

Sumario

Editorial <i>Fuensanta Hernández Pina</i>	301
TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN	
Desarrollo de la escritura en un contexto multicultural. Una investigación etnográfica <i>Rosario Arroyo González</i>	305
El maltrato entre alumnos: conocimientos, percepciones y actitudes de los futuros docentes <i>Juan L. Benítez, Ana G. Berbén, María Fernández</i>	329
La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la Educación Secundaria Obligatoria: escala de sensibilidad intercultural <i>Ruth Vilà Baños</i>	373
Creencias y conocimiento acerca de la competencia lingüística de alumnado inmigrante. El caso de la provincia de Huesca <i>José Luis Navarro Sierra y Ángel Huguet Canals</i>	373
La tutoría en la Universidad de Vigo según la opinión de los profesores <i>Alfonso Cid Sabucedo y Adolfo Pérez Abellas</i>	423
Validación de un modelo de medida de la auto-eficacia en la toma de decisión de la carrera..... <i>Sara Lozano</i>	423
Vinculación de los enfoques de aprendizaje con los intereses profesionales y los rasgos de personalidad. Aportaciones a la innovación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior <i>Enric Corominas Rovira, Montse Tesouro Cid y Joan Teixidó Saballs</i>	443
El peso del sistema educativo sobre las expectativas académicas y profesionales de los adolescentes <i>Carmen M^o Fernández García, M^o Paulina Viñuela Hernández, José Vicente Peña Calvo y Susana Molina Martín</i>	475
Opinión del profesorado de secundaria sobre los aspectos pedagógicos relacionados con el desarrollo de competencias profesionales básicas en sus alumnos <i>Miguel Pérez Ferrá y Antonio Pantoja Vallejo</i>	497
La docencia en Educación Secundaria como salida profesional para el alumnado universitario de Humanidades y Ciencias Sociales: un estudio sobre intereses y motivos <i>Francisco Córdoba, Rosario Ortega y Alfonso Pontes</i>	519
La satisfacción laboral de los profesores en función de la etapa educativa, del género y de la antigüedad profesional <i>Daniel Anaya Nieto y José Manuel Suárez Riveiro</i>	541
Practicum y carga de trabajo <i>José Reyes Ruiz-Gallardo, Arturo Valdés y Santiago Castaño</i>	557
Las competencias de la titulación de psicopedagogía a nivel andaluz: investigandola opinión del profesorado, del alumndo universitario y de los profesionales de la orientación <i>Julia Angulo, Carmen Corpas, Jose Diego García y Ignacio González</i>	575
Las misiones de la Universidad y su influencia en las prácticas docentes <i>Helena Troiano, Marina Elías y Antonia Amengual</i>	595
Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primera de Universidad: evaluación de una intervención <i>Fuensanta Hernández Pina, Pedro Rosario, José David Cuesta Sáez de Tejada, Pilar Martínez Clares, Encarna Ruiz Lara</i>	615
Ficha resumen investigación	633

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



Revista de Investigación Educativa

Volumen 24, número 2, 2006

Volumen 24, número 2, 2006

Revista de Investigación Educativa

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)



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

Revista de Investigación Educativa

Volumen 24, número 2, 2006

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

Dirección:

Feli Echevarria

Dirección Ejecutiva:

M^a Ángeles Marín

CONSEJO ASESOR:

Ignacio Alfaro

Víctor Álvarez

Margarita Bartolomé

Nuria Borrell

Leonor Buendía Eisman

Pilar Colas Bravo

Ana Delia Correa

Iñaki Dendaluze

José Cajide Val

Benito Echeverría

Tomás Escudero

Narciso García Nieto

José Luis Gaviria

Fuensanta Hernández Pina

Jesús Jornet Melia

Carmen Jiménez

Joan Mateo Andrés

Mario de Miguel Díaz

Arturo de la Orden

Antonio Rodríguez

Francisco J. Tejedor

Luis Sobrado

CONSEJO DE REDACCIÓN:

Manuel Álvarez

Rafael Bisquerra

Flor Cabrera

Julia Victoria Espín

Pilar Figuera

M^a Ángeles Marín

M^a Luisa Rodríguez

Mercedes Rodríguez

M^a Paz Sandín

Ruth Vilà

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 24, número 2, 2006

Editorial	301
<i>Fuensanta Hernández Pina</i>	

TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

Desarrollo de la escritura en un contexto multicultural. Una investigación etnográfica	305
<i>Rosario Arroyo González</i>	

El maltrato entre alumnos: conocimientos, percepciones y actitudes de los futuros docentes	329
<i>Juan L. Benítez, Ana G. Berbén, María Fernández</i>	

La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la Educación Secundaria Obligatoria: escala de sensibilidad intercultural	353
<i>Ruth Vilà Baños</i>	

Creencias y conocimiento acerca de la competencia lingüística de alumnado inmigrante. El caso de la provincia de Huesca	373
<i>José Luis Navarro Sierra y Ángel Huguet Canalis</i>	

La tutoría en la Universidad de Vigo según la opinión de los profesores	395
<i>Alfonso Cid Sabucedo y Adolfo Pérez Abellás</i>	

Validación de un modelo de medida de la auto-eficacia en la toma de decisión de la carrera.	423
<i>Sara Lozano</i>	

Vinculación de los enfoques de aprendizaje con los intereses profesionales y los rasgos de personalidad. Aportaciones a la innovación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior	443
<i>Enric Corominas Rovira, Montse Tesouro Cid y Joan Teixidó Saballs</i>	

El peso del sistema educativo sobre las expectativas académicas y profesionales de los adolescentes	475
<i>Carmen M^a Fernández García, M^a Paulina Viñuela Hernández, José Vicente Peña Calvo y Susana Molina Martín</i>	
Opinión del profesorado de secundaria sobre los aspectos pedagógicos relacionados con el desarrollo de competencias profesionales básicas en sus alumnos	497
<i>Miguel Pérez Ferra y Antonio Pantoja Vallejo</i>	
La docencia en Educación Secundaria como salida profesional para el alumnado universitario de Humanidades y Ciencias Sociales: un estudio sobre intereses y motivos	519
<i>Francisco Córdoba, Rosario Ortega y Alfonso Pontes</i>	
La satisfacción laboral de los profesores en función de la etapa educativa, del género y de la antigüedad profesional	541
<i>Daniel Anaya Nieto y José Manuel Suárez Riveiro</i>	
Practicum y carga de trabajo	557
<i>José Reyes Ruiz-Gallardo, Arturo Valdés y Santiago Castaño</i>	
Las competencias de la titulación de psicopedagogía a nivel andaluz: investigando la opinión del profesorado, del alumnado universitario y de los profesionales de la orientación	575
<i>Julia Angulo, Carmen Corpas, José Diego García e Ignacio González</i>	
Las misiones de la Universidad y su influencia en las prácticas docentes	595
<i>Helena Troiano, Marina Elias y Antònia Amengual</i>	
Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de Universidad: evaluación de una intervención	615
<i>Fuensanta Hernández Pina, Pedro Rosário, José David Cuesta Sáez de Tejada, Pilar Martínez Clares, Encarna Ruiz Lara</i>	
Ficha resumen investigación	633

E D I T O R I A L

En los últimos años, las universidades europeas se hallan inmersas en un proceso de convergencia, en el que se pretende crear un Espacio Europeo para la Educación Superior basado en la comparabilidad, la diversidad y la flexibilidad de los estudios, lo que implica un alto nivel de compromiso por parte de todas las instituciones.

El proceso de constitución del Espacio Europeo de Educación Superior se inicia con la Declaración de la Sorbona (1998) y se consolida con la Declaración de Bolonia (1999). La Declaración de Bolonia promueve actuaciones tales como: la adopción de un sistema de titulaciones comparables entre todos los países que favorezcan las oportunidades de trabajo en toda la Unión Europea; el establecimiento de un sistema común de créditos que fomente la equivalencia de los estudios y la movilidad de estudiantes y profesores entre universidades europeas; el impulso de la calidad con criterios y metodologías educativas comparables; igualmente, la cooperación entre las instituciones superiores de enseñanza y los programas integrados de formación superior y de investigación. La configuración del EEES no es consecuencia de un interés exclusivamente por la búsqueda de la excelencia académica, sino que responde también a un movimiento internacional más amplio que viene reclamando la necesidad de adaptar la universidad a la sociedad del conocimiento. Este movimiento de la educación superior, que refuerza el compromiso social, está influido por:

- El valor del conocimiento como factor de desarrollo.
- El proceso de globalización mundial que afecta a la mayoría de las esferas de la vida humana.
- La consolidación y auge de las TIC.
- El aumento vertiginoso de redes de individuos e instituciones que están reformulando espacios sociales tradicionales como es la universidad.

El EEES implica una nueva apuesta de la universidad, no sólo y exclusivamente por la búsqueda del saber, sino también y preferentemente por la capacitación profesional, la promoción del crecimiento económico y el ejercicio de los derechos y responsabilidades del individuo como protagonista de su proceso de aprendizaje.

Las universidades españolas se han incorporado al Espacio Europeo de Educación Superior con el propósito de, por un lado, potenciar la Europa del conocimiento haciendo posible este conocimiento para la mayor parte de la población y, por otro, tratar de conseguir una educación superior de calidad. Una sociedad del conocimiento requiere innovaciones y cambios en las formas tradicionales de formación, investi-

gación y comunicación de la información y el EEES es el marco apropiado para estos cambios.

La educación superior tiene la responsabilidad y la misión de preparar a los estudiantes para ser eficientes en un entorno cada vez más complejo, competitivo e impredecible. Para ello debe apostar por una educación y formación permanente, por el aprendizaje a lo largo de la vida y porque el estudiante obtenga cualificaciones y capacitaciones que la sociedad valora (y por ende el mercado laboral) contribuyendo, por tanto, al progreso económico, social y cultural y al logro de la satisfacción y la realización personal. La educación superior ha de enseñar al alumno a aprender de forma permanente y adoptar competencias no sólo ante el aprendizaje, sino ante la vida misma, propiciando su disposición a cooperar, a trabajar en grupo, a comunicar, a tomar decisiones.

De esta forma el crédito europeo se plantea como objetivo facilitar el reconocimiento académico, la movilidad y la transparencia, permitiendo una mejor colaboración entre el profesorado, el trabajo conjunto del alumno y su profesor, una mayor transparencia y una mayor calidad en la formación recibida.

De todo cuanto acontece en torno al Espacio Europeo de la Educación Superior se hace eco tanto la Revista de Investigación Educativa (RIE) como la revista RELIEVE, favoreciendo el intercambio de experiencias, investigaciones y la reflexión que contribuirán sin lugar a dudas a un mejor proceso de adaptación.

Fuensanta Hernández Pina

TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

DESARROLLO DE LA ESCRITURA EN UN CONTEXTO MULTICULTURAL. UNA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

Rosario Arroyo González¹

RESUMEN

Este artículo presente parte de una investigación realizada en un contexto educativo multicultural con predominio de la lengua inglesa. El objetivo de esta investigación fue describir el proceso didáctico en el desarrollo de la composición escrita, para lo que se aplicó la metodología de estudio de caso. Del caso estudiado interesa, especialmente, para este artículo la descripción de variables contextuales tales como a) las interacciones de los alumnos, b) los apoyos materiales, c) las tareas de escritura, d) el seguimiento y orientación del aprendizaje por parte de los profesores, y e) el ambiente de aprendizaje.

Sin embargo, el interés de este artículo es, no sólo ofrecer un proceso metodológico de investigación y unas conclusiones técnico-didácticas en el desarrollo de la composición escrita, sino también ser objeto de reflexión intercultural dando respuesta a dos interrogantes básicos: ¿Como son los elementos socio-ambientales esenciales que caracterizan los procesos didácticos seguidos en el aprendizaje de la escritura en contextos multiculturales? ¿Qué respuesta ofrece la interacción de esos elementos a los retos de la Educación Intercultural?.

Palabras clave: Desarrollo de la escritura, procesos de la escritura, contexto multicultural, educación intercultural

ABSTRACT

In this article, it is presented a part of a research carried out in a multicultural educational context where english language predominates. The main goal of this research was to describe

¹ Titular de Universidad. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada. e-mail: rarroyo@ugr.es

the teaching processes of development of the written composition, for that it has been applied the methodology of case study. However this article is focused, especially, on the description of contextual variables, such as a) the students and teachers interaction, b) the supports stuff, c) the written tasks, d) the teacher orientation, and e) the learning environment.

This article offers a methodological process of research and some technician-teaching conclusions about the development in written composition, but the main interest is in the fact that it want to be an object of intercultural reflection giving answer to two basic questions: how are the essentials social environmental elements that characterize the teaching processes, applied in the writing learning in a multicultural contexts? What answer does the interaction offer to the intercultural education challenges?

Key words: *Written development, writing processes, multicultural context, intercultural education.*

INTRODUCCIÓN

Este artículo ofrece parte de una investigación avalada por el programa de estancias de investigadores españoles en centros de investigación españoles y extranjeros de la Dirección General de Universidades.

La finalidad que persigue este artículo es describir las variables ambientales que configuran un proceso didáctico de desarrollo de la composición escrita, siendo una de estas variables, y la más relevante para este estudio, la multiculturalidad social que enmarca dicho proceso. Destacar la multicultural de una realidad social supone situarse, como investigador, en una opción educativa que lo compromete con la interculturalidad. Situarse en una perspectiva intercultural significa entender que el desarrollo humano debe ir más allá del aprendizaje de unas herramientas culturales y de la asunción de unos valores de coexistencia social. La educación intercultural entiende que la lengua y los valores son medio y modo de reflexividad sobre los problemas y conflictos, que tensionan las sociedades multiculturales tecnologizadas del conocimiento, del siglo XXI.

En las sociedades del conocimiento, sin duda, la lengua escrita se está convirtiendo en vehículo privilegiado de interacción social, de participación política y de acceso a los recursos económicos, especialmente, a través de las nuevas tecnologías de la información. Así pues el interés de este artículo es, no sólo ofrecer un proceso metodológico de investigación (que sin duda se detalla), y unas conclusiones técnico-didácticas (que sin duda se describen), sino también, ser objeto para la reflexión en torno a temas interculturales de interés actual, tales como, imperialismo cultural y lingüístico, asimetría lingüística, cambio tecnológico y homogeneización cultural... (David Coulby, 2006:255).

I. CONTEXTUALIZACIÓN SOCIO-POLÍTICA DE LA INVESTIGACIÓN

El contexto en el que se sitúa esta investigación lo delimita la ciudad inglesa de Bradford, situada en la franja media del Reino Unido. En Bradford, se concentra la más alta proporción de población inmigrante de la zona, cuya procedencia, fundamental-

mente, es de países de cultura islámica como Paquistán. Bradford, es una ciudad que ha evolucionado de ser una sociedad eminentemente industrial a una sociedad de conocimiento y servicios, impregnada de una significativa multiculturalidad. Sin embargo la multiculturalidad de Bradford también refleja el aumento de comunidades de cultura diferenciada con bajos ingresos, que se han concentrado en el interior de la ciudad. Estas comunidades han establecido pocos contactos, tanto con los individuos de la cultura inglesa, como con otros individuos de su propia cultura pertenecientes a las clases sociales media y alta, creándose profundos cismas entre culturas y clases sociales.

En este marco socio-económico la mayor preocupación de la política local, asumida plenamente por sus instituciones educativas, es preparar a todos los ciudadanos en los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para acceder a ocupaciones laborales, en ámbitos tales como educación, salud y comercio. Por lo que se invierten importantes esfuerzos en evitar el aislamiento social de las clases más desfavorecidas económica o/y culturalmente.

Es este marco político, el que da un nuevo sentido y un renovado interés a la enseñanza de la lengua oral y, especialmente, escrita que se promueve, claramente, para lograr dos objetivos de carácter socio-político:

- Desarrollar en todos los ciudadanos habilidades comunicativas básicas que les permita participar productivamente en una sociedad de servicios y conocimientos, como es la ciudad de Bradford.
- Evitar el fracaso escolar de los grupos culturalmente diferenciados y de las clases sociales más desfavorecidas, para conducirlos por las vías de las oportunidades políticas establecidas.

Por lo tanto, la multiculturalidad de este contexto y la preocupación político-educativa del mismo por la promoción de la escritura, fueron los dos factores que motivaron la selección de la ciudad de Bradford para realizar esta investigación. Sin duda en su selección también influyó la disponibilidad de la Dra. Norah McWilliam profesora del Department of Teacher Education, University of Bradford (Reino Unido), departamento, éste, con una larga tradición en la enseñanza e investigación de la lengua en contextos de diversidad lingüística.

2. CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

En los últimos 20 años se vienen desarrollando una discusión sobre la interrelación entre la investigación sociocultural y la teoría del conocimiento en la enseñanza de la composición escrita. Es fácil caer en la reducción de entender el proceso de desarrollo de la escritura como monismo, es decir, bien desde los procesos cognitivos que realiza el individuo o bien desde la influencia del contexto.

En el desarrollo de la composición escrita se pueden identificar, con claridad, una serie de procesos cognitivos: planificación, transcripción, revisión y metacognición (Salvador, 2000, Bear, 2000) en cuyo desarrollo se implican habilidades de lenguaje oral y lectura. Por lo que considerar las variables contextuales que operan en la composición escrita, no significa perder la perspectiva de la escritura como un proceso

cognitivo individual y un producto personal. Sin embargo desde la perspectiva contextual, o sociocultural, se dirige la atención hacia el hecho de que el escritor y el texto están inmersos en múltiples variables, o procesos, contextuales (Schultz y Fecho 2000, Sperling y Friedman, 2001, Arroyo, 2006). En definitiva la perspectiva socio-cultural, sugiere que en el desarrollo de la escritura se pueden identificar y describir procesos socioculturales como:

1. El proceso social en el que se enmarca el desarrollo de la escritura.
2. El proceso socio-afectivo local que envuelven al escritor
3. El proceso didáctico seguido en el aprendizaje de la escritura
4. El proceso de relación social entre los sujetos en su aprendizaje escritor.
5. El proceso de construcción de la identidad cultural de cada escritor.
6. El proceso de reconceptualización de la escritura como una interacción compleja y diversa de procesos.

Desde la interculturalidad se entienden que los procesos contextuales son esenciales para el desarrollo de procesos de reflexión colectiva y captación de un *terreno axiológico común* (Arroyo, 2001, 178), que permita el progreso equitativo y sostenible de las sociedades globales del conocimiento. Por lo tanto los procesos socioculturales de la composición escrita pueden ser perfecto pretexto para la reflexibilidad y la construcción axiológica compartida.

Desde esta visión teórico-práctica del desarrollo de la composición escrita, este artículo se interesa, especialmente, por describir procesos socio-ambientales seguidos en el aprendizaje de la composición escrita en contextos multiculturales para reflexionar sobre su viabilidad intercultural.

3. INVESTIGACIÓN EN LA ESCRITURA

La investigación sobre la escritura se descubren tres enfoques diferentes, que corresponden a dimensiones diferentes de la expresión escrita: 1) Enfoque centrado en el producto (el texto); 2) Enfoque centrado en el proceso (planificación, transcripción, revisión y metacognición) de producción del texto, 3) Enfoque centrado en el contexto. Se presentan brevemente estos enfoques y algunos de sus representantes:

1. El primer enfoque es de carácter lingüístico, por cuanto su objetivo es analizar las estructuras textuales y las características formales del texto, ampliamente desarrollado en su dimensión didáctica (Rentel y King, 1983, Fayol, 1991).
2. El segundo es de tipo psicológico y, en concreto, de orientación cognitiva, su objetivo es detectar los procesos cognitivos que supuestamente desarrolla el sujeto, al expresarse por escrito (Flowers y Hayes, 1981, Bereiter y Scardamalia, 1987). En el proceso cognitivo, denominado «transcripción» se hace patente la relación entre la dimensión lingüística (enfoque de producto) y la dimensión cognitiva (enfoque de proceso). Este es el enfoque que predomina en la investigación educativa sobre la composición escrita desde los años 90' (Graham y Harris, 2005; Rodríguez y Herrera, 2000; Arroyo y Salvador, 2005).

3. El tercer enfoque es más reciente y se fundamenta en el sociocognitismo y constructivismo social, por lo que su mayor preocupación es descubrir la función social y cultural del texto y cómo ésta condiciona su forma y su contenido. El fin último de este enfoque es aprender formas y contenidos del lenguaje escrito como medios para cambiar los estereotipos y exclusiones socioculturales y promover identidades diferenciadas y seguras (Krapels 1990, Sperling, 1996, Freedman, 1996, Kehilly, 1995, Anggard, 2005, MacArthur, Graham, y Fitzgerald, 2006)

Este artículo, más que la adscripción a un enfoque, descubre un interés por la enseñanza de la composición escrita de acuerdo a un modelo de desarrollo de la escritura que incluya diversas dimensiones y variables reconocidas de la misma (motoras, lingüísticas, cognitivas, afectivas y socioculturales), pero que, sobre todo, entiende la composición escrita como expresión de formas de conocimiento y posicionamientos morales.

4. INTERROGANTES FUNDAMENTALES Y OBJETIVOS DESCRIPTIVOS

En consonancia con el marco teórico y sociopolítico, establecido, en este artículo se trata de dar repuesta a dos de los interrogantes planteados en esta investigación:

- ¿Como son los elementos socio-ambientales en la enseñanza de la escritura en contextos multiculturales?
- ¿Qué respuesta ofrece la interacción de esos elementos a los retos de la educación Intercultural?

La reflexión y conclusiones sobre estas cuestiones ha seguido un proceso de recogida, análisis e interpretación de datos, guiado por los siguientes objetivos:

- Describir las modalidades de interacción de los alumnos entre si y con los profesores en las experiencias de enseñanza de la expresión escrita.
- Describir tipos de apoyos materiales que el alumno reciben en el aprendizaje de la composición escrita.
- Describir el tipo de tareas que realiza el alumno en relación al desarrollo de la composición escrita.
- Describir las diferentes actuaciones de los profesores para el seguimiento, asesoramiento y orientación de los alumnos en las tareas de expresión escrita.

Como se puede comprobar, los objetivos planteados para la resolución de los interrogantes son de tipo descriptivo y focalizados en el estudio intenso de un proceso de enseñanza concreto, contextualizado en un espacio, concreto, y en dimensión diacrónica.

Este posicionamiento se decanta por una metodología de investigación de gran tradición etnográfica: el estudio de casos (Stake, 2000; Rose y Grosvenor, 2001; Corbet, 2001)

5. LA METODOLOGÍA DEL ESTUDIO DE CASOS

¿Por qué ha sido seleccionado este método para esta investigación? Son varias las razones que han decidido su elección:

1. Con este método de investigación se trata de responder de forma profunda a una serie de interrogantes en base a un caso real, en el aquí y en el ahora del momento y espacio en el que sucede dicho caso; y cuya comprensión sólo es posible si se le integra en un contexto, que siempre es difícil de delimitar.
2. Con este método se pretende obtener una cantidad representativa de diferentes evidencias, extraídas del espacio en el que se desenvuelve el caso real, para poder abstraer e integrar las posibles conclusiones a los interrogantes planteados.
4. Es un método que requiere observar un proceso concreto desde el punto de vista de los sujetos implicados, desde su subjetividad, por lo que en un principio el investigador opera por inducción, otorgando importancia clave al contacto con el fenómeno de estudio.
5. Es un método que estudia una realidad social en su espontánea constitución, no utilizando instrumentos que puedan desnaturalizar esa realidad y pretendiendo la máxima neutralidad de la investigación en relación al fenómeno que estudia.
6. En este método la descomposición del proceso estudiado en elementos o componentes no es más que un procedimiento analítico que facilita la comprensión profunda y sintética de la realidad estudiada, pero nunca un apriori que pueda condicionar el proceso de observación.

Sin duda este método satisface plenamente los intereses teóricos-prácticos que suscitaron los interrogantes planteados y las exigencias de los objetivos planteados. Los pasos metodológicos seguidos en este estudio de casos se presentan seguidamente.

5.1. El caso a estudiar

El caso estudiado en esta investigación es el proceso de enseñanza de la composición escrita en un aula de educación primaria, con alumnos de siete a ocho años (tercer año de primaria), coordinada por una profesora tutora (Mrs Omir) en colaboración con dos profesores asistentes (Mrs Jonson y Mr Khosa) y una ratio de 25. Esta aula forma parte de un centro de primaria que escolariza niños de tres a once años y en un barrio de clase obrera, con cierto porcentaje de paro, situado al este de Bradford. Es, pues, un centro de primaria incrustado en un contexto social deprimido (que en el contexto escolar se traduce en un alto porcentaje de alumnos con dificultades para el aprendizaje de las habilidades en el lenguaje) de habla inglesa y con una clara orientación hacia la educación multicultural.

5.2. Recogida de los datos

La técnica aplicada para la recogida de los datos fue la observación cualitativa (Wragg, 2001, 99) para lo que se utilizó las notas de campo² como instrumento. En estas notas el investigador describía tanto lo que ocurría en el aula, como las impresiones o percepciones inmediatas que el mismo recibía del fenómeno que estaba observando, así como los comentarios de los profesores y de los alumnos sobre lo que ocurría en el aula. Por lo tanto este cuaderno de notas, recoge datos que explican fenómenos desde la perspectiva de los protagonistas de esos fenómenos.

Las observaciones fueron realizadas por el investigador, que se incorporó al aula como un observador participante de las sesiones en las que se impartía la composición escrita. Cada observación tuvo una duración aproximada de una hora, con una frecuencia entre una y cuatro veces por semana, según el desarrollo del programa. En cualquier caso, era la profesora titular del aula la que determinaba la hora y el día en que era conveniente realizar las observaciones. Posteriormente las notas de las observaciones se transcribieron a un programa informático para su codificación.

Para ilustrar la variedad de recursos de aula y de decoración, así como la organización del espacio, se realizaron 50³ fotografías digitales que trataron de reflejar, desde distintos ángulos, el espacio de aprendizaje.

5.3. El método para el análisis y reducción de los datos

Para el análisis de los datos se aplicó el método de análisis de contenido (Bardin 1986; Krippendorff 1997; Gubrium y Holstein, 2000). La aplicación de este método permitió proceder de un modo ordenado en el análisis de los datos recogidos en las sesiones de observación y así evitar en todo momento el azar (Bochenski, 1985).

Así, pues, marcados los objetivos de este análisis de contenido en el apartado 2 de este artículo, el universo a analizar fueron los documentos resultantes del proceso de recogida de datos anteriormente descrito. Para proceder al análisis de dichos documentos se establecieron los siguientes parámetros:

- Las unidades de contexto, esto es, el mayor cuerpo de contenido que sirve para captar el significado de la unidad de registro. En este caso se establecieron dos unidades de contexto: la información contenida en las notas de campo y las fotografías.
- Las unidades de registro, esto es, la sección más pequeña susceptible de interpretación en la que se divide la unidad de contexto. Se establecieron como unidades de registro una frase, un párrafo o una foto, que diesen información completa sobre alguna categoría referida a los objetivos.

2 En el apartado «interpretación de los datos» se reproducirá textualmente datos recogidos en el cuaderno de notas de campo. En estas referencias textuales se añadirán, entre paréntesis, la fecha de la recogida del dato, así como, las páginas y las líneas del cuaderno donde aparece recogido dicho dato.

3 Estas fotografías están a disposición de quién las solicite, contactando con la autora del artículo en esta dirección de correo rarrojo@ugr.es

- El sistema de categorías, para codificar las unidades de registro se estableció, vía inductiva, en base a la exploración de los datos. El sistema de categorías se representa seguidamente (ver cuadro 1):

CUADRO 1
SISTEMA DE CATEGORÍAS

CATEGORÍAS	CÓDIGO
Ambiente: se refiere al tipo de cultura que se promueve, reflejada, sobre todo, en la formas de autocontrol, de motivación, de adaptación y de valoración.	A
Interacción: se refiere al número de participantes en una tarea de composición escrita y al tipo contactos que establecen entre ellos y los profesores	I
Apoyos: se refiere a todo el material ofrecido al alumno en el desarrollo de las tareas de la composición escrita	R
Tareas: se refiere a las actividades que los alumnos realizan en el aula para el desarrollo de la composición escrita	T
Funciones: se refiere al tipo de roles que los profesores asumen para orientar el desarrollo de la composición escrita de los alumnos	F

Con este sistema de categorías se exploró repetidas veces el material escrito y visual recopilado tras la recogida de los datos, lo que permitió la categorización de la información, contenida en el mismo y la validación empírica de dicho sistema de categorías. Esta clasificación de los datos ha permitido realizar interpretaciones de tipo cualitativo, es decir, el cómo y el porqué de lo que sucede en el aula en relación con las categorías descritas

5.4. Procedimientos de validez y fiabilidad de los análisis

La validez y la fiabilidad son dos características básicas que han de poseer todos los métodos de investigación. Se entiende por tal, la exactitud en el proceder de la investigación, en el sentido de su coherencia, estabilidad, repetibilidad y precisión. Una de las estrategias de triangulación es «la triangulación de fuentes de datos» (Gillham, 2000), que consiste en ampliar el tipo de datos del que se dispone aplicando técnicas diferentes para su recopilación, para posteriormente buscar aproximaciones y discrepancias. En este estudio se ha simultaneado dos fuentes de datos: las notas de campo y las fotografías de aula.

Además, se aplicó otra estrategia o procedimiento para asegurar la fiabilidad y validez de los instrumentos aplicados y de los análisis realizados, esto es «la triangulación de investigadores». Para ello, se estimó la validez y fiabilidad de los análisis de los documentos escritos y visuales, calculando *el porcentaje de veces que varios codifica-*

dores independientes coincidían cuando codifican el mismo material (Fox, 1981, 732). En este caso, todo el material fue codificado por tres investigadores del grupo ED-INVEST del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada y las coincidencias fueron de 98%. La validez del sistema de categorías se estableció aplicando el procedimiento de «Juicio de Expertos». Es decir, distintos investigadores reflexionaron conjuntamente sobre el sistema de categorías para establecer, conjuntamente, que el sistema de categorías se ajustaba a los siguientes criterios: 1) Exclusión mutua: que cada unidad de registro no pertenezca a varias categorías a la vez. 2) Homogeneidad: que las categorías estén definidas de acuerdo con un mismo principio de clasificación. 3) Pertinencia: que las categorías estén adaptadas al material de análisis seleccionado y al marco teórico elegido.

Otro procedimiento de validez aplicado fue «la cristalización». Esta validez es fruto de un rigor consensuado y negociado (Richardson, 1997; Dezin, 1998; Hodder, 2000) que hace visible distintos puntos de vista (profesores, alumnos e investigador) en la búsqueda por desarrollar la capacidad para la acción y la reflexión sobre el fenómeno analizado. En esta investigación el proceso de cristalización consistió, fundamentalmente, en buscar, por un lado, la comprensión conjunta (investigador, profesores y alumnos) de los propósitos de las prácticas de enseñanza desde la variedad de perspectivas que ofrecían sus protagonistas y, por otro, procurar la reflexión moral (profesores e investigador) de la situación de enseñanza que se analizaba; todo ello con el objetivo de poder conducir la enseñanza de la composición escrita a nuevos logros. Un ejemplo del proceso de cristalización seguido los constituye los siguientes datos extraídos del cuaderno de notas:

Los niños no pueden usar goma para borrar los errores. (Preguntada lo profesores del aula por las razones de esta norma, ellos me explican que se aplica en todo el centro y que la razón es la presentación de los trabajos. Yo sugiero que eso también puede ser útil para comprobar los errores que los niños cometen; pero ella insiste en que no es esa la finalidad, pero sin embargo también puede servir para ese fin) (16-1-02, 49, 23-29).

Este procedimiento concede a la investigación un tipo de validez más allá de la objetividad intersubjetiva, de la repetibilidad de la investigación y de la transferencia a otros contextos con similares características. Este procedimiento valida esta investigación en el sentido de que con ella se traza un camino consensuado para desarrollar (Lincol y Guba, 1999) unas prácticas de enseñanza de la composición escrita. Este camino válido si es fruto de la reflexión conjunta, responsable y contrastada por procedimientos de investigación, esto es reflexividad científica.

6. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

En este apartado se describirá, en perspectiva analítica, el proceso de enseñanza de la composición escrita del caso presentado, destacando el tratamiento dado a cada uno de los elementos contextuales de la enseñanza, que han sido previamente establecidos en el sistema de categorías (ver cuadro 1). La presentación de estas interpretaciones

se ilustrará con los datos recogidos en el cuaderno de campo y el número de la foto correspondiente.

6.1. El ambiente de aprendizaje

Con respecto al ambiente de aprendizaje se ha de constatar la percepción de un ambiente estimulante para los alumnos. Es un ambiente que estimula, sobre todo, el esfuerzo y las producciones de los alumnos.

Se trata de mostrar siempre los productos de los alumnos, por eso se pueden ver colgados por las paredes de todo el centro y de la clase dibujos, escritos, fotografías....que muestran el trabajo diario del centro y de la clase (29-01-02, 148, 9-10).

Una estrategia de motivación básica es variar las exigencias de las actividades, los agrupamientos de los alumnos y la clase de apoyos que reciben

La profesora suele realizar la actividad básica para lograr lo objetivo y, posteriormente, los distintos grupos realizan variaciones de esa actividad, bien solos o ayudados por los profesores de apoyo y la propia profesora (22-01-02, 93, 11-16).

También se aplica como estrategia de motivación el reconocimiento social y las recompensas:

Unos niños entran en clase para comprobar las puntuaciones de esfuerzo, por equipos de los niños de la clase, apuntadas en un cartel pegado a la puerta. (El la asamblea general de los viernes, cada mitad de trimestre, los equipos del centro con mayor puntuación reciben un regalo) (18-01-02, 63, 8-15).

Otro de los rasgos que caracterizan este ambiente es la promoción continua del orden, y la ausencia de ruidos molestos

La profesora, ahora en voz muy baja, se dirige a todos los niños y los que estaban hablando, la observan. Entonces propone una nueva actividad (16-1-02, 48, 11-13).

Sin embargo se trata de un orden flexible que permite la naturalidad en las relaciones entre los adultos y los niños, y de los niños entre si:

10:50. La profesora tutora y los profesores de apoyo están comentando cómo realizar la actividad siguiente, mientras tanto los niños se mueven libremente por la clase y toman un botellín de leche (15-1-02, 39, 22-25).

Esta naturalidad logra la adaptación de los comportamientos a las exigencias de las distintas situaciones o actividades del aula:

Los niños están perfectamente adaptados al movimiento de los adultos en la clase y a la diversidad de actividades en la misma (17-1-02, 58, 15-18).

En este ambiente siempre hay una persona adulta que asume el liderazgo del grupo:

La profesora tutora es quién dice a los profesores de apoyo lo que tienen que hacer y supervisa en todo momento lo que hacen todos los niños del aula (17-1-02, 58, 18-21).

Con respecto a la dimensión multicultural, se aprecia que los contenidos específicos utilizados para la enseñanza de la escritura son, predominantemente, representativos de la tradición inglesa:

Se aprecia que tanto los relatos y poesías que se presenta en los libros de la clase son exponentes de la tradición inglesa y europea, tales como «el lobo y los cabrillos», «la bella durmiente»... (21-01-02, 80, 16-23).

Sin embargo en el ambiente físico de la clase, en sus aspectos decorativos, se observan alusiones permanentes a otras culturas, como, por ejemplo, un gran panel dedicado a distintos aspectos de la cultura china (foto 14) u otro dedicado a la cultura islámica (foto 23). En ese mismo sentido en el aula se puede observar un gran expositor con libros de países del mundo, objetos de viajes, horarios de los diferentes países... (foto 20, 29, 30). Por último no faltan los libros sagrados de distintas culturas y referidos a fiestas religiosas diversas:

Otros libros sobre religiones que están expuestos son: «Religious Festivals», de Deborah Elliot, publicado en 1987 (también abierto por la parte del Islam); «Children just like me. A unique celebration of children around the World», de Kindersley, publicado en Londres, en 1999 (abierto por Egipto) y un Corán (21-01-02, 68, 16-23/69, 1-10).

6.2. Interacción: los agrupamientos de los alumnos para la composición escrita

Es habitual, en este aula, realizar actividades, en las que participa toda clase, relacionadas con el buen proceder en la escritura, como por ejemplo la transcripción correcta de palabras:

Ahora la profesora pone otro ejemplo: «ox» (buey) y pregunta por el plural. Algunos niños contestan «oxes». Entonces la profesora dice que se olviden de la regla de ortografía para esta palabra porque no la cumple, y añade que el plural de «ox» es «oxen» (18-01-02, 62, 1-3).

Como se puede comprobar, en este tipo de actividades la interacción que se prioriza es del tipo pregunta-respuesta, entre la profesora tutora y alumno, o bien la explicación o ejemplificación por parte de la profesora tutora de la tarea a realizar:

La profesora explica como buscar información en el libro. Para ello dice que primero se busca en el índice un palabra relacionada con la información que queremos buscar, después se lee las páginas a las que nos remite el índice y nunca se copia párrafos del libro sino que se contestan a las cuestiones que nos hemos planteado (27-11-01, 10, 14-21).

Aunque también se puede haber interacción entre los alumnos en estas actividades de grupo-clase, interacciones que son promovidas por las cuestiones que plantean los profesores:

Cada niño tienen que escribir en su pizarrín el plural: «cats» (gatos). Cuando lo han hecho muestran a todos sus pizarrines y los compañeros tiene que descubrir aquellos plurales que han sido escritos de forma correcta (15-1-02, 41, 9-11).

En esta aula los agrupamientos por grupos de seis y por parejas se hacen en cada sesión, variando los componentes de esos agrupamientos según la tarea a realizar:

Los adultos (profesora tutora y profesores de apoyo) atienden a los grupos rojo y amarillo (17-1-02, 57, 1-2).

Este tipo de agrupamiento permite interacciones horizontales de alumnos entre si y de estos con los profesores. Estas interacciones, si bien tienen una intencionalidad definida por el objetivo expreso de la actividad a realizar y el contenido de la misma, son espontáneas y en ellas los alumnos toman su propia iniciativa.

Los niños trabajan en su mesa formando grupos de seis. La profesora se sienta con un grupo de niños y les ayuda a buscar información sobre los animales (27-11-01, 11, 1-6).

Ahora se trata de escribir cuestiones específicas para buscar más información sobre cada animal. Esta actividad se hace por parejas (27-11-01, 9, 22-23).

En las actividades individuales la interacción tiene lugar entre el alumno y los distintos profesores del aula indistintamente, en este caso la interacción puede ser provocada por el alumno o el profesor:

Mientras los niños escriben o corrigen en sus pizarrines algunos son ayudados por los profesores de apoyo (15-1-02, 43, 7-13).

6.3. Apoyos: los recursos del aula para la composición escrita

Con respecto a los recursos que se utilizan en el aula, destacan la gran variedad de los mismos, su potencial motivador y la adaptación de los mismos al nivel de la tarea que se realiza. Así pues, se pueden identificar recursos específicos (generalmente elaborados por el profesor tutor y los profesores asistentes) para la realización de las tareas, como carteles (de distintos tamaños) y fotocopias:

Así, podemos ver cómo algunos alumnos han cogido un cartelito plastificado que pone lo siguiente:

Remember (recuerda)
Underline the date (subraya la fecha)
 miss a line (deja una línea)
Underline the title (subraya el título)
 miss a line (deja una línea)
 draw a margin (pinta el margen)
 full (long) date for literacy (fecha - larga - completa para Lengua)
 numbered (short) date for everything else. (fecha - corta - con números para lo demás)

(16-1-02, 49, 1-20)

Otro tipo de recursos son aquellos que, habitualmente, se utilizan en las sesiones en las que participa el grupo-clase, como la pizarra blanca de la pared (foto 21), que sirve también para proyectar transparencias:

La profesora presenta una transparencia (sobre una narración que los alumnos del aula escribieron conjuntamente la semana anterior) (20-11-01, 1, 9-10).

La profesora ayuda a una niña a leer utilizando un puntero (20-11-01, 1, 16-17).

También se utiliza, con mucha frecuencia, grandes carteles de papel continuo que se pegan sobre la pizarra (foto 12) o sobre la pared (fotos 7, 8, 9, 10 y 11). Igualmente cuando los profesores del aula atienden a grupos pequeños suelen utilizar pizarras portátiles (fotos 16, 36) o caballetes sobre los que pegaban papel continuo (foto 35) con especificaciones para orientar la tarea a realizar:

El grupo azul copia el contenido de un gran cartel sujeto con una pinza a un expositor portátil que se sitúa junto a las mesas en las que se sientan los niños que componen este grupo. Este cartel contiene las reglas de ortografía para escribir el plural de las palabras y ejemplos para ilustrar cada regla de ortografía (17-1-02, 56, 19-24) (62,15-23).

Con respecto a los recursos, que son de uso frecuente por los alumnos, se pueden identificar distintos tipos de libretas, pizarrines, cartelitos, lápices, rotuladores...Estos

se guardan, bien en bolsas de plástico (los que son de uso individual), bien en cestas (los que son para el uso de grupos pequeños):

El profesor asistente saca el material, se trata de pizarras pequeñas y rotuladores (4-12-01,20, 4-6).

Cada alumnos coge una «libretita roja» en cuya portada aparece el siguiente título «Spelling» (deletrear) (15-1-02, 46, 2-4).

Con respecto a los recursos bibliográfico, destaca la gran variedad de los mismos y la adaptación a los distintos niveles de dificultad de la tarea a realizar y los niveles de aprendizaje de los alumnos, así pues se pueden identificar «thesaurus» (diccionarios de sinónimos) y diccionarios en número suficiente para todos los niños de la clase y de diferentes niveles de complejidad:

Los niños utilizan según el nivel dos tipos diferentes de Thesaurus (tesauro): a) GEORG BEAL (1993) *First thesaurus*. Kingfisher Books, London: b) ALAN SPOONER (comp.) (1995) *The Oxford junior thesaurus*. Oxford University press. Oxford (4-12-01, 25, 12-23/26, 1-13).

Igualmente se suelen utilizar libros sobre animales, atlas (foto 20), libros variados sobre diferentes temas: cuentos, narraciones, poemas, informativos, comic, deportes.... fundamentalmente, todo ellos hacen referencia a la cultura inglesa en su diferentes variantes y están clasificados por niveles de dificultad (fotos 21 y 24).

Con respecto los recursos de decoración referidos a la enseñanza de la expresión escrita, la variedad y funcionalidad de los mismos es la principal característica. De todos, son de destacar el gran panel dedicado a la lecto-escritura, en el que se han pegado diversos carteles plastificados referidos a aspectos ortográficos, morfosintácticos, estructurales y semánticos de la escritura (fotos 6, 25, 26, 27) que se están trabajando durante el trimestre.

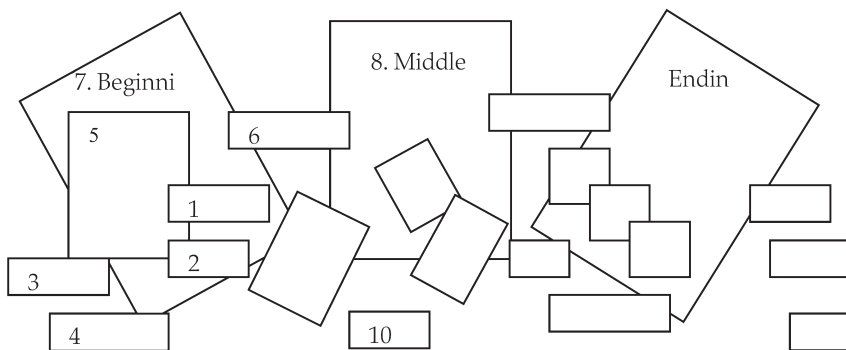
En la pared podemos observar el siguiente cartel con los objetivos de lengua por niveles de aprendizaje:

Our literacy group target are! (los objetivos de nuestros grupos de lengua son)			
Use linking word paragraphs — include adjectives (usar conectores, dividir párrafos e incluir adjetivos)	ROJO	AMARILLO	Use linking word and adjectives (usar conectores y adjetivos)
Use capital letters and full stop in the right places (Usar letras mayúsculas y punto en el lugar correcto)	VERDE	AZUL	Learn to spell the days of the week (aprender a deletrear los días de la semana)

(27-11-01, 11, 10-19).

Igualmente del techo se puede ver colgado un móvil (foto 33) en el que aparecen las operaciones básicas para escribir una narración. En una pared, también se pueden ver, en grandes letras, una la narración escrita por toda la clase colaborativa (tardaron dos semanas en todo el proceso). Este es un gran mural donde aparece, además del texto completo producido por la clase dividido en tres partes (principio, medio y fin), las correcciones realizadas sobre el texto en cada momento y orientaciones para escribir de forma correcta una narración (fotos 39, 40, 41, 42).

La disposición de este gran mural es la siguiente



(4-12-01,30, 20-23).

6.4. Tareas: las actividades de composición escrita

En este aula se hacen actividades para el desarrollo del proceso de planificación de la escritura como es plantearse objetivos y generar contenido (operaciones básicas del proceso de planificación):

10:55. La profesora escribe en la pizarra los objetivos: prestar atención a la DESCRIPCIÓN de los PERSONAJES en una historia TRADICIONAL Planificar la descripción de un personaje usando un LEGUAJE POTENTE). (25-01-02, 113, 1-7)

La profesora continúa preguntando: ¿cómo son sus ojos? Y pinta unos enormes ojos en la pizarra. Entonces un niño dice: «tiene el pelo largo y de punta». Otro niño dice: «tiene sólo dos dientes». Otro niño dice: «tiene una enorme nariz». La profesora va dibujando estos rasgos. (25-01-02, 114, 2-7).

Los niños de esta clase planifican la estructura y el contenido de sus textos:

Ahora la profesora mira lo que los niños de los demás grupos están escribiendo (28-01-02, 132, 21-23).

He aquí un ejemplo de lo que un niño ha escrito:

Beginning: (principio)

Characters (personajes): Rat, Pig, Tiger (rata, cerdo, tigre)
Nasty dragón (asqueroso dragón)

Setting (escenario): cave (cueva)

Problem (problema): it is cold outside, it is warm because it is warm inside
(hace frio fuera, hace buena temperatura porque se está abrigado dentro)

Middle (medio)

Event 1 (suceso 1): Then the rat cracs on the dragon back and scratches it th
dragon did not feel it, the rat ran anyway (La rata roe en la espalda del dragón
y le araña, el dragón no siente nada y la rata se marcha).

Event 2 (suceso 2):

Event 3 (suceso 3):

End (fin)

Solution (solución): Tigre shows his sharp theeth the dragon runs away. (El
tigre enseña sus afilados dientes y el dragón se va corriendo)

(28-01-02, 133, 1-20).

Las actividades de transcripción son las más frecuentes en esta aula, entre ellas se pueden enumerar actividades para identificar las funciones de las palabras en la frase

14:05: La profesora escribe un frase en la pizarra: «Tigre was stuck up the tree» (El tigre subió al arbol). Y pide a los niños que cambien el nombre y añadan un adjetivo. Por ejemplo: the tabby cat (el gato moteado) (20-11-01, 5, 13-17).

Actividades para aumentar el vocabulario

La profesora pone otro ejemplo: «poke» (dar con el dedo); «scratch» (arrañar); «bite» (morder). La profesora ahora va nombrando a distintos niños para que pongan las palabras en orden. Finalmente la profesora escribe en la pizarra las palabras ordenadas de la siguiente forma:

«bite» (morder)

«scratch» (arrañar)

«poke» (dar con el dedo)(29-01-02, 137, 12-16)

Actividades para identificar las terminaciones morfosintácticas y su ortografía

La profesora pide a los niños que pongan nuevos ejemplos de nombres. Un niño dice «pony» y la profesora pregunta a los niños cómo se deletrea el plural de esa palabra. La profesora recuerda que este tipo de actividad ya se ha hecho en otras ocasiones. Los niños van nombrando las letras que componen el plural y la profesora va escribiendo letra por letra en la pizarra lo siguiente: «pon _ nies
« (14-1-02, 37, 15-21).

Actividades de construcción sintáctica

Ahora la profesora pide a los niños del grupo verde y azul que hagan una frase para expresar la solución al problema de cada cuento. Los niños levanta la mano y la profesora va nombrando a diferentes niños para que hagan sus sugerencias. La profesora ayuda a construir las frases correctamente y van surgiendo oraciones tales como:

Her fairy good mother worked some magic (su buena hada madrina hace magia)

Santa asked him to pull his sleigh (Santa Claus le pide que tire de su trineo)

A rat threw a hole in the net (una rata roe un agujero en la red) (23-01-02, 99, 3-13).

Las actividades de revisión sobre la escritura son realizadas de forma continua y normalmente por parte de los profesores, pero es una revisión orientada a que el alumno sea capaz de controlar su propio proceso escritor, animándolo en el proceso:

La profesora va leyendo lo que los niños están escribiendo y le hace sugerencias sobre distintos tipos de adjetivos que pueden añadir a los personajes, también corrige los tiempos de los verbos y felicita a los niños cuando la frase que han construido es correcta (30-01-02, 167, 21-23/168, 1-2).

Es pues una revisión que ofrece estrategias y da instrucciones a los alumnos para poder revisar ellos mismos sus escritos

Otras veces la profesora pide a los alumnos que lean ellos mismos en voz alta las frases que han construido y que piensen ellos mismos si es correcta (30-01-02, 168, 3-4).

La profesora les dice que vuelvan a leer su plan y el trozo de texto que escribieron antes de seguir adelante. Estas son instrucciones dirigidas especialmente al grupo rojo (31-01-02, 178, 2-6).

Los alumnos hacen actividades de revisión con la ayuda de la profesora

Finalmente proponen poner en el suceso de la leona la misma palabra (slish-splashing) y esta cambiarla en el suceso primero por la siguiente:...Pitter-pattering arraround my watering hole (...pisotea alrededor de mi lago). También propone cambiar, en el suceso primero la palabra «Snapped» (Chascarreó) por la palabra «grumbled» (refunfuñó) (31-01-02, 176, 22-23/177, 1-4).

Por último, las actividades de metacognición de la expresión escrita están presentes también en este aula. Así pues se pueden identificar actividades para tomar conciencia de los objetivos que conducen a escribir buenos textos:

La profesora explica que para escribir un historia correctamente tiene que usar adjetivos que describan los personajes (20-11-01, 1, 21-22).

Se identifican actividades para tomar conciencia del significado y la función de las palabras:

Escribe una palabra en la pizarra: «poltersgeist». Pregunta su función: si es un nombre, un adjetivo o un verbo. Los niños hacen sugerencias sobre la función de la palabra «poltersgeist» y su posible significado, sugerencias que la profesora escribe en la pizarra (4-12-01, 18, 19-23/19, 1-5).

Se hacen actividades para tomar conciencia de la estructura morfosintáctica de la palabra

11:25. La profesora escribe en la pizarra una lista de palabras: «bush» (arbus-tos), «glass» (vaso), «church» (iglesia), «watch» (reloj), «box» caja. La profesora pregunta si esas palabras tienen algo en común, los niños van dando diferentes respuestas hasta que un niño dice que están escritas en singular y la profesora escribe la palabra singular encima de la lista (15-1-02, 42, 9-1).

Se hacen actividades para tomar conciencia del contenido del texto, su estructura y secuencia:

Pregunta ahora qué sucede en medio de la historia y con las respuestas de los niños/as va escribiendo en el espacio donde aparece la palabra «middle» (medio) de la transparencia los siguiente:

1st Event (1^{er} evento):

1st goat tried to cross bridge troll jumped out (el primer cabrito trata de cruzar el puente pero el troll lo empuja fuera)

2nd goat tried to cross... (el segundo cabrito trata de cruzar...)

Entonces la profesora pregunta ¿qué sucede? Y un niño responde: « troll jumped out» (el troll lo empuja fuera). Seguidamente la profesora pregunta ¿y después...? un niño responde: «3rd goat tried to cross troll jumped up»(el tercer cabrito trata de cruzar y el troll lo hace saltar por los aires) (2- 01-02, 74, 13-21).

Se hacen actividades para tomar conciencia de la necesidad de planificar los textos escritos:

11:00. Los niños están sentados en la alfombra y la profesora pregunta sobre cómo planificar antes de escribir una historia. La profesora recuerda que el trimestre pasado se hizo todo el proceso de planificación, de formar conjunta, antes de escribir el texto colectivo (28-01-02, 123, 8-11).

6.5. Los roles de los profesores en las tareas de composición escrita

En este aula destaca los roles que asume la profesora tutora. Así pues uno de sus actuaciones más frecuentes es la de incitar el pensamiento y la expresión sobre los procesos y operaciones de la composición escrita a través de preguntas que pueden ser cerradas (de única respuesta) o abiertas (de respuesta múltiple):

La profesora hace preguntas sobre la estructura del texto. Ejemplo: ¿cuál es el problema? (20-11-01, 1, 12-13).

La profesora pregunta por un final para la historia (20-11-01, 1, 20).

A propuesta de la profesora los niños usan su imaginación para construir frases que también son escritas por la profesora en la pizarra (4-12-01, 19, 19-21).

Otra actuación frecuente de la profesora tutora es la de indicar, o mostrar a los alumnos la tarea de composición escrita que deben de realizar, en cuanto a sus objetivos, contenido y procedimientos:

La profesora tutora recuerda que el objetivo de esta semana es escribir y representar poesías (16-1-02, 53, 13-15)

La profesora explica, ahora a toda la clase, lo que tienen que hacer: escribir las cuestiones específicas sobre los animales que han pensado y buscar la respuesta en un libro (27-11-01, 10, 9-13).

Igualmente asiste a los alumnos proveyendo de lo que necesitan, (materiales, procedimientos, contenidos) para realizar sus tareas, rol que también es asumido por los profesores de apoyo:

Los niños consultan en los libros y demanda de la profesora fichas impresas que contiene información detallada sobre un animal concreto (27-11-01, 11, 20-23).

La profesora reparte pizarras pequeñas a cada dos niños que han buscado juntos la información específica sobre un animal y da instrucciones para que escriban en ellas cosas interesantes que hayan descubierto. (27-11-01, 13, 1-14).

El profesor asistente saca el material, se trata de pizarras pequeñas y rotuladores (4-12-01, 20, 4-6).

El profesor asistente trabaja con un grupo de niños que ayuda a construir frases en función de las sugerencias de los niños (4-12-01, 18, 17-21).

La profesora tutora es el principal agente externo de autocontrol y orden en la clase aunque en determinados momentos otros profesores pueden asumir este rol con total flexibilidad por parte de los adultos y adaptabilidad por parte de los niños.

La profesora da instrucciones para que los niños recojan el material que han estado usando. La profesora muestra una carpeta que contiene una libreta y diferentes folios desordenada y se la entrega al propietario para que la ordene (27-11-01, 13, 16-18).

La profesora tutora muestra expresiones de asombro. Todos los niños quiere participar y la profesora va invitando por turnos a todos los niños que lean sus descubrimientos, empezando por los niños de nivel más bajo. Es la profesora visitante la que dirige el diálogo (27-11-01, 14, 1-15).

Además es la profesora tutora quien organiza el agrupamiento de los alumnos (criterios, número de integrantes) para la tarea a realizar sobre la composición escrita y los apoyos humanos que recibirán.

La profesora hace grupo de alumnos y esta vez no por niveles de aprendizaje (4-12-01, 20, 2-3). La profesora ... señala que el grupo verde trabajará con el profesor de apoyo (14-1-02, 38, 6-9).

La función de evaluación del proceso de aprendizaje sobre las escritura es asumido tanto por la profesora tutora como por los profesores de apoyo

9:30. Los niños están en la asamblea general en el salón de usos múltiples (todo el colegio) con la directora del centro. La profesora y los profesores de apoyo corrigen los trabajos de escritura (las libretas) de los niños. (14-1-02, 35, 1-6)

Igualmente profesora tutora y profesores de apoyo planifican y evalúan conjuntamente las actividades de escritura y el proceso de enseñanza:

La profesora tutora pregunta al profesor de apoyo por las dificultades que ha encontrado. Este contesta que un niño ha tomado la iniciativa y es el que está organizando el papel que ha de representar cada niño (14-1-02, 39, 8-11).

Los profesores del aula apoyan indistintamente, unas veces conjuntamente otras por separado las tareas que realizan los diferentes grupos de alumnos:

Los grupos rojos y amarillos (dos rojos y un amarillo de alto nivel de aprendizaje con 6 niños cada uno) son atendidos por la profesora tutora y los dos profesores de apoyo (cada adulto con un grupo) (15-1-02, 45, 8-9).

11:55. La profesora tutora atiende a los grupos azules y verdes. Va pronunciando y señalando las palabras escritas en la pizarra portátil y los niños deletrean el plural de cada palabra (15-1-02, 45, 17-20).

7. CONCLUSIONES: LA COMPOSICIÓN ESCRITA COMO PROCESO COGNITIVO Y SOCIOCULTURAL

En definitiva en el caso descrito, se descubre un método de enseñanza que se centra fundamentalmente, en la enseñanza de los procesos cognitivos escritores. Este método se sustenta sobre la siguiente premisa: la escritura, en el más simple de los niveles, demanda reflexión y reestructuración de ideas y operaciones abstractas, por lo que los escritores noveles necesitan ayuda para realizar este proceso. Es un modelo promovido

por el Gobierno Británico, recogido en *The National Literacy Strategy* (Department For Education And Employment, 2001) y sugiere que la mejora de la enseñanza de la escritura en el aula pasa por las siguientes pautas: a) tener reales expectativas de las posibilidades escritoras de los alumnos, b) definir objetivos claros, c) realizar observaciones regularmente, asesorando los progresos de los alumnos hacia los objetivos y c) por último, crear un ambiente que estimule la escritura.

Sin embargo, en el aula estudiada se describe un proceso didáctico de gran riqueza cognitivo, social y cultural, que va más allá de las premisas de los modelos teóricos cognitivos, sobre la composición escrita y las orientaciones de los modelos gubernamentales. En líneas generales esa riqueza se descubre:

1.- En un ambiente de aprendizaje que estimula el esfuerzo y las producciones de los alumnos y cuyas estrategias de motivación básica son dos: a) la diversidad de actividades en las exigencias, los agrupamientos de los alumnos y la clase de apoyos que se proporcionan; b) el reconocimiento social y las recompensas. En este ambiente se valora, especialmente, a) la concentración (orden y ausencia de ruidos); b) la flexibilidad y la naturalidad en las relaciones entre los adultos y los niños, y de los niños entre si; c) la adaptabilidad de los comportamientos a las exigencias de las distintas situaciones o actividades del aula; d) el liderazgo del grupo por una persona adulta, y la multicultural, con alusiones expresas a los contenidos de otras culturas.

2.- En la variedad de interacciones que se promueven entre las personas del aula, de las que se identifican fundamentalmente: a) interacciones del tipo pregunta-respuesta, entre la profesora tutora y el grupo clase; b) explicaciones o ejemplificaciones por parte de los profesores de la tarea a realizar al grupo-clase; c) interacciones entre los alumnos del grupo-clase, promovidas por las cuestiones que plantean los profesores; d) interacciones, en grupos de seis y/o por parejas, de alumnos entre sí y de estos con los profesores, donde los alumnos pueden tomar su propia iniciativa para lograr un objetivo expreso en relación a la composición escrita; e) interacciones bidireccionales entre el alumno y los distintos profesores del aula bien, provocada por el alumno o bien por el profesor, siempre en relación a la tarea.

3.- En los apoyos materiales que recibe el alumno, de los que se destaca su variedad, su potencial motivador y la adaptación de los mismos al nivel de la tarea que se realiza. Estos recursos, generalmente son elaborados por el profesor tutor y los profesores. Así pues, también destacan los recursos elaborados por los alumnos o los elaborados conjuntamente por profesores y alumnos. Otro aspecto a señalar es la variedad los soportes para la expresión y exposición de los productos, así como, la riqueza bibliográfica del aula, por sus cantidad, variedad temática y cultural y adaptabilidad a los distintos niveles de aprendizaje de la lengua escrita del aula.

4.- En las actividades para el desarrollo de la composición escrita, de las que se puede identificar: a) actividades de planificación de la escritura (platearse objetivos, generar contenido, aplicar estructuras...); b) actividades de transcripción, que son las más frecuentes (de vocabulario, de morfosintaxis y ortografía, de

construcción sintáctica...); c) actividades de revisión, orientadas a que el alumno sea capaz de evaluar y corregir su propio proceso escritor, animándolo en el proceso; d) actividades de metacognición para tomar conciencia de los procesos y operaciones de la composición escrita.

5.- Por último, en los roles que asume los profesores. Las actuaciones más frecuentes de la profesora tutora son: a) incitar el pensamiento y la expresión sobre los procesos y operaciones de la composición escrita a través de preguntas; b) organizar el agrupamiento de los alumnos (criterios, número de integrantes) para la tarea a realizar sobre la composición escrita y los apoyos humanos; c) ser agente externo de autocontrol y orden en la clase, aunque en determinados momentos otros profesores....Otras actuaciones compartidas por todos los profesores del aula son: a) indicar, o mostrar a los alumnos la tarea de composición escrita que deben de realizar, en cuanto a sus objetivos, contenido y procedimientos; b) proveer a los alumnos de lo que necesitan, (materiales, procedimientos, contenidos) para realizar sus tareas; c) evaluar del proceso de aprendizaje sobre las escritura; d) planificar y evaluar el proceso de enseñanza; y d) apoyar las tareas que realizan los diferentes alumnos.

Finalmente, se destaca en la interacción de las variables contextuales de este proceso de desarrollo de la composición escrita una serie de posturas básicas: 1.- referencia exclusiva a una lengua: el inglés; 2.- opción predominante a una cultura: la anglo-sajona; 3.- priorización instructiva sobre aspectos de proceder gramático-cognitivo; y 4.- intencionalidad y voluntad centrada en los objetivos y contenidos del aprendizaje de lenguaje escrito y en la realidad del aula.

La perspectiva intercultural del proceso de enseñanza de la composición escrita, plantea nuevos y complejos retos, que se describen brevemente. El lenguaje escrito y su desarrollo intercultural se fundamenta en la filosofía analítica, donde destacan pensadores como Wittgenstein, Ryle, Austin, Carnap, Quine, (Coreth, Ehlen, Haeffner, Ricken, 2002). En esta corriente de pensamiento, la lógica del lenguaje escrito es imagen de una realidad con sentido, es decir su finalidad va más allá (transciende) la realidad y el lenguaje. Una composición escrita revela la posición del sujeto frente al mundo, desde una actitud ética y estética. En la actitud estética se valora cada objeto o sujeto en relación con otro, en la actitud ética se vivencia el asombro de la existencia, en la que el sí propio (su experiencia, su lengua, su cultura,...) es una parte más del mundo. Por lo tanto el desarrollo de la composición escrita debe de ir acompañado: a) de una reflexión sobre distintas opciones estéticas, con sentido; y b) de una opción ética básica que busca la vivencia de otras existencias, con sentido, más allá de la propia: otras lenguas, otras culturas, otras experiencias, otras conciencias...

Con la lengua escrita se aprende la forma de los hechos y la naturaleza de las cosas (de cada cultura), así pues, ante una composición escrita se debería preguntar en cada caso, qué se debería decir, por qué de esa manera, y qué se quiere indicar con ello. Un proceder metodológico oportuno para lograr vivencias inculturales en el desarrollo de la composición escrita podría ser: a) elegir un determinado campo del lenguaje escrito común en varias culturas, por ejemplo cuentos populares; d) descubrir sus estructuras y comparar, b) recoger el vocabulario básico y comparar, e) inventar cuentos con esos

elementos y compararlos con los modelos culturales seleccionados. Si esto se hace en distintas lenguas su potencial intercultural se enriquece.

Por último una idea filosófica, que asume plenamente la interculturalidad, en el campo de la composición escrita, es que el lenguaje escrito, no sólo habla de la realidad, sino que también puede cambiarla. Esto es así porque el lenguaje escrito está entrelazado con la realidad extralingüística por una multitud de relaciones, que hacen patentes la relación mutua entre lenguaje y sociedad (estructuras de relación, formas de vida, modos de conducta y reacciones espontáneas), pero además el lenguaje escrito es expresión de los conocimientos que determinan el progreso social. Por tanto, el desarrollo de la composición escrita precisa de una reflexión sobre todas estas relaciones, para un uso ético y estético del mismo, con un sentido compartido.

BIBLIOGRAFÍA

- Änggard, E. (2005). Barbie princesses and dinosaur dragons: narration as a way of doing gender. *Gender and Education*, 17(5), 539-553.
- Arroyo, R. (2001). Dependencia e independencia de valores por edad y cultura: Presupuestos del currículo intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 1 (19), 153-182.
- Arroyo, R. (2006). La interculturalidad en los procesos de la composición escrita. *Investigación en la Escuela*, 59, 91-102.
- Arroyo, R. y Salvador, F. (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria. *Revista de Educación*, 336, 353-376.
- Bardín, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Aka.
- Bear, R. (2000). *Developing Writing* (3-13). London: Hodder & Stoughton.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bochensqui, I.M. (1985). *Los métodos actuales del pensamiento*. Madrid: Rialp.
- Corbet, J. (2001). *Supporting Inclusive Education. A connective Pedagogy*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Coulby, D. (2006). Intercultural Education: theory and practice. *Intercultural Education*, 3 (17), 245-257.
- Coreth, E; Ehlen, P; Haeffner, G; Ricken, F. (2002). *La filosofía del siglo XX*. Barcelona: Herder.
- Denzin, N.K. (1998). *Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Chicago: Aldine.
- Department For Education And Employment (2001). *The National Literacy Strategy. Developing Early Writing*. London: Department for Education and Employment.
- Fayol, (1991). From Sentence Production to Text Production: Investigating Fundamental Processes. *European Journal of Psychology of Education*, 6 (2), 101-19
- Flower, L. y Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 223-228.
- Freedman, S.W. (1996). Moving writing research into the 21st century. En L.Z. Bloom, D.A. Diker, y E.M. White, (Eds.). *Composition in the twenty-first century: Crisis and change*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 183-193.

- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. London and New York: Continuum.
- Graham, S. y Harris, K. (2005). *Writing Better: Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Gubrium, J. y Holstein, J. (2000). Analyzing Interpretive Practice. En N. Dezin, y Y. Lincoln, (Eds). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications, 487-508, (2ª).
- Hodder, I. (2000). The interpretation of documents and material culture. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications, 703-717.
- Kehily, M.J. (1995). Self-narration, Autobiography and Identity Construction. *Gender and Education*, 1(7), 23-31.
- Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Krapels, A. (1990). A overview of second language writing process research. En B. Kroll (Ed.). *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 37-56.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1999). Establishing trustworthiness. En A. Bryman y R. G. Burgués (Eds.). *Qualitative Research*. London: Sage Publications, 397-344.
- MacArthur, C. A.; Graham, S. y Fitzgerald, J. (2006). *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press.
- Rentel, V.M. y King, M.L. (1983). A longitudinal study of coherence in children written narratives. Washington: National Institute of Education.
- Richardson, L. (1997). *Fields of play: Constructing an academia life*. New Brunswick NJ: Rutgers University Press.
- Rose, R. y Grosvenor, I. (2001). *Doing Research in Special Education. Ideas into practice*. London: David Fulton Publishers.
- Salvador Mata, F. (2000). *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*. Archidona (Málaga) Aljibe.
- Schultz; K. y Fecho, B. (2000). Society's child: Social Context and Writing Development. *Educational Psychologist*, 35 (1), 51-62.
- Sperling, M. (1996). Revisiting the writing-speaking connection: Challenges for research on writing and writing instruction. *Review of Educational Research*, 1 (66), 53-86.
- Sperling, M. y Freedman S.W (2001). Research on Writing. En V. Richardson (Ed). *Handbook of research on teaching*. Fourth Edition. Washington: American Educational Research Association, 370-389.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. London: SAGE.
- Wragg, E.C. (2001). *An introduction to classroom observation*. London and New York. RoutledgeFalmer.

EL MALTRATO ENTRE ALUMNOS: CONOCIMIENTOS, PERCEPCIONES Y ACTITUDES DE LOS FUTUROS DOCENTES

Juan L. Benítez¹, Ana G. Berbén y María Fernández

RESUMEN

El abuso entre alumnos en los centros educativos ha pasado a ser un problema conocido e importante y el papel que el profesorado ha de jugar es de vital importancia dado que sufren el problema en su ámbito profesional. Sin embargo, los docentes en activo desconocen como detectar el maltrato entre iguales y como intervenir. Ante esta realidad, cabe preguntarse qué pasa con el profesorado en formación: cuáles son sus conocimientos, percepciones y actitudes hacia el fenómeno, qué estrategias poseen en la actualidad para resolver el problema, qué capacidades tienen para intentar combatir el problema y que formación demandan. Presentamos los resultados obtenidos con una muestra de alumnos (N = 373) de Educación Infantil, Primaria y alumnado del Curso de Aptitud Pedagógica. Los análisis efectuados nos permiten valorar los conocimientos y actitudes de estos alumnos teniendo en consideración otras variables como el sexo y el nivel en el que impartirán clases.

Palabras clave: abuso entre iguales, profesorado, actitudes, conocimientos.

ABSTRACT

Nowadays bullying is a known and an important matter and the teachers' role has a enormous importance due to the suffer this problem in their professional scope. However, teachers didn't know how to assess and intervene the phenomenon of bullying. For facing this reality in necessary to ask ourselves about the training teachers' situation: which are their knowledge, perceptions and attitudes towards bullying, which coping strategies they have for solving the problem, which are their capacities for tackling it and what kind of training they demand. We present the results

1 Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Granada. Mail: jlbenit@ugr.es

obtained with a sample of students (N=373) who belong to Elementary Education and Primary Education courses and students who are doing a post-graduated course in education (Pedagogical Aptitude Certificate). The analysis allows us to assess this students' knowledge and attitudes towards bullying considering their sex and level where they will teach.

Key words: *bullying, teachers, attitudes, knowledge.*

INTRODUCCIÓN

El fenómeno del maltrato entre iguales o *bullying*, como fenómeno específico de la violencia escolar, es un problema internacional que se ha manifestado en multitud de países (Debarbieux, 2003) y que ha provocado la realización de numerosos trabajos sobre el abuso entre iguales que muestran consenso en la definición y caracterización del fenómeno (Ortega, 1998; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalana y Slee, 1999; Defensor del Pueblo, 1999; Carney y Merrel, 2001; Griffin y Gross, 2004; Avilés y Monjas, 2005). El maltrato entre alumnos es definido como un abuso intencional de poder de una persona o grupo de personas hacia otra con el fin de causar daño y que se realiza de forma frecuente y estable en el tiempo (Olweus, 1993; Rigby, 2002; Smith, 2004). La frecuencia y duración temporal del fenómeno puede explicarse si atendemos a la dimensión relacional del fenómeno dado que el maltrato entre iguales surge y se nutre de relaciones interpersonales y de los procesos grupales entre el alumnado (Olweus, 2001; Salmivalli, 2003). Entre las acciones de maltrato podemos encontrar agresiones físicas, agresiones verbales y exclusión social (Crick y Grotpeter, 1995; Wolke, Woods, Bloomfield y Karstadt, 2000; Camodeca y Goossens, 2005) que provocan efectos negativos sobre todos los agentes implicados, aunque más graves en las víctimas. Sin embargo, debemos considerar que si los episodios de maltrato son continuos y repetidos también pueden provocar efectos negativos sobre el clima de convivencia en el centro y las relaciones interpersonales entre los diferentes miembros de la comunidad educativa (Nicolaidis, Toda y Smith, 2002). Los efectos del maltrato entre iguales pueden ser tan devastadores que es necesario el establecimiento de medidas de prevención y/o remediación del fenómeno. Los modelos de intervención son múltiples y diversos (Justicia, Arco y Benítez, 2003) aunque muchos de ellos comparten un denominador común: la importancia del profesorado para su ejecución (Fernández, 1998; O'Moore, 2000; Del Rey y Ortega, 2001; Craig, Henderson y Murphy, 2000; Nicolaidis, Toda y Smith, 2002). Sin embargo, son muchos los docentes que por la falta de preparación, por el desconocimiento del fenómeno y/o determinadas actitudes personales no se involucran en la resolución del problema (Whitney y Smith, 1993; O'Moore, Kirkham y Smith, 1997).

En este sentido, diferentes investigaciones han puesto de manifiesto las quejas del profesorado hacia la formación inicial así como la ausencia de preparación específica para la evaluación e intervención del maltrato entre iguales (Merrett y Wheldall, 1993; Boulton, 1997; Yoon, 2004). Sin duda, la falta de preparación inicial influye negativamente en la forma de tratar el problema del maltrato entre iguales. Otro aspecto que señalan O'Moore (2000) y Yoon (2004) como obstáculo a la intervención del profesorado son las ideas previas de algunos de ellos tales como que: el maltrato entre iguales es una

fase normal del desarrollo del alumno; la incidencia del fenómeno no es preocupante; el maltrato ayuda a forjar la personalidad del alumno; etc.

El desconocimiento del fenómeno, la falta de formación y la existencia de falsas creencias puede explicar determinados hallazgos. O'Moore y Hillery (1989) encontraron en un estudio realizado en Irlanda que el profesorado sólo era capaz de identificar a uno de cada cuatro agresores en sus clases. Siann, Callaghan, Lockhart y Rawson (1993) apuntaron que los docentes no tenían dificultades para clasificar como malos tratos las agresiones físicas y las psicológicas pero que infravaloraban la importancia de la repetición y duración de los episodios. Años más tarde, Boulton (1997) en una investigación realizada con docentes de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria mostró que los participantes definían como bullying las agresiones físicas y verbales aunque muchos no contemplaban como tal la exclusión social. Estos resultados son similares a los encontrados años más tarde en las investigaciones realizadas por O'Moore (2000) y Hazler, Millar, Carney y Green (2001) quienes señalaron la incapacidad del profesorado para reconocer episodios de bullying y la infravaloración de determinadas agresiones de tipo verbal y social que pueden acarrear actitudes pasivas del profesorado hacia los malos tratos indirectos y la exclusión social (Yoon y Kerber, 2003).

Para paliar esta situación deficitaria, diferentes autores han puesto de manifiesto la necesidad de mejorar la formación del profesorado. La inclusión de contenidos que ayuden a conocer el problema y a diagnosticarlo, el conocimiento de estrategias y procedimientos para prevenirlo y/o remediarlo, así como la mejora de la capacidad y eficacia del profesorado pueden ayudar al establecimiento de mejores intervenciones (Boulton, 1997; O'Moore, 2000; Yoon, 2004).

Ante esta realidad, cabe preguntarse qué pasa con el profesorado en formación: cuáles son sus conocimientos y percepciones hacia el maltrato entre iguales, cuáles son sus actitudes hacia el abuso, qué estrategias poseen en la actualidad para resolver el problema, qué capacidades tienen para intentar combatir el problema, qué formación demandan. El objetivo del estudio es dar respuesta a estos interrogantes. Conocer las creencias y conocimientos previos de los futuros docentes y las lagunas que encuentran en su formación ayudará al establecimiento de programas de formación acordes a las necesidades de estos alumnos para que en el futuro puedan responder adecuadamente al alumnado.

MÉTODO

Participantes

La muestra (Tabla I) está compuesta por alumnado de la Universidad de Granada que está en disposición de opositar al cuerpo de funcionarios docentes en los próximos años ya que o bien han terminado estudios de segundo ciclo, o bien, están en el último curso de estudios de primer ciclo. El total de participantes es de 373 alumnos: 169 alumnos del Curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (C.A.P.) (45,3%); 94 alumnos de tercer curso de la especialidad de Maestro en Educación Primaria (25,2%); y 110 alumnos de tercer curso de la especialidad de Maestro en Educación Infantil (29,5%).

En la muestra hay 113 (30,3%) hombres y 260 (69,7%) mujeres. La edad media de los participantes se sitúa entre los 24 y 25 años con un rango entre los 20 y los 50 años.

TABLA I
MUESTRA DE PARTICIPANTES, SEXO Y CICLO EDUCATIVO DE ESPECIALIZACIÓN

SEXO		N	CICLO EDUCATIVO DE ESPECIALIZACIÓN			Total
			E.S.O.	E.P.	E.I.	
	HOMBRE	N	75	32	6	113
		% SEXO	66,4%	28,3%	5,3%	100,0%
		% CICLO	44,4%	34,0%	5,5%	30,3%
		% del Total	20,1%	8,6%	1,6%	30,3%
	MUJER	N	94	62	104	260
		% SEXO	36,2%	23,8%	40,0%	100,0%
		% CICLO	55,6%	66,0%	94,5%	69,7%
% del Total		25,2%	16,6%	27,9%	69,7%	
Total	N	169	94	110	373	
	% SEXO	45,3%	25,2%	29,5%	100,0%	
	% CICLO	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del Total	45,3%	25,2%	29,5%	100,0%	

Instrumento

Para llevar a cabo el estudio se utilizó el *Cuestionario sobre Maltrato entre Iguales en la Escuela* (Nicolaidis, Toda y Smith, 2002) traducido y adaptado para esta investigación. El cuestionario se basa en la revisión realizada por los autores originales de otros cuestionarios específicos sobre la temática (Pervin y Turner, 1994; Boulton, 1997; Toda, 1997).

El cuestionario es anónimo y consta de 45 ítems repartidos en varias secciones que recogen información relativa a: (a) experiencias personales de malos tratos en la escuela; (b) conocimiento sobre el fenómeno del maltrato; (c) percepción sobre las características de víctimas y agresores; (d) creencias previas acerca del abuso entre iguales; (e) autcapacidad percibida para afrontar el problema; (f) estrategias que utilizaría como futuro docente para tratar el fenómeno; (g) valoración de contenidos de formación específicos.

Procedimiento

El estudio fue llevado a cabo al final del segundo cuatrimestre del curso académico 2004-2005. La muestra de participantes fue seleccionada de forma aleatoria. En el caso

del alumnado del C.A.P. éstos pertenecían a diferentes especialidades aunque su objetivo final era la enseñanza en Educación Secundaria. En cuanto al alumnado de Educación Primaria e Infantil se seleccionaron cuatro grupos (dos para cada colectivo) atendiendo al horario de mañana y de tarde del último curso de cada una de las especialidades.

La administración del cuestionario se realizó de forma grupal y en horario lectivo previa petición al profesor responsable del grupo. El tiempo efectivo de aplicación era de 30 minutos. Inicialmente el encuestado no encuentra ninguna definición del fenómeno dado que la primera petición que se le hace es que lo defina. A continuación, y tras contestar al primer ítem encuentra una definición estandarizada de maltrato entre iguales que lo define como un comportamiento que: (1) es intencional y tiene el objetivo de dañar; (2) puede ser de tipo físico y/o psicológico; (3) se repite con frecuencia en el tiempo y es duradero; y (4) que se produce por un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima.

RESULTADOS

Conocimiento del maltrato entre iguales

La primera pregunta realizada a los participantes consiste en definir con sus palabras el fenómeno del maltrato entre iguales. Para analizar las respuestas consideramos la aparición, en la definición dada por el participante, de alguna de las características anteriormente citadas. Los datos reflejan un mal conocimiento del fenómeno del abuso entre compañeros dado que sólo un 0,5% de la muestra define perfectamente el fenómeno al nombrar todas las características de la definición. Por otro lado, un 35,1% no aporta ninguna de las características de la misma. Si analizamos las características del fenómeno según los participantes, observamos como una gran mayoría no tiene dificultades a la hora de definir los malos tratos como comportamientos hostiles de tipo físico y/o psicológico (56,6%). Sin embargo, el resto de características aparecen en menor proporción: un 18,8% señala la necesidad de que exista un desequilibrio de poder entre víctima y agresor; un 7% apunta la frecuencia y durabilidad del fenómeno; y sólo un 4,6% habla de comportamientos intencionales destinados a provocar daño.

A pesar de este vago conocimiento del maltrato entre iguales, la mayoría de los encuestados piensa que se trata de un problema muy importante (47,6%, N=176) o bastante importante (36,8%, N=136); pocos piensan que el problema tiene poca importancia (15,1%, N=56) o que carece de ella (0,5%, N=2).

Creencias previas acerca del maltrato entre iguales

En uno de los ítems del cuestionario se pide a los participantes que muestren su grado de acuerdo con respecto a una serie de afirmaciones. Éstas se corresponden con ideas previas que existen entre el profesorado (Tabla II). De forma mayoritaria, los participantes muestran su enfado a que los alumnos sean agredidos. Del mismo modo, muestran su rechazo hacia ideas tales como que la agresión ayude a forjar la personalidad, sea un proceso normal y natural, que las víctimas afronten en solitario el problema y que sean merecedoras de lo que les acontece.

TABLA II
 CREENCIAS PREVIAS DE LOS PARTICIPANTES ACERCA DEL MALTRATO

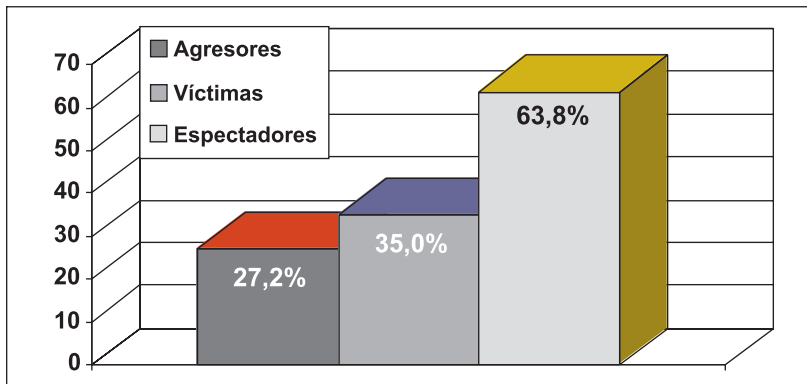
1 en desacuerdo, 2 sin opinión y 3 De acuerdo	N	\bar{X}	σ_x
Me enfada que los alumnos sean agredidos	369	2.85	0.49
Agredir a otros aumenta la autoestima	370	1.89	0.93
Las críticas a las escuelas es maltrato	360	1.71	0.65
Ser agredido ayuda a forjar la personalidad	365	1.33	0.68
La agresión es normal y natural	368	1.27	0.59
Las víctimas deben afrontarlo solas	368	1.12	0.42
Las víctimas merecen lo que les pasa	369	1.12	0.46

Un análisis más específico de este ítem permite observar diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres. En primer lugar, los hombres afirman con más frecuencia que las mujeres que la agresión es normal y natural [$F(1)=11.829$, $p<0.05$]. En segundo lugar, los resultados del MANOVA indican diferencias significativas cuando hacemos la intersección de sexo y ciclo educativo con respecto a la creencia de que ser agredido ayuda a forjar la personalidad [$F(2,371)=3.557$, $p<0.05$]. Los hombres son, independientemente del ciclo educativo, quienes más presentan esta creencia [$F(1)=6.160$, $p<0.05$].

Percepción de la incidencia del maltrato entre iguales

Para valorar la percepción que los futuros docentes tienen sobre la incidencia del maltrato entre alumnos, les pedimos que estimen los porcentajes de alumnos que son agresores, víctimas y espectadores durante su escolarización. En los tres casos utilizamos escalas porcentuales desde 0 hasta 100 con intervalos de 5 puntos. Los participantes creen que un 27,2% ($\sigma_x=19.5$) de los alumnos son agresores, un 35,0% ($\sigma_x=21.7$) víctimas y un 63,8% ($\sigma_x=26.4$) espectadores (Gráfico 1).

El análisis de los resultados presenta diferencias estadísticamente significativas en función de las variables sexo y ciclo educativo de los encuestados. Un primer conjunto de diferencias lo encontramos en la percepción del porcentaje de agresores. En primer lugar, y en relación al sexo, las mujeres de la muestra perciben mayor número de agresores que los hombres [$F(1)=5.524$, $p<0.05$]. En segundo lugar, y con relación al ciclo educativo, encontramos que el alumnado de Educación Infantil percibe mayores índices de agresores que sus colegas de Educación Primaria [$F(1)=10.122$, $p<0.01$] y de Educación Secundaria [$F(1)=32.396$, $p=0.000$]. Las siguientes diferencias las encontramos en la estimación del porcentaje de víctimas. En este caso, el alumnado de Educación Infantil estima más altos porcentajes de víctimas que sus colegas de Educación Prima-



Gráfica 1

Estimación de los porcentajes de alumnos agresores, víctimas y espectadores

ria [$F(1)=12.438$, $p<0.01$] y de Educación Secundaria [$F(1)=35.503$, $p<0.000$]. También se pidió a la muestra que diese su opinión acerca del sexo de agresores y víctimas, preguntándoles específicamente que porcentaje de agresores y de víctimas eran de sexo masculino. Al igual que en el ítem anterior, la opción de respuesta era una escala porcentual desde 0 hasta 100 a intervalos de 5 puntos. Los resultados obtenidos indican que para los encuestados el 61,2% ($\sigma_x=28.2$) de los agresores son de sexo masculino. En el caso de las víctimas, apuntan que el 44,8% ($\sigma_x=24.4$) de las mismas son chicos. Apuntan la creencia de que los agresores son principalmente los chicos y que el maltrato afecta a ambos sexos indistintamente. En este caso, los hombres de la muestra estiman en mayor proporción que las mujeres la existencia de más alumnos varones implicados tanto como agresores [$F(1)=14.993$, $p=0.000$] como de víctimas [$F(1)=25.690$, $p=0.000$] señalando que se trata de un fenómeno principalmente protagonizado por chicos.

Características personales de agresores y víctimas

En otros ítems del cuestionario se analizan las características personales de agresores y víctimas (Tabla III y Gráfica 2) según las perciben los futuros docentes quienes valoraban cada opción en una escala tipo Likert donde 0 = nunca, 1 = algunas veces y 2 = sí, a menudo.

Podemos observar en la Tabla III, cuáles son las características que según los participantes mejor definen a los agresores. En primer lugar encontramos la irritabilidad de los agresores que es significativamente más señalada por las mujeres que por los hombres [$\bar{X}=1.78$ frente a $\bar{X}=1.66$; $F(1)=4.730$, $p<0.05$]. Realizado el análisis de comparaciones múltiples post-hoc de los datos (Bonferroni), observamos como los agresores son percibidos como alumnos populares que tienen dificultades de aprendizaje y problemas de bajo rendimiento académico; especialmente señalado por el alumnado de Secundaria en comparación con el grupo de Infantil ($\bar{X}=1.60$ frente a $\bar{X}=1.42$; $p=0.036$). La siguiente

TABLA III
 CARACTERÍSTICAS PERSONALES DE AGRESORES Y VÍCTIMAS SEGÚN LOS PARTICIPANTES

Características Personales	Agresores	Víctimas
	$\bar{X} / (\sigma_x)$	$\bar{X} / (\sigma_x)$
Irritables	1.75 / (0.47)	0.49 / (0.61)
Populares	1.65 / (0.52)	0.24 / (0.50)
Dificultades Aprendizaje	1.52 / (0.53)	0.95 / (0.53)
Bajo rendimiento escolar	1.50 / (0.58)	0.77 / (0.54)
Físicamente Fuertes	1.47 / (0.52)	0.35 / (0.50)
Falta de Habilidades Sociales	1.04 / (0.68)	1.24 / (0.59)
Preocupados/Ansiosos	0.98 / (0.65)	1.13 / (0.61)
Baja Autoestima	0.93 / (0.75)	1.52 / (0.58)
Pocos Amigos	0.82 / (0.67)	1.34 / (0.59)
Baja Asertividad	0.69 / (0.72)	1.30 / (0.56)
Físicamente Débil	0.34 / (0.48)	1.68 / (0.50)
Discapacitado físico	0.25 / (0.45)	1.30 / (0.56)

característica percibida como importante es la relacionada con la fuerza física del agresor, cualidad más señalada por los hombres que por las mujeres de la muestra [$\bar{X}=1.60$ frente a $\bar{X}=1.42$; $F(1)=4.730$, $p<0.05$]; esta característica también es más importante para el colectivo de Secundaria ($\bar{X}=1.61$) en comparación con el de Infantil ($\bar{X}=1.45$; Bonferroni, $p=0.037$) y Primaria ($\bar{X}=1.26$; Bonferroni, $p=0.000$). Finalmente encontramos que los participantes perciben a los agresores como alumnado que no es físicamente débil, sin discapacidades físicas y, como asertivo, siendo el grupo de Secundaria el que más señala esta característica [$F(2,371)=3.499$; $p<0.05$]. Según los encuestados, la falta de habilidades sociales, la ansiedad, la baja autoestima y el tener pocos amigos pueden ser características del agresor aunque también puede que no lo sean.

En el caso de la caracterización de las víctimas no existen demasiadas diferencias significativas en función del sexo y ciclo de enseñanza de los futuros docentes. El conjunto de participantes destaca como características más importantes de las víctimas las siguientes: físico débil, pobre autoestima, poca popularidad y tener pocos amigos. En cuanto a la baja autoestima observamos diferencias significativas en función del sexo de los participantes, siendo una característica más percibida por las mujeres que por los hombres [$\bar{X}=1.56$ frente a $\bar{X}=1.41$; $F(1)=5.515$, $p<0.05$]. Por otro lado, existe consenso entre los encuestados en cuanto a que las víctimas ni son físicamente fuertes ni son

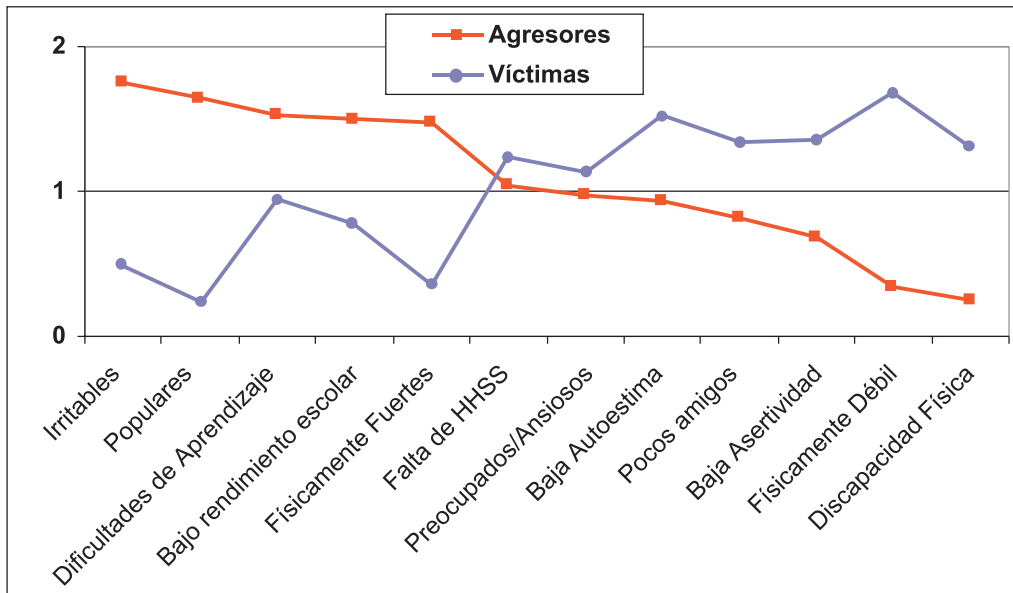


Gráfico 2
Características de agresores y víctimas (0=Nunca, 1=Algunas Veces, 2=Siempre)

populares. En el último caso, son también las mujeres las que indican con más frecuencia que los hombres la falta de popularidad [$\bar{X}=0.20$ frente a $\bar{X}=0.34$; $F(1)=6.604$, $p<0.05$]. Finalmente hemos de destacar un conjunto de características que pueden o no ayudar a la identificación de víctimas. Los participantes señalan como posibles características de las víctimas las dificultades de aprendizaje, la falta de habilidades sociales, la poca asertividad y la ansiedad. Los futuros docentes de Educación Secundaria perciben la ansiedad como característica más probable de las víctimas que sus colegas de Primaria e Infantil [$F(2,371)=3.791$, $p<0.05$]. Del mismo modo ocurre con los problemas de asertividad que son más percibidos como característica de las víctimas por el alumnado de Secundaria que por el de Primaria ($\bar{X}=1.41$ frente a $\bar{X}=1.20$; Bonferroni; $p<0.05$) y el de Infantil ($\bar{X}=1.41$ frente a $\bar{X}=1.21$; Bonferroni; $p<0,05$).

Contenidos de formación demandados

En el último ítem del cuestionario se pedía a los participantes que valorasen determinados contenidos de formación en función de sus necesidades y de la utilidad de los mismos (Tabla IV). La escala de valoración – ningún valor, poco valor, bastante valor, mucho valor, esencial – fue ponderada para dar una idea más aproximada de la importancia de cada respuesta, de esta manera el valor más bajo fue codificado como -2 y el más alto como +2, dejando la codificación 0 para el valor central.

TABLA IV
VALORACIÓN DE CONTENIDOS PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Ponderada -2 a +2	N	\bar{X}	σ_x
Cómo hablar con las víctimas	369	1.68	.60
Cómo hablar con los agresores	369	1.67	.60
Cómo hablar con los alumnos sobre bullying	368	1.55	.65
Cómo trabajar con los padres de los agresores	367	1.49	.75
Cómo trabajar con los padres de las víctimas	368	1.44	.80
Cómo hablar con los espectadores	367	1.40	.83
Cómo descubrir la existencia de bullying	368	1.36	.80
Debatir acciones profesorado para evitar bullying	367	1.36	.76
Debatir acciones alumnado para evitar bullying	366	1.34	.81
Como mejorar el entorno físico del centro	369	1.24	.89
Cómo establecer una política escolar contra el maltrato	367	1.21	.86
Cómo reducir el estrés escolar	369	1.12	.90

Los contenidos mejor valorados por los futuros docentes, tanto por los hombres como por las mujeres, son aquellos relacionados con el diálogo con el alumnado y con las familias, y en todos y cada uno de los casos, significativamente mejor considerados por las mujeres que por los hombres: cómo hablar con las víctimas [F(1)=7.637, p<0.01]; cómo hablar con los agresores [F(1)=7.293, p<0.01]; cómo hablar con los alumnos sobre *bullying* [F(1)=14.699, p=0.000]; cómo trabajar con los padres de los agresores [F(1)=16.158, p=0.000]; como trabajar con los padres de las víctimas [F(1)=12.728, p=0.000] y cómo hablar con los espectadores [F(1)=14.912, p=0.000]. Un segundo conjunto de contenidos, también mejor valorados por las mujeres, es el compuesto por: cómo diagnosticar el fenómeno [F(1)=8.333, p<0.005]; el debate de acciones con el profesorado para evitar el problema [F(1)=12.166, p<0.005]; y finalmente, el debate de acciones con alumnado para combatir los abusos entre alumnos [F(1)=20.891, p=0.000]. En último lugar encontramos contenidos relacionados con políticas de organización del centro que son también mejor valoradas por parte de las mujeres que por los hombres: cómo mejorar el entorno físico del centro [F(1)=3.896, p<0.05]; y, cómo establecer una política escolar contra el maltrato [F(1)=12.543, p=0.000]. Por un lado, observamos que las mujeres dan más importancia que los hombres a todos los contenidos presentados como posibles para la formación de futuros docentes. Por otro lado, podemos ver que los contenidos más valorados son aquellos que dan respuesta a situaciones de maltrato entre alumnos que ya han ocurrido,

es decir, valoran más saber que hacer una vez ha sucedido el problema. En segundo y tercer lugar quedan los contenidos para poder elaborar intervenciones preventivas del maltrato.

Sin embargo, los resultados anteriores varían si consideramos el ciclo educativo en el que enseñarán los componentes de la muestra. Encontramos diferencias estadísticas significativas entre el colectivo de participantes de Educación Infantil y el de Educación Secundaria. Observamos que los futuros docentes de infantil son quienes más valor asignan a contenidos de prevención y los de secundaria quienes menos los valoran. Así encontramos diferencias en la valoración de los siguientes contenidos de formación: cómo mejorar el entorno físico del centro [$\bar{X}=1.45$ frente a $\bar{X}=1.11$; $F(2,371)=5.021$, $p<0.01$]; cómo debatir acciones con el profesorado para evitar el *bullying* [$\bar{X}=1.56$ frente a $\bar{X}=1.21$; $F(2,371)=7.251$; $p<0.005$]; y, cómo debatir acciones con el alumnado para evitar el *bullying* [$\bar{X}=1.56$ frente a $\bar{X}=1.19$; $F(2,371)=5.021$; $p<0.005$].

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Parece claro, a la vista de los resultados, que los futuros docentes no infravaloran el fenómeno del maltrato entre iguales, más bien lo contrario, ya que de forma mayoritaria (84,4%) consideran el problema de vital importancia. Sin embargo, destaca que aún manifestando tal preocupación por el problema tengan, independientemente del ciclo de especialización y del sexo, tan poco conocimiento del mismo. Son muy pocos quienes saben definir perfectamente el fenómeno (0,5%) y muchos quienes no saben hacerlo (31,5%). Es interesante destacar que los futuros docentes no tienen dificultades para asociar los malos tratos entre iguales con agresiones físicas y/o psicológicas y, sin embargo, infravaloran la frecuencia, la duración, la intencionalidad y el desequilibrio de poder como características del fenómeno, tal y como se ha destacado en otros estudios (Siann, Callaghan, Lockhart y Rawson, 1993; Boulton, 1997; O'Moore, 2000; Hazler, Millar, Carney y Green, 2001). Quizá este desconocimiento del problema sea el responsable de la existencia, entre los futuros docentes masculinos, de creencias tales como que la agresión es normal o que ayuda a forjar la personalidad ya señalada por Rigby (1996). Considerando los datos tanto de nuestro estudio como de otros realizados en el ámbito internacional, se hace necesario informar y sensibilizar a los futuros docentes mediante intervenciones que les permitan conocer el fenómeno como primer paso para su detección, evaluación y posterior intervención.

Una posible explicación a la importancia que otorgan al problema es la valoración que los futuros docentes hacen de la incidencia del problema. El conjunto de participantes estima que el 27,2% del alumnado es agresor, el 35,0% víctima y que el 63,8% ha presenciado episodios de maltrato entre iguales. A pesar de que los datos son similares a los apuntados en el estudio de Nicolaidis, Toda y Smith (2002) resultan elevados si los comparamos con los datos ofrecidos por diferentes estudios que atendiendo a la frecuencia y la duración del fenómeno establecen el índice de agresores entre el 4% y el 9%; y el de víctimas entre el 7% y 12% (Whitney y Smith, 1993; Smith y Sharp, 1994; O'Moore, Kirkham, Smith, 1997; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalana y Slee; 1999; Defensor del Pueblo, 1999; Mora-Merchán, Ortega, Justicia, y Benítez, 2001; Pereira, Mendonça, Neto, Valente y Smith, 2004; Avilés y Monje, 2005). No obstante,

si no consideramos los criterios de frecuencia y duración tal y como hacen los participantes, las estimaciones se aproximan a los porcentajes de alumnos que se han visto implicados como víctimas o agresores sin atender a tales criterios. En lo que demuestran una percepción correcta es cuando señalan que se trata de un fenómeno principalmente protagonizado por chicos. Resulta interesante como los participantes, y en especial los hombres, perciben más agresores masculinos que femeninos (Tapper y Boulton, 2004), aunque señalan que ambos sexos tienen las mismas posibilidades de ser víctimas (Toblin, Schwartz, Goorman y Abou-ezzeddine, 2005).

Si realizamos una revisión de cuáles son los aspectos que caracterizan al agresor podríamos observar la existencia de características comunes entre ellos como pueden ser el fuerte temperamento y la irritabilidad (Olweus, 1999; Smith, 2004). Del mismo modo, los agresores suelen ser físicamente fuertes, tener pocos amigos (Card, 2003) o presentar problemas de ansiedad (Hawker y Boulton, 2000). Sin embargo, existen otras características que no gozan de consenso entre los investigadores, por ejemplo: que poseen unas habilidades sociales precarias (Crick y Dodge, 1999; Kaukiainen, Bjoörkqvist, Lagerspetz, Österman, Salmivalli, Forsblom, y Ahlbom, 1999; Sutton, Smith y Swettenham, 1999) o que tienen problemas de autoestima (Olweus, 1999; Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi y Lagerspetz, 1999; O'Moore, 2000). El alumnado participante en nuestro estudio caracteriza a los agresores como: irascibles, relativamente populares, con bajo rendimiento escolar, físicamente fuertes, y asertivos. Siendo esta última una percepción errónea entre los encuestados. Llama la atención como tampoco tienen muy claro que los agresores puedan sufrir de ansiedad, tener baja autoestima o habilidades sociales precarias. Podemos concluir que los futuros docentes describen, a pesar de tener algunas concepciones erróneas, de una forma bastante aproximada al colectivo de alumnos agresores. Sin embargo, la caracterización de las víctimas no es tan correcta. Si bien existe un consenso generalizado entre los encuestados hacia características tales como el físico débil (Olweus, 1978; Besag, 1989), la baja autoestima (Olweus, 1993; Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt y Caspi, 2005) la baja popularidad y el tener pocos amigos (Schwartz, Dodge y Coie, 1993; Laukkanen, Shemeikka, Notkola, Koivumaa-Honkanen y Nissinen, 2002) no existe tal acuerdo cuando han de estimar otras características que no son tan evidentes. Así, el profesorado en formación no confiere la importancia real que tienen aspectos tan relevantes como las pobres habilidades sociales de las víctimas (Schwartz, Dodge y Coie, 1993; Fox y Boulton, 2005), los problemas de ansiedad (Fox y Boulton, 2005) o los problemas de asertividad (Schwartz, Dodge y Coie, 1993; Fox y Boulton, 2005). Parece claro que los futuros docentes no tienen excesivas dificultades para caracterizar a los agresores y sin embargo, presentan lagunas en la caracterización de las víctimas por lo que se hace necesario una mayor formación e información acerca de agresores y víctimas del maltrato entre iguales por una doble razón: la identificación de agentes implicados mediante el reconocimiento de ciertas características y, la selección de intervenciones adecuadas a las características del alumnado.

Si observamos los datos podemos afirmar que los futuros docentes sienten una gran preocupación por el fenómeno del maltrato entre iguales. De hecho, consideran el problema como muy importante y además, señalan altas tasas de incidencia entre el alumnado. Quizá esta preocupación nos ayude a entender por qué demandan formación para tratar el problema una vez que ha ocurrido. Los docentes en forma-

ción señalan como contenidos prioritarios aquellos que les capaciten para hablar del maltrato con las víctimas, con los agresores, con las familias de ambos y con el alumnado en general (Nicolaidis, Toda y Smith, 2004). Como segunda opción aparece un conjunto de contenidos relacionados con la prevención del fenómeno: cómo diagnosticarlo, acciones del profesorado y acciones del alumnado para prevenir el problema. Finalmente, demandan formación acerca de cómo mejorar el entorno físico del centro o cómo adoptar políticas escolares que ayuden a que el problema no surja. Se hace patente la idea entre el profesorado en formación de remediar la situación aunque no aparece como prioritaria la prevención salvo con una excepción, los futuros maestros de Educación Infantil. El profesorado en formación de esta etapa, y en comparación con los colegas de Educación Primaria y Educación Secundaria, da más valor a contenidos de formación que les ayuden a evitar la aparición del fenómeno. Quizás por su formación o por su futuro ámbito profesional, éste colectivo apoya más la idea de una intervención temprana que permita prevenir el problema antes de que aparezca por lo que demanda formación acerca de: diagnóstico del fenómeno, acciones del profesorado y del alumno para evitar el fenómeno, mejoras en el entorno físico del centro, reducción del estrés escolar, etc.

Los resultados obtenidos han de ser acogidos con cautela debido a varias limitaciones del estudio. En primer lugar hemos de señalar que la muestra es pequeña y que sólo representa al alumnado de la Universidad de Granada. En el caso del colectivo de alumnos de Educación Infantil y Primaria la muestra sólo representa al alumnado del último curso de estas titulaciones. En el caso de los futuros profesores de Secundaria la muestra está compuesta por alumnos de muchas y diversas titulaciones lo que hace complicado afirmar que sea una muestra representativa de los futuros docentes del ciclo. En segundo lugar, tenemos que asumir que no se miden los cambios en las percepciones y estimaciones de los encuestados a raíz de formaciones específicas o de la experiencia profesional aunque esta limitación podría ser objeto de otro estudio. El análisis de conocimientos previos puede ayudar al diseño de intervenciones dirigidas al profesorado en formación, sin embargo, sería necesario su posterior implementación y evaluación para comprobar el impacto de dichas intervenciones. Sólo a través del diseño, implementación y evaluación de las intervenciones específicas podremos establecer medidas de formación que den respuesta y capaciten a los futuros docentes para enfrentar el fenómeno del maltrato entre iguales.

En resumen, los datos nos permiten observar que para los futuros docentes el problema del maltrato entre iguales es importante. Sin embargo, y a pesar de la importancia percibida, existe un mal conocimiento sobre el problema. Los docentes en formación tienen dificultades a la hora de caracterizar el fenómeno por lo que asumimos se les hará difícil reconocerlo y diagnosticarlo en su práctica profesional. Del mismo modo, si bien la identificación de agresores parece les será sencilla no lo será tanto identificar a las víctimas dado el desconocimiento acerca de éstas. Finalmente, destacar la necesidad de incluir contenidos que ayuden no sólo a paliar los efectos del fenómeno del maltrato entre iguales, tal y como demandan los participantes de la muestra, sino también para diagnosticar el problema, evaluarlo y tratarlo de forma preventiva, evitando que se produzca o minimizando los riesgos para que éste tenga lugar.

BIBLIOGRAFÍA

- Avilés, J. M. y Monjas, I. (2005). Estudio de la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999). – Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales –. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.
- Besag, V. E. (1989). *Bullies and victims in schools*. Philadelphia: Open University Press.
- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.
- Camodeca, M. y Goossens, F. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 46 (2), 186-197.
- Card, N. A. (2003). *Victims of peer aggression: A meta-analytic review*. Presented at Society for Research in Child Development biennial meeting, Tampa, USA.
- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspective on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364-382.
- Crick, N. R. y Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 33, 367-380.
- Crick, N.R., y Dodge, K.A. (1999). Superiority is in the eye of the beholder: A comment on Sutton, Smith, and Swettenham. *Social Development*, 8, 128-131.
- Craig, W., Henderson K. y Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5-21.
- Debarbieux, E. (2003). *Violencia Escolar: un problema mundial* www.unesco.org
- Defensor del Pueblo (1999). *Informe del Defensor del Pueblo sobre la Violencia Escolar*. Madrid: Ministerio del Interior.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2001). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. La propuesta del modelo Sevilla anti-violencia escolar (SAVE). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 59-71.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., y Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior and delinquency. *Psychological Science*, 16(4), 328-335.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fox, C. y Boulton, M. (2005). The social skills problems of victims of bullying: self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology* 75, 313-328.
- Griffin, R. y Gross A. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggressive and violent behavior*. Vol. 9, 379-400.
- Hawker, D. S., y Boulton, M. J. (2000). Twenty years research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 41, 441-455.
- Hazler, R., Millar, D. L., Carney, V. y Green, S. (2001). Adult recognition of bullying situations. *Educational Research*, 43(2), 133-146.
- Justicia, F.; Arco, J. L. y Benítez, J. L. (2003). El fenómeno de la violencia escolar: qué es y cómo intervenir. En Herrera, L.; Lorenzo, O.; Mesa, M. y Alemany, I. (coords.) Inter-

- vención Psicoeducativa: una perspectiva multidisciplinar. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Forsblom, S., y Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81–89.
- Laukkanen, L., Shemeikka, S., Notkola, I., Koivumaa-Honkanen, H. y Nissinen, A. (2002). Externalizing and internalizing problems at school as signs of health-damaging behavior and incipient marginalization. *Health Promotion International*, 17(2), 139-146.
- Merrett, F. y Wheldall, K. (1993). How do teachers learn to manage classroom behaviour? A study of teachers' opinion about their initial training with special refrece to classroom behaviour management. *Educational Studies*, 19, 99-111.
- Mora-Merchán, J., Ortega, R., Justicia, F. y Benitez, J.L. (2001). Violencia entre iguales en escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR. *Revista de Educación*, 325, 323-338.
- Nicolaidis, S., Toda, Y., y Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 105–118.
- Olweus, D. (1978). *Aggressions in the schools: Bullying and whipping boys*. Washington DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Olweus, D. (1999). *Sweden*. En Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (Eds) *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 7–27). London: Routledge.
- Olweus, D. (2001). *Peer harassment: A critical analysis and some important issues*. En J. Juvenon & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford Press.
- O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimisation in schools. *Aggressive Behavior*, 26, 99–111.
- O'Moore, A.M. y Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin schools. *Irish Journal of Psychology* 10, pp. 426-441.
- O'Moore, A. M., Kirkham, C. and Smith, M. (1997) 'Bullying in Irish Schools: A Nationwide Study', *Irish Journal of Psychology* 18(2): 141–69.
- Ortega, R. (1998). Indiscipline or violence? The problem of bullying in school. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 28, 587-600.
- Pereira, B.; Mendonça, D.; Neto, C.; Valente, L. y Smith, P. (2004). Bullying in Portuguese school. *School Psychology International*. Vol. 25 (2).
- Rigby, K. (1996). *Bullying in Schools and what to do about it*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Salmivalli, C. y Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246-258.

- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L., & Lagerspetz, K. (1999). Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1268–1278.
- Schwartz, D.; Dodge, K. A. y Coie, J. D. (1993). The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups. *Child Development*, 64, 1755-1772.
- Siann, G., Callaghan, M., Lockhart, R. y Rawson, L. (1993). Bullying: teachers' views and school effects. *Educational Studies*, 19, 307-321.
- Smith, P. K. (2004). Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health* 9(3), 98–103.
- Smith, P.K. & Sharp, S. (1994). *Tackling Bullying in your school*. London: Routledge.
- Smith, P.K.; Morita, Y.; Junger-Tas; Olweus, D.; Catalano, R. y Slee, P.T. (Eds) (1999). *The Nature of School Bullying: a Cross-National Perspective*. London: Routledge.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.
- Tapper, J. y Boulton, M. (2004). Sex differences in levels of physical, verbal, and indirect aggression amongst primary school children and their associations with beliefs about aggression. *Aggressive Behavior*, 30, 123-145.
- Toblin, R., Schwartz, D., Gorman, A. H. y Abou-ezzedine, T. (2005). Social-cognitive and behavioural attributes of aggressive victims of bullying. *Applied Developmental Psychology*, 26, 329-346.
- Whitney, I. y Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior / middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 8, 989–1002.
- Yoon, J. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children*, 27(1), 37-45.
- Yoon, J. y Kerber, K. (2003). Bullying: elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education* 69, 27-35.

CUESTIONARIO SOBRE "BULLYING" EN LA ESCUELA

Adaptado de Nicolaides, Toda y Smith (2002)

Por Benítez, J. L., Berbén, A. y Fernández, M^a (2004)

POR FAVOR RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS. NO ES NECESARIO QUE ESCRIBAS TU NOMBRE.

EDAD: _____ SEXO: Mujer Hombre
FECHA DE NACIMIENTO: _____
DIPLOMATURA/S Y/O LICENCIATURA/S EN: _____
ESPECIALIDAD: _____
CURSO: _____

- ¿Has tenido alguna experiencia profesional en el contexto educativo? (educador, orientador o haciendo prácticas). SI NO

Si has respondido que sí, ¿durante cuánto tiempo?

- | | |
|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 0-6 meses | <input type="checkbox"/> 4-6 años |
| <input type="checkbox"/> 7-11 meses | <input type="checkbox"/> 7-10 años |
| <input type="checkbox"/> 1-3 años | <input type="checkbox"/> Más de 10 años |

- Después de la formación, ¿deseas enseñar en la escuela? SI NO

Si has respondido que sí, ¿en qué etapa educativa deseas hacerlo?

Infantil Primaria Secundaria Otras: _____

1) ¿Cómo definirías la violencia entre iguales (bullying)? Por favor, responde con unas pocas frases.

POR FAVOR NO PASES DE PÁGINA SI NO HAS COMPLETADO ÉSTA.

Para responder al resto de las preguntas, debes tener en cuenta la definición de bullying.

Bullying es un tipo de conducta agresiva que:

- (1) se dirige a hacer daño de forma intencionada,
- (2) puede ser de tipo tanto físico como psicológico,
- (3) se repite en el tiempo,
- (4) se produce en una relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio de poder, es decir, de una persona más fuerte hacia otra más débil.

2) A lo largo de tu escolaridad, ¿has sufrido bullying alguna vez? Por favor, rodea una sola respuesta.

NUNCA	OCASIONALMENTE (2 o 3 veces)	ALGUNAS VECES (unas pocas veces cada o a menudo durante un año)	FRECUENTEMENTE (muchas veces a lo largo de varios años)
-------	---------------------------------	---	---

Si has contestado "NUNCA", por favor pasa directamente a la pregunta 3).

Si has contestado otras alternativas, continúa con las preguntas: 2.1), 2.2) y 2.3). Contesta pensando en el episodio de bullying que fuera más grave para ti.

- | | | |
|---|--------------|----|
| 2.1) ¿Hablaste sobre aquel hecho con un profesor? | SI | NO |
| 2.2) ¿El profesor te ayudó? | SI | NO |
| En caso afirmativo, ¿te sentiste satisfecho con su ayuda? | SI | NO |
| 2.3) ¿En qué etapa educativa sucedió? | | |
| Infantil Primaria Secundaria | Otras: _____ | |

3) ¿Sabes si algunas de las siguientes personas han sufrido bullying a lo largo de su escolaridad?

Hermano	SI	NO	No tengo hermanos
Hijo	SI	NO	No tengo hijos
Compañero	SI	NO	

4) A lo largo de tu escolaridad ¿has agredido alguna vez a otras personas?

NUNCA	OCASIONALMENTE	ALGUNAS VECES	FRECUENTEMENTE
-------	----------------	---------------	----------------

Si has contestado "NUNCA", por favor pasa directamente a la pregunta 5).

Si has contestado otras alternativas, pasa a la pregunta 4.1). Contesta pensando en un episodio de bullying en el cual tu agresión fue muy severa.

- | | | |
|--|----|----|
| 4.1) ¿Hablaste de este hecho con algún profesor? | SI | NO |
| En caso afirmativo, ¿esto hizo que redujeras o detuvieras el bullying? | SI | NO |

5) ¿Sabes si algunas de las siguientes personas han agredido a otros a lo largo de su escolaridad?

Hermano	SI	NO	No tengo hermanos
Hijo	SI	NO	No tengo hijos
Compañero	SI	NO	

6) A lo largo de tu escolaridad, ¿has visto alguna vez a alguien cuando era agredido?

NUNCA OCASIONALMENTE ALGUNAS VECES FRECUENTEMENTE

Si has contestado “NUNCA”, por favor pasa directamente a la pregunta 7).

Si has contestado otras alternativas, pasa a la pregunta 6.1). Contesta pensando en el episodio de bullying más severo que presenciaste.

6.1) ¿Algún profesor hizo algo para detener el bullying? SI NO

7) A lo largo de tu escolaridad, ¿participaste alguna vez en actividades de apoyo a las víctimas del bullying?

(a) Con la ayuda de algún profesor (ej. entrenamiento en asertividad) SI NO

(b) Con la ayuda de otros compañeros (ej. apoyo, mediación, consejo entre iguales) SI NO

8) Presentamos a continuación algunas cuestiones sobre los alumnos que agreden a otros: AGRESORES.

8.1) Aproximadamente, ¿qué porcentaje de alumnos crees que son AGRESORES, durante su escolaridad?. Rodea sólo uno de los números.

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45 50 55 60 65 70 75 80 85 90 95 100 %

¿Estás seguro de tu respuesta?

Nada seguro No muy seguro Bastante seguro

8.2) ¿Qué porcentaje de agresores crees que son VARONES?

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45 50 55 60 65 70 75 80 85 90 95 100 %

¿Estás seguro de tu respuesta?

Nada seguro No muy seguro Bastante seguro

8.3) A medida que aumenta la edad de los niños, (rodea una sola respuesta):

- (A) es más probable que agredan a otros.
 (B) es menos probable que agredan a otros.
 (C) no hay una clara relación con la edad.
 (D) otras (por favor, especifica).

¿Estás seguro de tu respuesta?

Nada seguro No muy seguro Bastante seguro

8.4) ¿Crees que las siguientes características son comunes en los AGRESORES?

Por favor, escoge un número adecuado para cada ítem:

1= nunca 2= algunas veces 3= sí, a menudo

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> físicamente fuertes | <input type="checkbox"/> físicamente débiles |
| <input type="checkbox"/> tienen dificultades de aprendizaje | <input type="checkbox"/> carecen de habilidades sociales |
| <input type="checkbox"/> tienen una discapacidad física | <input type="checkbox"/> se irritan fácilmente |
| <input type="checkbox"/> son pasivos o poco asertivos | <input type="checkbox"/> tienen pocos amigos |
| <input type="checkbox"/> son populares | <input type="checkbox"/> no hacen bien las tareas escolares |
| <input type="checkbox"/> tienen baja autoestima | <input type="checkbox"/> están siempre preocupados y ansiosos |

Proceden de un entorno familiar que se caracteriza por:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> mucho castigo físico | <input type="checkbox"/> disciplina inconsistente |
| <input type="checkbox"/> relaciones interpersonales positivas | <input type="checkbox"/> relaciones interpersonales distantes |
| <input type="checkbox"/> sobre-protección por parte de los padres | <input type="checkbox"/> abuso emocional o físico |
| <input type="checkbox"/> aspectos similares a los de la mayoría de las familias | |

8.5) ¿Qué porcentaje de agresores crees que hablan con un profesor sobre esto?

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45 50 55 60 65 70 75 80 85 90 95 100 %

¿Estás seguro de tu respuesta?

Nada seguro No muy seguro Bastante seguro

9) Presentamos a continuación algunas cuestiones sobre los alumnos que son agredidos por otros: VÍCTIMAS.

9.1) Aproximadamente, ¿qué porcentaje de alumnos crees que son VÍCTIMAS, durante su escolaridad?. Rodea solo uno de los números.

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45 50 55 60 65 70 75 80 85 90 95 100 %

¿Estás seguro de tu respuesta?

Nada seguro No muy seguro Bastante seguro

9.2) ¿Qué porcentaje de víctimas crees que son VARONES?

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45 50 55 60 65 70 75 80 85 90 95 100 %

¿Estás seguro de tu respuesta?

Nada seguro No muy seguro Bastante seguro

9.3) A medida que aumenta la edad de los niños, (rodea una sola respuesta):

- (A) es más probable que sean agredidos por otros.
- (B) es menos probable que sean agredidos por a otros.
- (C) no hay una relación clara con la edad.
- (D) otras (por favor, especifica).

¿Estás seguro de tu respuesta?

Nada seguro No muy seguro Bastante seguro

9.4) ¿Crees que estas características son comunes en las VÍCTIMAS?

Por favor, escoge un número adecuado para cada ítem:

1= nunca 2= algunas veces 3= sí, a menudo

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> físicamente fuertes | <input type="checkbox"/> físicamente débiles |
| <input type="checkbox"/> tienen dificultades de aprendizaje | <input type="checkbox"/> carecen de habilidades sociales |
| <input type="checkbox"/> tienen una discapacidad física | <input type="checkbox"/> se irritan fácilmente |
| <input type="checkbox"/> son pasivos o poco asertivos | <input type="checkbox"/> tienen pocos amigos |
| <input type="checkbox"/> son populares | <input type="checkbox"/> no hacen bien las tareas escolares |
| <input type="checkbox"/> tienen baja autoestima | <input type="checkbox"/> están siempre preocupados y ansiosos |

Proceden de un entorno familiar que se caracteriza por:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> mucho castigo físico | <input type="checkbox"/> disciplina inconsistente |
| <input type="checkbox"/> relaciones interpersonales positivas | <input type="checkbox"/> relaciones interpersonales distantes |
| <input type="checkbox"/> sobre-protección por parte de los padres | <input type="checkbox"/> abuso emocional o físico |
| <input type="checkbox"/> aspectos similares a los de la mayoría de las familias | |

9.5) ¿Qué porcentaje de víctimas crees que hablan con un profesor sobre esto?

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45 50 55 60 65 70 75 80 85 90 95 100 %

¿Estás seguro de tu respuesta?

Nada seguro No muy seguro Bastante seguro

10) Teniendo en cuenta que algunos niños desaprueban el bullying, otros son neutrales (observadores) y otros dicen que podrían participar en ello:

Aproximadamente, ¿A qué porcentaje de niños crees que les desagrada el bullying?

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45 50 55 60 65 70 75 80 85 90 95 100 %

¿Estás seguro de tu respuesta?

Nada seguro

No muy seguro

Bastante seguro

¿Qué porcentaje de niños crees que podrían participar como agresores en situaciones de bullying?

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45 50 55 60 65 70 75 80 85 90 95 100 %

¿Estás seguro de tu respuesta?

Nada seguro

No muy seguro

Bastante seguro

11) ¿Qué estrategias recomendarías a un niño que es agredido?

Llore	SI	ALGUNAS VECES	NO
Aguante y resista	SI	ALGUNAS VECES	NO
Ignore la situación	SI	ALGUNAS VECES	NO
Huya, escape	SI	ALGUNAS VECES	NO
Se aleje calmadamente	SI	ALGUNAS VECES	NO
Se defienda	SI	ALGUNAS VECES	NO
Diga a los agresores que paren	SI	ALGUNAS VECES	NO
Se lo cuente a sus padres	SI	ALGUNAS VECES	NO
Se lo cuente a un profesor	SI	ALGUNAS VECES	NO
Pida ayuda a los amigos	SI	ALGUNAS VECES	NO

12) Cuestiones generales sobre el bullying en las escuelas:

12.1) En general, la violencia en las escuelas de este país es (rodea una sola alternativa):

- (A) una cuestión muy importante.
- (B) una cuestión bastante importante.
- (C) una cuestión poco importante.
- (D) una cuestión sin ninguna importancia.

12.2) ¿En qué porcentaje de escuelas crees que el bullying es un problema muy serio?

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45 50 55 60 65 70 75 80 85 90 95 100 %

12.3) ¿En qué porcentaje de escuelas crees que el bullying no constituye un problema?

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45 50 55 60 65 70 75 80 85 90 95 100 %

13) Si fueras docente en activo, ¿crees que serías capaz de hacer lo siguiente?:

1=Definitivamente No; 2=Quizás No; Ni Sí ni No= 3; 4=Quizás Sí; 5= Definitivamente Sí

Hablar con los agresores sin culparlos	1	2	3	4	5
Hacer que los agresores detengan el bullying	1	2	3	4	5
Hablar con las víctimas sin culpabilizarlas	1	2	3	4	5
Apoyar a las víctimas.	1	2	3	4	5
Hablar con los espectadores sobre su responsabilidad	1	2	3	4	5
Ayudar a los espectadores a tomar un papel más activo en apoyo a las víctimas.	1	2	3	4	5
Trabajar con los padres de las víctimas	1	2	3	4	5
Trabajar con los padres de los agresores	1	2	3	4	5

14) ¿Estás de acuerdo con cada uno de los siguientes ítems?

1= Muy en desacuerdo; 2= En desacuerdo ; 3=Ni una cosa ni otra; 4=De acuerdo; 5=Muy de acuerdo

Agredir a otros aumenta la autoestima del alumno	1	2	3	4	5
Ser agredido ayuda al alumno a construir su carácter	1	2	3	4	5
La agresión es una parte natural del desarrollo	1	2	3	4	5
Me enfada que los alumnos sean agredidos	1	2	3	4	5
Los alumnos que son victimas deberían afrontarlo por si solos	1	2	3	4	5
Las víctimas normalmente merecen lo que les pasa	1	2	3	4	5
Es vergonzoso para una escuela que los medios de comunicación informen de la existencia del bullying en esa escuela	1	2	3	4	5
Las críticas a las escuelas por algunos medios de comunicación es un tipo de bullying	1	2	3	4	5
Es vergonzoso para las autoridades educativas que los medios de comunicación informen de la existencia de bullying en las escuelas	1	2	3	4	5

15) ¿Cuánto valor asignas a cada una de las siguientes afirmaciones en la formación de un docente?.

Ninguno=1	Poco valor=2	Bastante valor=3	Mucho valor=4	Esencial=5	
Cómo descubrir la existencia del bullying	1	2	3	4	5
Cómo hablar con los alumnos sobre bullying	1	2	3	4	5
Cómo hablar con las víctimas	1	2	3	4	5
Cómo hablar con los agresores	1	2	3	4	5
Cómo hablar con los espectadores	1	2	3	4	5
Cómo desarrollar una política escolar completa sobre el bullying	1	2	3	4	5
Cómo reducir el estrés escolar	1	2	3	4	5
Cómo mejorar el entorno físico de la escuela para prevenir el bullying	1	2	3	4	5
Debatir sobre las actividades de los profesores para prevenir e intervenir en el bullying	1	2	3	4	5
Debatir sobre las actividades de los alumnos para prevenir e intervenir en el bullying	1	2	3	4	5
Cómo trabajar con los padres de las víctimas	1	2	3	4	5
Cómo trabajar con los padres de los agresores	1	2	3	4	5

Otros (por favor, especificalos y descríbelos):

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

LA DIMENSIÓN AFECTIVA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: ESCALA DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL

Ruth Vilà Baños*

RESUMEN

Dialogar de forma enriquecedora, apreciando las diferencias culturales, supone disponer de cierta competencia comunicativa intercultural que tiene una especial importancia en la educación secundaria obligatoria. Para ello, proponemos evaluar las necesidades del alumnado en este periodo educativo a través de la escala de sensibilidad intercultural. Esta escala ha sido adaptada tanto a nivel lingüístico cultural, como también de nivel madurativo. Los resultados obtenidos en este diagnóstico de la comarca del Baix Llobregat, ponen de manifiesto la necesidad de desarrollar competencias de tipo afectivo en esta etapa educativa. Diversas diferencias estadísticamente significativas también nos indican la relevancia de desarrollar estas competencias en la totalidad del alumnado adolescente.

Palabras clave: *competencia comunicativa intercultural, comunicación intercultural, competencia intercultural, educación secundaria obligatoria, escala de actitudes.*

SUMMARY

To communicate as an enrichment and appreciating the cultural differences, supposes to have certain intercultural communication competence that has a special importance in secondary education. That's why we pretend to evaluate the necessities of the students in this educational stage through intercultural sensitivity scale. This scale has been adapted at cultural linguistic level, as well as madurative level. The results obtained in this diagnosis in Baix Llobregat, show

* Universidad de Barcelona. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Edificio Llevant. Pg. Vall Hebron, 171 08035 Barcelona. E-mail: ruth_vila@ub.edu

the necessity to develop affective competences in this educational stage. Statistically significant differences between students also indicate the relevance of developing these competences for all adolescent students.

Key words: *intercultural communication competence, intercultural communication, intercultural competence, secondary education, attitudes scale.*

I. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

La diversidad propia de la sociedad multicultural, hace emerger nuevos retos educativos, especialmente en cuanto a la educación en valores (Marín, 2004). Consecuencia de ello, es la necesidad de desarrollar ciertas habilidades para poder relacionarnos satisfactoriamente con personas que no necesariamente compartan nuestras creencias, visión de la vida, valores, costumbres, hábitos, estilos de vida, etc. Favorecer una comunicación auténticamente intercultural implica conocer estos aspectos de diversidad cultural y la voluntad de superar las posibles barreras que ésta pueda suponer. Para ello, podemos recurrir a ciertos conocimientos, actitudes y habilidades, a las que denominamos *competencia comunicativa intercultural*.

I.1. Implicaciones de la competencia comunicativa intercultural

Efectivamente, la competencia comunicativa intercultural responde a la habilidad general de negociar significados culturales y ejecutar conductas comunicativas eficaces (Rodrigo, 1999). Esta eficacia se basa en el grado de comprensión aceptable para las personas interlocutoras; el resultado obtenido no se define en términos de perfección, sino de suficiencia, aceptando siempre un cierto grado de incertidumbre entre los seres humanos. Normalmente, la competencia es considerada en términos de habilidades o conjunto de comportamientos, aunque éstos pueden ser apropiados en unas situaciones y en otras no; por tanto la competencia comunicativa intercultural debe tener en cuenta que *el comportamiento es apropiado y efectivo en un contexto dado* (Lustig y Koester, 1996; Spitzberg, 2000).

Este contexto se basa no sólo en la cultura, sino también en aspectos como el lugar en que tiene lugar ese encuentro comunicativo, las relaciones que se dan entre los interactuantes (amistad, laboral, amorosa...) y el motivo de esa comunicación. En general, podríamos remarcar que la *competencia comunicativa* implica saber cuando y cómo utilizar el lenguaje en el contexto social (Cegala, 1981) y representa la capacidad del hablante para encajar sus enunciados en una conversación coherente (Villaume y Cegala, 1988).

I.2. La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural

Diversas investigaciones han intentado aislar criterios y condiciones generales para alcanzar esta competencia comunicativa intercultural coincidiendo, en cierta medida, en la distinción de componentes de distinta índole. Concretamente, se distinguen algunos aspectos cognitivos, otros de carácter afectivo, e incluso destacan algunos comporta-

mientos. De esta forma, la competencia comunicativa intercultural configura el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado, que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz (Vilà, 2003a).

Estos tres ámbitos —cognitivo, afectivo y comportamental— tienen especial incidencia para la evaluación de las competencias. En el estudio que aquí presentamos, centraremos nuestra atención en los aspectos afectivos de la competencia comunicativa intercultural. Éstos hacen referencia a aquellas capacidades de emitir respuestas emocionales positivas y controlar aquellas emociones que pueden perjudicar el proceso comunicativo intercultural (Vilà, 2003b). Bajo esta conceptualización destacan las capacidades o competencias como: el control de la ansiedad mediante cierta tolerancia a las ambigüedades, el desarrollo de la capacidad de empatía, el interés en conocer y aprender de otras realidades culturales, la predisposición adecuada para aprender de los demás, la reflexión intercultural como constatación de la pluralidad y relatividad de la verdad que cada cultura ha de superar, el deseo de reconstruir la propia identidad entendiéndola como un elemento cambiante contextual y en evolución a partir del contacto intercultural, estar motivado/a hacia la comunicación intercultural, etc.

Desde el modelo de Chen y Starosta (1996) se conceptualiza al componente afectivo como *sensibilidad intercultural* (intercultural sensitivity), basándose en las primeras conceptualizaciones de Bronfenbrenner (Chen y Starosta, 1998). Esta dimensión, se centra en las emociones personales o los cambios de sentimientos causados por situaciones particulares, personas y ambientes. En este sentido, destacan seis componentes que evidencian tener cierta sensibilidad intercultural (Chen y Starosta, 1998): etnorelativismo, respeto a las diferencias culturales, adaptabilidad, saber cambiar de perspectiva, ser abierta/o de mente evitando juzgar a las demás personas, y ser sensible a las necesidades de las demás personas. Después de estudios empíricos (Chen y Starosta, 2000) se evidenciaron componentes de la sensibilidad intercultural como la confianza, implicación, atención y la capacidad de disfrutar de la interacción intercultural.

Identificadas la importancia de disponer de competencias afectivas para podernos comunicar en entornos multiculturales, nos conduce consecuentemente a preguntarnos si realmente disponemos de tales habilidades. Afrontar el reto de medir estas competencias es el objetivo que nos planteamos para los siguientes apartados.

2. DIAGNÓSTICO DE LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL

Convivir, relacionarnos y comunicarnos entre personas diversas culturalmente supone una preparación y unas competencias que habitualmente se desarrollan en la adolescencia. La Educación Secundaria Obligatoria es una etapa educativa muy propicia para plantearnos este tipo de intervención educativa.

Efectivamente, el alumnado de la ESO es adolescente y este periodo madurativo es muy propicio para la educación intercultural (Sabariego, 2002). Es una edad de desarrollo de la propia identidad cultural, del establecimiento de actitudes y opiniones sobre las demás personas, y de desarrollo de la justicia social (Manning, 2000). Es una edad que todavía no tiene configuradas las actitudes hacia los demás, aunque destaca el rechazo

hacia lo que es desconocido. Por tanto, es una edad más que importante para plantearse este tipo de intervenciones.

Además la ESO es una etapa que finaliza el periodo obligatorio de la escolarización. Es una etapa final de preparación para la vida, y para otras opciones académicas no obligatorias. Es una etapa por tanto, que debe contener los *contenidos básicos* para vivir y convivir en la sociedad, donde las competencias interculturales tienen un peso importante en este quehacer.

Finalmente, en la escolarización obligatoria, especialmente en los centros públicos, existe una mayor diversidad cultural, sobretodo por parte del alumnado de origen extracomunitario. Este fenómeno favorece un entorno de aprendizaje experiencial de la propia multiculturalidad social, que no puede ser olvidada.

Esta diversidad cultural en las aulas de los centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria tiene una especial situación en la comarca barcelonesa del Baix Llobregat. Se trata de la segunda comarca con mayor número de alumnado extranjero matriculado, en Catalunya.

2.1. Objetivos

El objetivo principal es analizar los aspectos afectivos de la competencia comunicativa intercultural del alumnado del primer ciclo de educación secundaria obligatoria de la comarca barcelonesa del Baix Llobregat. Este análisis es básico para detectar las necesidades educativas de los y las jóvenes.

Desde este enfoque nos planteamos: ¿cómo es la competencia comunicativa intercultural del alumnado de educación secundaria obligatoria en cuanto a aspectos afectivos?; ¿qué aspectos o elementos es necesario desarrollar?; ¿cuáles son las carencias más importantes?; ¿qué competencias son las más desarrolladas en este alumnado?...

Para dar respuesta a estos interrogantes, debemos plantearnos ante todo, ¿qué elementos afectivos subyacen bajo el constructo de la competencia comunicativa intercultural? Se trata de indagar en si el alumnado tiene la capacidad de proyectar y recibir respuestas emocionales antes, durante y en acabar el proceso comunicativo en situaciones multiculturales. Por este motivo, hay tres componentes básicos como son la ansiedad, la empatía y la motivación que nos remiten a una serie de capacidades a desarrollar para el mantenimiento de una comunicación intercultural eficaz. Es importante conocer qué control tienen de la ansiedad, si se actúa con tolerancia ante las ambigüedades en la comunicación, si se tiene la capacidad de empatizar y si se utiliza en la comunicación intercultural o qué tipo de motivación hay hacia la comunicación con personas de diferente referente cultural.

2.2. Metodología

Para alcanzar estos objetivos proponemos un estudio exploratorio. Ésta supone un procedimiento sistemático de recogida y análisis de datos con clara intencionalidad descriptiva y de contraste entre las diferentes realidades analizadas en los distintos centros escolares.

En este estudio exploratorio, básicamente, se pretende analizar las competencias comunicativas afectivas interculturales que tiene el alumnado para comunicarse, para ello utilizaremos un instrumento: la *escala de sensibilidad intercultural*. En los siguientes apartados profundizamos en este instrumento de medida y su proceso de validación.

La escala de sensibilidad intercultural

Para medir la sensibilidad intercultural se desarrolló la *escala de Sensibilidad Intercultural, ISS (intercultural sensitivity scale)*. La ISS se centra en las emociones personales o los cambios de sentimientos causados por situaciones particulares, personas y ambientes. Inicialmente se desarrollaron 73 ítems representando los 6 componentes señalados, en una escala de actitudes tipo Likert, de los cuales se redujeron hasta 44. Mediante análisis factorial se identificaron cinco factores básicos:

- La implicación en la interacción (*interaction engagement*) (6 ítems).
- El respeto por las diferencias culturales (*respect of cultural differences*) (6 ítems)
- La confianza en la interacción (*interaction confidence*) (5 ítems)
- El grado de disfrute de la interacción (*interaction enjoyment*) (3 ítems)
- La atención en la interacción (*interaction attentiveness*) (3 ítems)

Se concretaron así los 24 ítems de la escala final, y se llevó a cabo un segundo estudio para la validez y fiabilidad (alpha de Cronbach: .86). Se aplicaron también siete tests relacionados con la temática y se correlacionaron los resultados, encontrando correlación significativa con todos los instrumentos ($\alpha=0.05$). La escala de sensibilidad intercultural también ha sido adaptada y traducida a otras realidades¹.

Dadas las ventajas señaladas respecto a este modelo de diagnóstico y al instrumento para medir la parte afectiva (escala de sensibilidad intercultural), se ha considerado la relevancia de adaptar este instrumento a nuestro contexto para realizar el diagnóstico de los aspectos afectivos de la competencia comunicativa intercultural en el alumnado de secundaria obligatoria de la comarca catalana del Baix Llobregat.

Procesos de validación de la escala

Concretamente, la *escala de sensibilidad intercultural* que hemos adaptado consta de los 22 ítems de la escala original y se basa en la fundamentación teórica de sus creadores (Chen y Starosta, 1998) tal como se ha expuesto en el apartado anterior. Ésta responde a las especificaciones que se resumen en la tabla 1.

El proceso de adaptación de la escala de sensibilidad intercultural ha sido doble:

1 Concretamente, fue adaptado en Alemania para estudiantes universitarios de administración empresarial en la Universidad de Mannheim. Se aplicó a 400 estudiantes (253 chicas y 147 chicos) de 20.9 años de edad de media. Los resultados del estudio confirmaron la estructura factorial de 5 elementos, tal como había sucedido en el procesos de validación del instrumento originario en Estados Unidos. Al mismo tiempo, se confirmaron aspectos de validez y fiabilidad.

TABLA 1
TABLA DE ESPECIFICACIONES DE LA ESCALA DE SENSIBILIDAD
INTERCULTURAL

DIMENSIONES	ÍTEMS	Nº DE ÍTEMS
Implicación en la interacción	1, 2, 3, 15,16,17	6
Respeto ante las diferencias culturales	4, 5, 6, 7, 18	5
Confianza	8, 9, 10, 19, 20	5
Grado en que se disfruta de la interacción	11, 12, 21	3
Atención durante la interacción	13, 14, 22	3
TOTAL ÍTEMS		22

- La *adaptación idiomática-cultural*. La escala original estaba validada en lengua inglesa y en el contexto americano de Estados Unidos. Además de su traducción lingüística al castellano también se ha adaptado a las expresiones del contexto cultural de Catalunya.
- La *adaptación madurativa*. La escala original se validó en adultos estudiantes universitarios; así que se ha adaptado el nivel de dificultad de los ítems para estudiantes de 12-14 años de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.

Esta doble adaptación ha requerido de validación, especialmente por la dificultad que puede suponer una adaptación cultural (van de Vijver y Leung, 1997). Para llevar a cabo este doble proceso de adaptación, se han considerado diversas estrategias de validación por jueces. Concretamente, se ha contado con expertos/as para ambos procesos.

Ambos procedimientos dieron paso al instrumento finalmente adaptado de la escala de sensibilidad intercultural que fue sometido a aplicaciones piloto. Concretamente, se han llevado a cabo tres procesos de aplicaciones piloto, para la validación de los instrumentos planteados, tal como resumimos en la tabla 2.

La versión final de la *escala de sensibilidad intercultural* presenta una fiabilidad del $\alpha = 0,8490$. La eliminación de algún ítem no aumenta significativamente la fiabilidad. Todas las dimensiones correlacionan entre ellas y con el total de forma significativa, con un riesgo de error del 1%, tal como se aprecia en la tabla 3. Se observa de este modo, que los distintos constructos están íntimamente relacionados entre ellos.

El análisis de ítems manifiesta resultados muy similares a los obtenidos en las aplicaciones piloto. Tal como se refleja en la tabla 4, se observa que todos ellos son homogéneos con el total que se mide en la escala, y al mismo tiempo, discriminan entre el grupo con mayores puntuaciones respecto al grupo con puntuaciones más bajas. No obstante, es destacable como en general los índices de atracción son bastante elevados (a excepción del ítem 22), respecto a los de rechazo, aspecto que justificaría probablemente, las puntuaciones bastante favorables obtenidas en el grupo que compone la muestra de alumnado.

TABLA 2
RESUMEN DE LOS DATOS OBTENIDOS EN LAS APLICACIONES PILOTO DE LOS
DOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Apl. Piloto	Alum- nado		ESCALA DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL
I	43	Nº ítems	14
		Análisis ítems	A excepción de 1 ítem, son homogéneos y discriminan
		Fiabilidad	$\alpha = 0.8609$
		Factorial	5 factores
II	25	Nº ítems	24
		Análisis ítems	A excepción de 2 ítems, son homogéneos y discriminan
		Fiabilidad	$\alpha = 0.9014$
		Factorial	6 factores
III	26	Nº ítems	22
		Análisis ítems	Todos son homogéneos y discriminan
		Fiabilidad	$\alpha=0,7930$
		Factorial	6 factores

El análisis factorial presenta una posible estructura de 5 factores que responden al 51,458% de la varianza, siguiendo la estructura de la escala original.

3. LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

En este apartado nos centraremos en el análisis de resultados, primero aportaremos información del alumnado de la muestra, destacando los posibles perfiles del mismo; para más adelante profundizar en los resultados obtenidos a cerca del diagnóstico, y por tanto la detección de necesidades educativas emergentes en cuanto a competencias comunicativas interculturales.

3.1. El alumnado participante en el estudio

Siete centros de Educación Secundaria Obligatoria constituyen la muestra definitiva, distribuidos en cinco poblaciones de la comarca del Baix Llobregat: Castelldefels y Viladecans, con dos centros cada una, y Sant Boi, Cornellà y Sant Andreu de la Barca, con

TABLA 3
MATRIZ DE CORRELACIONES ENTRE DIMENSIONES DE LA ESCALA DE
SENSIBILIDAD INTERCULTURAL

		Implicación en la interacción	Respeto ante las diferencias culturales	Confianza	Disfrute de la interacción	Atención durante la interacción	Puntuación total en la escala
Implicación en la interacción	Coefficiente de correlación	1,000	,648**	,459**	,439**	,432**	,844**
	Sig. (bilateral)	,	,000	,000	,000	,000	,000
	N	638	638	637	638	638	638
Respeto ante las diferencias culturales	Coefficiente de correlación	,648**	1,000	,410**	,520**	,319**	,831**
	Sig. (bilateral)	,000	,	,000	,000	,000	,000
	N	638	638	637	638	638	638
Confianza	Coefficiente de correlación	,459**	,410**	1,000	,338**	,340**	,697**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,	,000	,000	,000
	N	637	637	637	637	637	637
Disfrute de la interacción	Coefficiente de correlación	,439**	,520**	,338**	1,000	,131**	,628**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,	,001	,000
	N	638	638	637	638	638	638
Atención durante la interacción	Coefficiente de correlación	,432**	,319**	,340**	,131**	1,000	,549**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,001	,	,000
	N	638	638	637	638	638	638
Puntuación total en la escala	Coefficiente de correlación	,844**	,831**	,697**	,628**	,549**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,
	N	638	638	637	638	638	638

* No es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

un centro, tal como se evidencia en la tabla 5. De esta forma, participan 638 alumnas y alumnos repartidos en los diversos centros.

La muestra está distribuida de forma equilibrada por razón de género en general. Aunque se da una ligera mayor presencia femenina, igual que sucede en tres de los centros de la muestra; mientras que en los 4 centros restantes parece haber una mayor proporción del sexo masculino. No obstante, en ningún caso estas pequeñas diferencias son significativas. El alumnado procede de primer y segundo curso de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, evidenciándose una cierta mayor presencia del segundo curso, aunque dichas diferencias no son significativas. Considerando esta distribución por cursos, las edades deberían oscilar entre 12-14 años. No obstante, se manifiesta que un 3.2% son jóvenes mayores, matriculados en segundo curso de ESO, seguramente fruto de repeticiones de curso o escolarizaciones tardías.

La muestra es bastante representativa de la distribución del alumnado en los centros de las poblaciones del Baix Llobregat participantes. Concretamente, la presencia de alumnado nacido fuera de Catalunya es de un porcentaje de 26'. Los países de mayor procedencia del alumnado son Marruecos (6% del total del alumnado) y Argentina (3%). Estos datos se corresponden plenamente con las cifras de escolarización que se

TABLA 4
ANÁLISIS DE ÍTEMS DE LA ESCALA DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL

Nº ITEM	ÍNDICE ATRACCIÓN	ÍNDICE RECHAZO	HOMOGENEIDAD	DISCRIMINACIÓN
1	44.1%	23.4%	Si*	Si*
2	64.3%	14.9%	Si*	Si*
3	57.3%	18.2%	Si*	Si*
4	68.2%	14.3%	Si*	Si*
5	77.1%	10%	Si*	Si*
6	65.2%	16.1%	Si*	Si*
7	47.4%	26.5%	Si*	Si*
8	59.1%	8.6%	Si*	Si*
9	49.7%	16%	Si*	Si*
10	42.6%	20.7%	Si*	Si*
11	56.2%	16.5%	Si*	Si*
12	59.6%	14.6%	Si*	Si*
13	48.1%	20.8%	Si*	Si*
14	62.5%	19.4%	Si*	Si*
15	57.9%	14.9%	Si*	Si*
16	48.5%	17.9%	Si*	Si*
17	57.8%	15%	Si*	Si*
18	67.4%	13.8%	Si*	Si*
19	50.3%	24.5%	Si*	Si*
20	55.6%	13.2%	Si*	Si*
21	53%	15.8%	Si*	Si*
22	25.1%	26.2%	Si*	Si*

* Significatividad con un nivel de confianza del 99% ($\alpha = 0.01$)

TABLA 5
FRECUENCIAS PARA LOS CENTROS DE SECUNDARIA Y SUS POBLACIONES RESPECTIVAS

Centro	Castelldefels	Sant Boi	Cornellà	Viladecans	Sant Andreu de la Barca	TOTAL
A	63					63
B		32				32
C			121			121
D				61		61
E				158		158
F	115					115
G					88	88
TOTAL	178	32	121	219	88	638

manejan desde el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya en estos momentos.

Caracterizado el alumnado participante en este estudio, procedemos en el siguiente apartado a detallar los resultados obtenidos en cuanto al grado de sensibilidad intercultural del alumnado.

3.2. Diagnóstico de la sensibilidad intercultural del alumnado de la eso del Baix Llobregat

El alumnado ha obtenido mayores puntuaciones en cuanto al *respeto de las diferencias culturales* y el *disfrutar de la interacción*, y menores puntuaciones en lo que respecta a la *implicación en la interacción*, la *confianza* y la *atención durante la comunicación intercultural*. Aunque todas las puntuaciones medias del grupo son bastante elevadas, tanto en las puntuaciones totales como en los subtotaes que hacen referencia a cada dimensión.

En la figura 1 representamos el perfil de puntuaciones del alumnado participante en general. Se refleja claramente como en todos los casos, las medias de puntuaciones obtenidas superan las puntuaciones teóricas de indecisión, representadas en la figura.

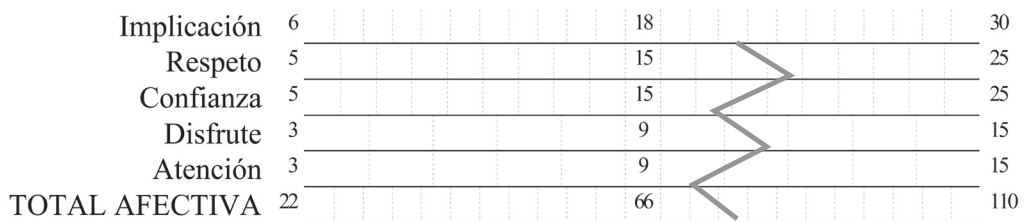


Figura 1

Perfil de puntuaciones del alumnado en la escala de sensibilidad intercultural

Destaca la *atención durante la interacción* como la dimensión donde el alumnado ha obtenido menores puntuaciones en general. No obstante, esta dimensión es la que presenta una mayor dispersión², aunque en todos los casos se evidencia diversidad de actitudes, ya que todas las dimensiones obtienen puntuaciones mínimas y máximas teóricas. En general, se puede considerar que el resto de aspectos incluyendo el total, sitúa al grupo en una posición de actitud bastante favorable y próxima a una sensibilidad intercultural inicial, que manifiesta diferencias significativas respecto a la indecisión. Es decir, en todos los casos las medias obtenidas por la muestra en general, son significativamente superiores a la media teórica de indecisión, con un nivel de confianza del 95%. Aspecto que justifica plenamente la necesidad de desarrollar estas actitudes en el alumnado de esta edad madurativa.

² Calculando el coeficiente de variación, se obtienen los siguientes datos: implicación (19,61%), respeto (20,75%), confianza (20,47%), disfrute (22,34%), atención (24,29%), total (15,07%).

A continuación, pretendemos detallar un poco más este análisis estudiando estos resultados en grupos concretos de alumnado, ya que en estudios como el de Dinges y Lieberman (1989) destacan como los factores situacionales a menudo inciden en gran medida en la competencia comunicativa intercultural. Las variables que se han recogido desde el cuestionario del alumnado, y que pueden estar detrás de una mayor sensibilidad intercultural son los siguientes: la edad, el curso, el sexo, el número de autoidentificaciones culturales, el hecho de identificarse con determinadas culturas, los años de residencia en Catalunya, el conocimiento lingüístico y el número de amistades de diversas culturas. A continuación profundizamos un poco más en la posible incidencia de estas variables para la sensibilidad intercultural.

Diferencias de género en la sensibilidad intercultural

Parece ser que ni la edad ni el curso tengan ninguna incidencia en el grado de sensibilidad intercultural del alumnado. No obstante, el sexo parece ser una variable importante, ya que las chicas tienen una significativa mayor sensibilidad intercultural con relación a los chicos, con un riesgo de error del 1%, en todas las dimensiones y en el total. Efectivamente, si analizamos los perfiles de puntuaciones en función del sexo del alumnado, se percibe rápidamente como se trata de patrones muy similares, aunque con una ligera superioridad femenina.

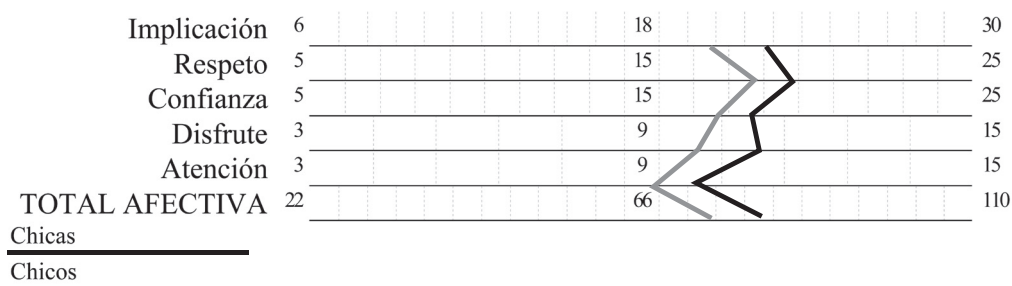


Figura 2
Perfiles en la escala de sensibilidad intercultural según el sexo del alumnado

Tal como representamos en la figura 2, parece que tanto chicas como chicos tienen un perfil muy parecido en cuanto a aspectos más y menos desarrollados: es decir, en ambos casos sobresalen competencias afectivas como el respeto a las diferencias culturales y se identifican aspectos menos desarrollados como la atención a la interacción, la confianza o el saber disfrutar de la interacción intercultural. No obstante, entre ambos perfiles se da una ligera diferencia, situando a las chicas en un nivel más desarrollado de la competencia comunicativa intercultural en la dimensión afectiva.

Las identificaciones culturales un aspecto relevante

Las autoidentificaciones que el alumnado manifiesta tener también es una variable importante relacionada con la sensibilidad intercultural. Parece ser que en aumentar el número de autoidentificaciones culturales también se da una mayor sensibilidad intercultural. Ambas variables correlacionan de forma significativa con un riesgo de error del 5%.

Por otra parte, el tipo de adscripciones culturales a los que se autopercebe cada alumno/a también es un elemento a tener en consideración para este análisis. Parece ser que las pertenencias simultáneamente a provincias españolas, a la catalana y a adscripciones más amplias, parecen presentar las puntuaciones más bajas. De hecho, las diferencias son significativas con un riesgo de error del 5% en las puntuaciones totales, en cuanto al *respeto a las diferencias culturales, el grado de disfrute y la implicación en la interacción*.

Si agrupamos el alumnado en función del tipo de identificación cultural (el que se autoidentifica únicamente con un país, el que lo hace únicamente con una minoría étnica, y el que lo hace con una combinatoria de los anteriores) obtenemos los siguientes perfiles (figura 3). Se aprecian claramente diferencias importantes, en cuanto a los dos variables comentadas en este apartado: el número de identificaciones culturales y la amplitud de las mismas. Concretamente, se observa como las puntuaciones ligeramente más bajas pertenecen al alumnado que se identifica únicamente con un solo país. Mientras que el alumnado que tiene múltiples identificaciones obtiene mayores puntuaciones. Por otra parte, el alumnado que se identifica con más de una cultura y el que lo hace únicamente con culturas o etnias minoritarias, tienen perfiles de puntuaciones semejantes.

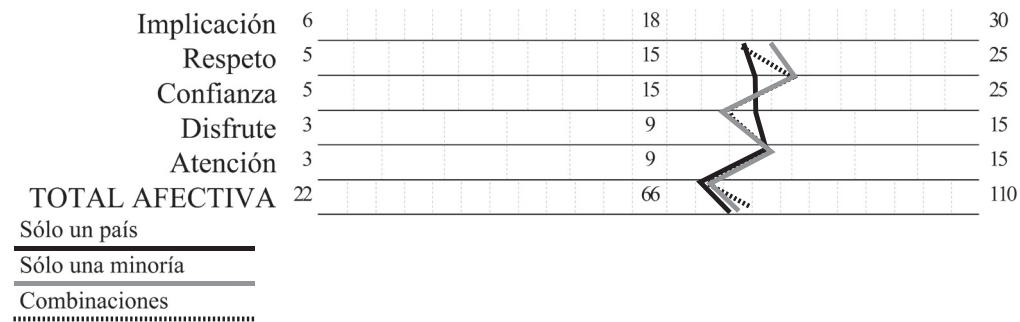


Figura 3
Perfiles en la escala de sensibilidad intercultural según el tipo de identificación cultural

Es destacable, como el alumnado que se identifica únicamente con grupos minoritarios es el alumnado que obtiene mayores puntuaciones en la *implicación en la interacción*. Curiosamente, el alumnado que se identifica únicamente con un solo país (mayoritariamente España) es el que obtiene menores puntuaciones el *respeto a las diferencias culturales*, y mayores puntuaciones en la *confianza durante la interacción*.

Vivir entre culturas

Las medias de puntuaciones en función de los años de residencia en Catalunya, ofrece una cierta tendencia a obtener mayores puntuaciones el alumnado que no ha vivido desde siempre en Catalunya, respecto al que si lo ha hecho. Aunque parece ser que el *disfrute en la interacción* y el *respeto ante las diferencias culturales* son aspectos donde las puntuaciones más bajas corresponden al grupo que reside en Catalunya desde hace menos de 3 años, posiblemente el choque cultural pueda incidir en esta situación. De hecho, a excepción de estas dos dimensiones, el resto y el total correlacionan de forma positiva y significativa (95% de confianza) con los años de residencia en Catalunya, de manera que a medida que disminuyen los años de residencia en Catalunya, aumenta el grado de sensibilidad intercultural.

Si distinguimos el lugar de nacimiento del alumnado, entre aquel que ha nacido en Catalunya, en otras regiones de España o en otros países, podemos observar como las diferencias son estadísticamente significativas ($\alpha=0.05$) en todas las dimensiones a excepción del *respeto a las diferencias culturales*. Se evidencia que el alumnado nacido en otros países obtiene mayores puntuaciones en cuanto a *implicación, confianza, disfrute y atención en la interacción intercultural*, siendo más sensible interculturalmente. Entre el alumnado autóctono y el nacido en otras provincias españolas, las diferencias no son estadísticamente significativas, mostrando perfiles de puntuaciones bastante similares.

Del mismo modo, podemos observar como las diferencias son significativas ($\alpha = 0.05$) en función del lugar de nacimiento de padres y madres también. Parece ser que el alumnado con padres o madres nacidos en otros países tienen una mayor sensibilidad intercultural en general, pero también una mayor *confianza e implicación en la interacción*. De hecho, Massot (2003:114-117) advierte las múltiples ventajas de las y los jóvenes que viven entre culturas; es decir las aportaciones que supone la biculturalidad o identidades heterogéneas. Entre estas aportaciones, Massot (2003:183-188) destaca competencias como la comprensividad, la tolerancia, apertura, etc. Aspectos que de hecho, están también muy relacionados con la sensibilidad intercultural.

Si agrupamos el alumnado según el lugar de nacimiento de éste y de sus familias, podemos observar como las diferencias también se manifiestan significativamente. Concretamente, obtenemos cuatro grupos de alumnado: el que ha nacido en Catalunya y sus padre y madre también son nacidos en Catalunya; el alumnado que ha nacido en Catalunya, pero su padre y/o madre nació en otras provincias españolas; el alumnado que nació en otras provincias españolas; y el alumnado nacido en otros países. Estos cuatro grupos nos dan lugar a confeccionar los perfiles que presentamos en la figura 4. Perfiles que presentan diferencias evidentes.

Además de identificar al alumnado nacido fuera de Catalunya como el más sensible interculturalmente, también podemos distinguir perfiles entre el alumnado nacido en Catalunya, en función de si su familia es nacida en Catalunya o no. Curiosamente, el alumnado nacido aquí, cuya familia nació en otros lugares, manifiesta tener más *respeto por las diferencias interculturales* y menos *grado de disfrutar de la comunicación intercultural*. Bajo estos grupos, las diferencias en cuanto al grado de sensibilidad intercultural vuelven a ser significativas ($\alpha=0.05$). Concretamente, el alumnado que ha nacido en otros países es más sensible interculturalmente, se implica más, tiene más *confianza y atención*

en la interacción intercultural, y disfruta menos de la interacción intercultural. El alumnado con un perfil bastante distinto al resto de los grupos, es el que configura el alumnado nacido en otros países, manifestando competencias mucho más desarrolladas como la implicación y la confianza en la interacción, aunque un menor desarrollo del grado de disfrute de la interacción.

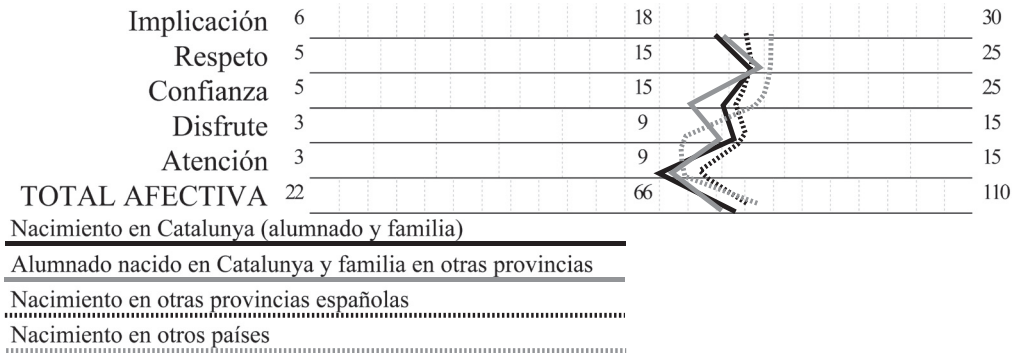


Figura 4

Perfiles en la escala de sensibilidad intercultural según el tipo de identificación cultural

La competencia lingüística, ¿posible indicador?

Otro aspecto relevante de análisis es la percepción del alumnado sobre su propia competencia lingüística. En general hemos identificado cierta tendencia que el alumnado que percibe tener más competencia lingüística obtiene mayores puntuaciones en la escala de sensibilidad intercultural, aunque esta tendencia puede variar en función del idioma. Las correlaciones respecto a las puntuaciones totales son significativas y positivas en los siguientes idiomas: castellano, catalán, inglés y francés. Se evidencia así, que el alumnado con una percepción positiva sobre la propia competencia lingüística en estos idiomas, también obtiene mayores puntuaciones en cuanto a sensibilidad intercultural.

Otro fenómeno que obtiene diferencias estadísticamente significativas ($\alpha=0.05$) es el número de idiomas en que el alumnado se percibe como competente, tal como representamos en la figura 5. Distinguimos entre el alumnado que se autopercibe como competente en una única lengua (monolingüe), o si lo hace con dos lenguas (bilingüe) o en más de dos lenguas (plurilingüe).

El alumnado que se autopercibe como competente en más de dos idiomas es el grupo de alumnado que obtiene significativas mayores puntuaciones en la escala de sensibilidad intercultural y en todas sus dimensiones, a excepción de la *atención durante la interacción*. De esta forma, parece ser que el alumnado monolingüe tiene menos competencias afectivas que el bilingüe, y éstos menos competencias que el alumnado que se percibe como plurilingüe, a excepción de la *capacidad de atención*, donde se obtienen

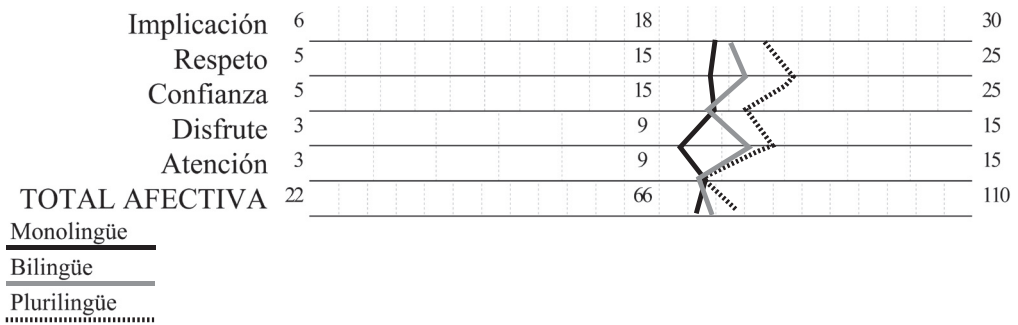


Figura 5

Perfiles en la escala según la propia percepción de competencia lingüística

puntuaciones muy similares por parte de todo el alumnado. Se aprecia claramente como el grupo bilingüe y plurilingüe tienen un mismo perfil, manifestando el plurilingüe puntuaciones más elevadas en todos los aspectos y por tanto evidenciándose como más sensible interculturalmente. En cambio, el grupo monolingüe sigue un perfil un poco distinto al resto, manifestando semejanzas en aspectos como la *confianza* y la *atención en la interacción*, y en cambio, manifestando diferencias importantes en cuanto a la *capacidad de disfrutar* de la comunicación intercultural o el *respeto a las diferencias culturales*. Siendo el alumnado que se autopercibe como competente en una única lengua el que manifiesta menos respeto y menos capacidad de disfrutar de la interacción. Desde algunas perspectivas (Gómez, 2003:24), se propone precisamente el aprendizaje de “lenguas minoritarias” por parte del grupo mayoritario para evitar escisiones en grupos multiculturales, respetando las diferencias culturales. De hecho, M. Siguán (1990:9) advierte de la posibilidad de diálogo que puede ofrecer el conocimiento de otras lenguas, como un primer paso para superar las diferencias culturales.

Por otra parte, como bien es sabido, una cosa es el conocimiento que se tiene de una lengua y otra muy distinta el uso que se hace de ella. Bajo esta premisa, analizamos también estos elementos en cuanto al uso que el alumnado manifiesta hacer de las distintas lenguas que conoce, destacando los distintos contextos donde puede utilizarse: en casa, en la escuela, con las amistades. Estos elementos destacan ciertas diferencias en cuanto al grado de sensibilidad intercultural.

El contexto (escolar, familiar o de amistad) y la frecuencia de uso de los diversos idiomas también es un aspecto que correlaciona de forma significativa respecto a la sensibilidad intercultural del alumnado, con un riesgo de error del 1%. Efectivamente, el estudio correlacional manifiesta correlaciones positivas significativas con algunas de las variables referentes al catalán, al francés, al inglés, y en algunas ocasiones con el árabe.

En cambio, el uso del castellano se mantiene una correlación negativa significativa con algunas puntuaciones totales y subtotales. Se evidencia como el alumnado que manifiesta un uso frecuente del castellano con sus amistades es el que tiene menores puntuaciones totales en la escala y en las dimensiones de *implicación*, *confianza* y *atención*

en la interacción. Mientras que el alumnado que manifiesta un uso del castellano frecuente en la escuela, también tiene un menor grado de *confianza en la interacción*. Finalmente, el uso del castellano en casa se relaciona con una menor *implicación y confianza*, aunque un mayor grado de *disfrutar de la interacción intercultural*.

El uso del catalán y del inglés con frecuencia en cualquiera de los contextos (casa, escuela o amistades) manifiesta unas puntuaciones superiores en los totales de la escala.

El árabe, no obstante, refleja que su uso con las amistades conlleva una mayor *implicación, confianza y atención en la interacción*, aunque un menor grado de *disfrutar de la interacción intercultural* ($\alpha = 0.05$).

Si distinguimos entre el alumnado que manifiesta utilizar con frecuencia un único idioma (lo hemos categorizado como *uso monolingüe*), el que dice utilizar con frecuencia dos idiomas (*uso bilingüe*) y el que dice utilizar frecuentemente más de dos lenguas en los distintos contextos (*uso plurilingüe*), obtenemos ciertas diferencias significativas. De hecho el alumnado que hace un uso plurilingüe manifiesta obtener puntuaciones mucho más elevadas que el alumnado bilingüe y monolingüe, en cuanto a sensibilidad intercultural, tal como representamos en la figura 6.

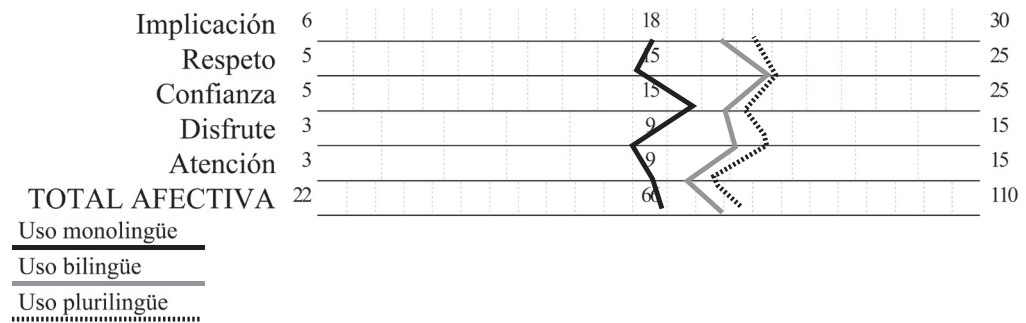


Figura 6

Perfiles en la escala según el uso que manifiesta hacer de los distintos idiomas

Desde el análisis de los perfiles puede sintetizarse que el alumnado que dice hacer un uso frecuente en dos y en más de dos idiomas (*uso bilingüe y plurilingüe*) tienen perfiles de respuesta similares, mientras que el alumnado que ha manifestado utilizar un único idioma en los distintos contextos, tiene un perfil un tanto distinto en cuanto a la sensibilidad intercultural. El alumnado de uso monolingüe no sólo tiene puntuaciones menores en todos los aspectos de la sensibilidad intercultural, sino que además difiere de forma importante al resto del alumnado en cuanto al *respeto a las diferencias culturales* y la capacidad de *disfrutar de la comunicación intercultural*. Efectivamente, el alumnado que utiliza frecuentemente dos o más idiomas (*uso bilingüe y plurilingüe*) manifiesta ser más respetuoso con las diferencias culturales y disfrutar más de la comunicación intercultural. De hecho, desde diversas perspectivas (Arnau, 2003:129-133) se valora la importancia de incluir la educación

plurilingüe integrada curricularmente, dados los múltiples beneficios que supone para las personas en un mundo plural.

El dominio y uso lingüístico son aspectos que van muy relacionados con la sensibilidad intercultural y los aspectos afectivos de la competencia comunicativa intercultural. Del mismo modo, la lengua que el alumnado manifiesta utilizar con frecuencia en casa unida a su origen natal ofrece algunos datos sorprendentes. Parece ser que el alumnado con mayor grado de sensibilidad intercultural es aquel que ha nacido fuera de Catalunya y aún así, manifiesta utilizar con frecuencia el catalán. Mientras que el alumnado con menor sensibilidad intercultural es aquel que aún habiendo nacido en Catalunya manifiesta no hacer un uso frecuente del catalán. De hecho, estas diferencias son estadísticamente significativas en todas las dimensiones a excepción del *disfrute en la interacción*.

Las amistades interculturales como enriquecimiento afectivo

El reconocimiento de la cantidad de amistades de otras culturas es un aspecto que a menudo aparece relacionado con el grado de sensibilidad intercultural. Concretamente, parece ser que la cantidad de amistades de diferentes culturas que manifiesta tener el alumnado correlaciona de forma significativa y positiva con la puntuación obtenida en la escala de sensibilidad intercultural ($\alpha=0.05$). En otras palabras, parece ser que a medida que el alumnado dice tener más diversidad cultural entre sus amistades, también obtiene mayor sensibilidad intercultural. Concretando un poco más, parece ser que la diversidad cultural entre las amistades del alumnado correlaciona de forma significativa y positiva con la *implicación*, la *confianza* y la *atención en la interacción*; aunque curiosamente no se evidencia relación alguna con el *respeto a las diferencias culturales* o a la capacidad de *disfrutar de la comunicación intercultural*.

De hecho si desarrollamos tres categorías según la diversidad cultural entre las amistades del alumnado (*amistad una cultura*, *dos culturas* o *más de dos culturas*) obtenemos los mismos resultados: a pesar de que el alumnado que identifica más de dos culturas distintas entre sus amistades, obtiene puntuaciones más elevadas que el alumnado que manifiesta una única o dos culturas, estas diferencias son significativas en todas las dimensiones a excepción del *respeto a las diferencias culturales* y a la capacidad de *disfrutar de la interacción intercultural*.

En la figura 8 se representan claramente las semejanzas entre el alumnado que identifica una única cultura o dos entre sus amistades; posiblemente estas semejanzas se deban a la clara identificación existente en el contexto catalán de dos culturas. En cambio, identificar un mayor número de las mismas ya responde a un perfil un poco más diferenciado, especialmente en cuanto a la *implicación* y la *confianza en la interacción intercultural*.

Si detallamos este análisis según las culturas de las amistades, vemos que se encuentran algunos datos interesantes. El estudio correlacional pone de manifiesto que aumenta significativamente el grado de sensibilidad intercultural a medida que se manifiesta tener una mayor cantidad de amistades de culturas como la argentina, la catalana, la marroquí y la colombiana. En este sentido, parece mostrarse que el contacto intercultural de amistad se vincula a una mayor sensibilidad intercultural.

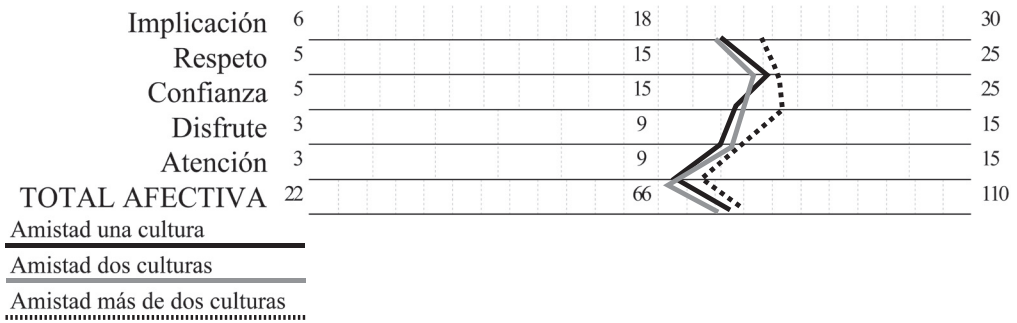


Figura 8

Perfiles en la escala según la diversidad cultural identificada entre las amistades

3.3. Necesidades educativas emergentes de sensibilidad intercultural

El alumnado ha manifestado ciertas limitaciones emocionales para afrontar con éxito la comunicación intercultural. La media del grupo, no obstante, se encuentra alrededor de una puntuación teórica intermedia. Concretamente, entre las dimensiones afectivas se encuentran mayores necesidades respecto al desarrollo de *la atención, la confianza, y la implicación en la interacción*. El alumnado, ha demostrado mayor grado de competencia en lo que hace referencia al *respeto de las diferencias culturales y la capacidad de disfrutar de la interacción intercultural*. No obstante, se evidencia diversidad de actitudes, ya que en todas las dimensiones hay personas que obtienen puntuaciones mínimas y máximas teóricas.

Analizar un poco más esta diversidad supone reflexionar sobre algunas características y opiniones del alumnado. Efectivamente, una parte del alumnado manifiesta tener mayores carencias afectivas, respondiendo a factores de género, identificación cultural, la inmigración, la competencia y uso lingüístico y las amistades interculturales. Se evidencia así, la necesidad de una intervención educativa dirigida a la totalidad del alumnado que se encuentra en la educación secundaria obligatoria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnau, J. (2003). El model català d'atenció educativa a l'alumnat de nacionalitat estrangera de nova incorporació: comparació amb altres models. *Immersió Lingüística*, 6, 4-13.
- Bartolomé, M., Cabrera, F., Espín, J. V., Marín, M. A. y Rodríguez, M. (1999). Diversidad y multiculturalidad. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 277-320.
- Cegala, D. J. (1981). Interaction involvement: a cognitive dimension of communicative competence. *Communication Education*, 30, 109-121.
- Chen, G.-M. y Starosta, W. (1996). Intercultural Communication Competence: A synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-383.
- Chen, G.-M. y Starosta, W. J. (1998). *Foundations of Intercultural Communication*. Boston: Allyn y Bacon.

- Chen, G.-M. y Starosta, W. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), 2-14.
- Dinges, N. G. y Lieberman, D. A. (1989). Intercultural communication competence: coping with stressful work situations. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 371-385.
- Gómez, G. (2003). Educación en contextos multiculturales. *Revista de Ciencias de la Educación*(193), 7-27.
- Lustig, M. W., y Koester, J. (1996). *Intercultural Competence. Interpersonal Communication across cultures*. New York: HarperCollins College Publishers.
- Manning, M. L. (2000). Developmentally responsive multicultural education for young adolescents. *Childhood education, winter 1999/2000*, 82-87.
- Marín, M.A. (2004). Les dinàmiques identitàries en les societats multiculturals post-modernes: nous reptes per a l'educació en valors. *Revista Catalana de Pedagogia*, 3, 75-92.
- Massot, I. (2003). *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée.
- Rodrigo, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée.
- Siguán, M. (1990). Linguapax II. En M. Siguán (Ed.), *Las lenguas y la educación para la paz*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Spitzberg, B. H. (2000). A model of intercultural communication competence. En L. A. Samovar y R. E. Porter (Eds.), *Intercultural communication: a reader*. Belmont: Wadsworth.
- Van de Vijver, F. y Leung, K. (1997). *Methods and data analysis for cross-cultural research*. Thousand Oaks: Sage.
- Vilà, R. (2003a). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación. En J. Perera (Ed.), *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI. Ensenyar llengües en la diversitat i per la diversitat*. Barcelona: ICE.
- Vilà, R. (2003b). La competencia comunicativa intercultural en Educación Secundaria Obligatoria: Escala de sensibilidad intercultural. En E. Soriano (Ed.), *Perspectivas teórico - prácticas en educación intercultural*. Almería: Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Villaume, W. A., y Cegala, D. J. (1988). Interaction involvement and discourse strategies: the patterned use of cohesive devices in conversation. *Communication Monographs*, 55, 22-40.

Fecha Recepción: 13 de enero 2006

Fecha Aceptación: 19 de septiembre de 2006

ANEXO: ESCALA DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL

	Muy de acuerdo	De Acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Disfruto de las diferencias que hay con mis compañeros/as de otras culturas.	A	B	C	D	E
2. Disfruto hablando con personas de diferentes culturas.	A	B	C	D	E
3. Evito aquellas situaciones en las que tenga que trabajar en clase con personas de otras culturas.	A	B	C	D	E
4. Respeto el modo de comportarse de mis compañeros/as de diferente cultura.	A	B	C	D	E
5. Respeto las creencias de las personas de diferentes culturas.	A	B	C	D	E
6. No acepto las opiniones de mis compañeros/as de diferentes culturas.	A	B	C	D	E
7. Pienso que mi cultura es mejor que otras.	A	B	C	D	E
8. Estoy bastante seguro/a de mi mismo cuando converso con personas de otras culturas.	A	B	C	D	E
9. Me siento con seguridad cuando hablo con gente de diferentes culturas.	A	B	C	D	E
10. Siempre sé qué decir cuando converso con personas de otras culturas.	A	B	C	D	E
11. A menudo me siento desanimado cuando estoy con compañeros/as de diferentes culturas.	A	B	C	D	E
12. Me altero fácilmente cuando converso con personas de diferentes culturas.	A	B	C	D	E
13. Soy una persona muy observadora cuando converso con personas de otras culturas.	A	B	C	D	E
14. Cuando hablo con personas de otras culturas, trato de conocer todo lo que pueda sobre ellas.	A	B	C	D	E
15. Cuando hablo con personas de otras culturas acostumbro a ser un poco negativo/a.	A	B	C	D	E
16. A menudo muestro a mis compañeros/as de cultura distinta que comprendo lo que me dicen, mediante palabras o gestos.	A	B	C	D	E
17. Soy una persona de mente abierta hacia personas de distinta cultura.	A	B	C	D	E
18. No me gusta estar con personas de distinta cultura a la mía.	A	B	C	D	E
19. Encuentro muy difícil hablar ante personas de otras culturas.	A	B	C	D	E
20. Puedo ser tan sociable como quiera cuando hablo con personas de otras culturas.	A	B	C	D	E
21. A menudo me siento poco útil cuando hablo con personas de otras culturas.	A	B	C	D	E
22. Soy sensible a los significados sutiles en las conversaciones con mis compañeros/as de distinta cultura.	A	B	C	D	E

CREENCIAS Y CONOCIMIENTO ACERCA DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DE ALUMNADO INMIGRANTE. EL CASO DE LA PROVINCIA DE HUESCA¹

José Luis Navarro Sierra*

Ángel Huguet Canalis**

Departamento de Pedagogía y Psicología
Universidad de Lleida

RESUMEN

Ante la creciente incorporación de alumnado de origen inmigrante a nuestros centros educativos, y dada la práctica inexistencia de estudios empíricos que aborden esta nueva situación, entre el profesorado suelen primar ciertas creencias o ideas previas que condicionan las respuestas educativas en torno al proceso de enseñar la lengua o lenguas de la sociedad de acogida a estos alumnos.

Nuestra investigación, a partir de la evaluación del conocimiento lingüístico adquirido en castellano por parte de un grupo de alumnos y alumnas de 1º de ESO, ha analizado algunos de los factores que determinan sus niveles de competencia lingüística.

Ello, además de contrastar determinadas creencias sobre el aprendizaje de la lengua de estos colectivos, nos ha permitido formular ciertas indicaciones o sugerencias para abordar la cuestión.

Palabras clave: *inmigración, escuela, competencia lingüística.*

* jnavarro@pip.udl.es

** huguet@pip.udl.es

1 Este artículo forma parte de un trabajo más amplio que ha obtenido el Segundo Premio (compartido) en la convocatoria de los Premios Nacionales a la Investigación Educativa 2003, concedido por el CIDE.

SUMMARY

The growing incorporation of migrant children to our Educational System, and given the practical non-existence of empiric studies to approach this new situation, produce among teachers certain beliefs and previous ideas that condition the educational answers around the process of teaching the language or languages from the welcome society.

Our research, starting from the evaluation of the linguistic knowledge acquired in Spanish for a group of 1st. grade of Secondary School, has analysed some of the factors that determine their levels of linguistic competence.

It, besides contrasting some beliefs on the learning of the language of these between migrant students, has allowed us to formulate certain indications or suggestions to approach the question.

Key words: *immigration, school, linguistic proficiency.*

INTRODUCCIÓN

En la actualidad se constata una presencia, cada vez más elevada, de alumnado de origen extranjero en los centros educativos. Y ello es consecuencia de la presencia de personas y familias que provienen de otros países, como consecuencia del fenómeno de migraciones globalizadas, diversificadas y en crecimiento (Fullana, Besalú y Vilà, 2003). Así, muchos centros educativos han llegado a ser ámbitos multilingües y multiculturales.

En este contexto, y por lo que a Aragón se refiere, la presencia de alumnos inmigrantes, con lenguas y culturas diversas, hace «chirriar» los mecanismos de una cuestión no asumida: la realidad de la existencia de dos lenguas autóctonas (el aragonés y el catalán) en clara posición de inferioridad con respecto al castellano mayoritario de la población. Nos encontramos, por tanto, en un marco multilingüe y multicultural en el que cabe afrontar estos «nuevos» problemas que, en realidad, responden a «viejos» retos.

En este sentido, nuestra experiencia acerca de estas realidades es la que ha motivado este estudio, es decir, el haber trabajado en entornos escolares donde se concentra alumnado de estas características, con diferentes culturas, lenguas, situaciones socioeconómicas precarias, etc. Un aspecto importante a contemplar en este contexto tiene que ver con los procesos de enseñanza y aprendizaje donde la comunicación lingüística vehicula los contenidos escolares. Y esta cuestión es relevante porque las relaciones entre competencia lingüística y rendimiento escolar constituyen un marco teórico ampliamente corroborado (Huguet y González Riaño, 2002).

Enseñar a estos alumnos a dominar la lengua o lenguas de la sociedad donde viven, constituye uno de los objetivos centrales de la escolaridad. Estos alumnos, al incorporarse en las escuelas e institutos, suelen desconocer la lengua o tienen un uso muy limitado de la misma. Ante ello, nos encontramos con determinadas creencias o ideas previas, tanto en la Administración educativa como en el profesorado, que sin análisis ni estudios previos determinan las respuestas educativas (Maruny y Molina, 2000).

De esta manera, hay una tendencia a pensar que los niños de origen inmigrante escolarizados en los primeros cursos aprenden la lengua de una forma natural, por simple «inmersión» en nuestro medio escolar y sin necesidad de actividades ni programas específicos. En el mismo sentido, estas ideas operan a niveles no estrictamente lingüísticos y se plasman de tal manera que se tiende a creer que en estos casos los escolares se adaptan rápidamente y de forma satisfactoria a las exigencias de nuestra escuela.

En base a estas cuestiones, el propósito de nuestra investigación es analizar el nivel de competencia lingüística en lengua castellana que tiene el alumnado inmigrante, en 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y extraer algunos de los factores que determinan dicha competencia con la finalidad de aportar ideas, contrastar «creencias» o «ideas previas» y orientar actuaciones educativas; todo ello en el contexto geográfico de la provincia de Huesca.

Con estas premisas, y antes de abordar el estudio empírico, en lo que sigue, plantearé algunas breves consideraciones sobre las que se fundamenta nuestro trabajo: empezaremos refiriéndonos genéricamente al fenómeno de la inmigración, seguiremos analizando su relación con la institución escolar y, finalmente, trataremos sobre cómo se aborda el aprendizaje lingüístico en la escuela.

En esta línea, y primer lugar, hay que señalar que el fenómeno migratorio se ha producido en todas las épocas de la historia pero, en estos momentos, parece ser vivido como fuente y motivo de preocupación. No obstante, esta «inquietud» se constata cuando hay presencia de personas inmigrantes que provienen de los llamados «países subdesarrollados» o «en vías de desarrollo» (africanos, latinoamericanos, europeos del Este), pero no cuando estas personas presentan situaciones económicas satisfactorias y con altos niveles de instrucción. En este caso, no parece ser relevante su distinta cultura, lengua, religión, etc.

Además, y aunque se atribuyen determinadas características a las personas que provienen de otros países, tenemos que señalar que no son personas muy distintas en sus conocimientos, creencias, aspiraciones y expectativas a nosotros mismos a pesar de que la «propaganda» oficial las coloque en las antípodas de nuestra sociedad y las haga pasar como personas tradicionales y arcaicas que se oponen a la modernidad de nuestra sociedad. Es cierto que entre las personas inmigrantes, al igual que entre las personas autóctonas, existen grupos que proclaman valores y creencias distantes del liberalismo, pero no es cierto que ello caracterice a las personas inmigrantes. Entre ellas, existe la misma diversidad que en la sociedad receptora o, en otras palabras, su diversidad no es únicamente étnica o lingüística, sino también de ideas, creencias y valores (Serra, en prensa).

Asimismo, se les relaciona con la delincuencia y la violencia, se afirma que gastan numerosos recursos económicos de los Presupuestos Generales del Estado, etc. A pesar de ello, en estos momentos, se dispone de diferentes estudios y trabajos que ponen en cuestión estas creencias (Vila, 2003).

En segundo lugar, y por lo que respecta a las relaciones entre la institución escolar y la inmigración, la presencia de alumnos de origen extranjero en las aulas crea, en general, muy pocos problemas nuevos a los educadores y al sistema educativo, pero tiene la virtud de hacer más diáfanos y evidentes los problemas no resueltos del sistema y las dificultades para llevar a cabo una educación de calidad para todos: presencia de mino-

rías étnicas (gitanos), inmigrados de otras regiones españolas, índices de fracaso escolar, doble red escolar, currículum poco representativo y escasamente funcional, relaciones de la escuela con la comunidad, cambios sociales, identidad de niños y jóvenes, etc.

El Sistema Educativo español arbitró algunas políticas educativas respecto a los diversos grupos «minoritarios», especialmente a través de la llamada educación compensatoria, pero ha habido también otros desarrollos legislativos y adecuaciones administrativas y pedagógicas ligadas a la educación intercultural, o educación en la diversidad, y todo ello ha registrado un notable crecimiento a partir del aumento de la inmigración. No obstante, en muchas de las prácticas educativas subyace la *teoría del déficit* (Fullana, Besalú y Vilà, 2003; Martín Rojo, 2003).

En este sentido, y por lo que respecta a la atención a la diversidad cultural y social, se han ido adoptando medidas educativas en relación al alumnado inmigrante, tanto en el ámbito europeo como en el español, pero se observa una cierta paradoja: al mismo tiempo que se enfatiza el hecho de tener que respetar las identidades culturales específicas, integrando al alumnado en los sistemas educativos, se apunta a que esta situación es un motivo potencial de resquebrajamiento y de conflicto.

En este marco procede citar las propuestas que se lanzan desde la denominada educación intercultural, en ocasiones con la denominada también como multicultural. Con este enfoque se propone dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas, desde premisas que respetan y valoran el pluralismo cultural como riqueza y recurso educativo.

No obstante, creemos que persiste una importante confusión entre las orientaciones para el tratamiento de la diversidad en las aulas: podemos hacer referencia al enfoque de la educación compensatoria y al de la educación intercultural. El primero pretende compensar las desigualdades de partida de los alumnos para garantizar las mismas oportunidades educativas; de esta manera se da por supuesta la «normalidad» del alumnado mayoritario y se trabaja sólo sobre los grupos «diferentes», a los que se percibe como débiles, carentes, necesitados de una acción suplementaria (compensadora) que los «eleve» al plano de normalidad deseado². El otro enfoque, en cambio, parte de reconocer y aceptar la existencia de diferentes referencias culturales, todas con igual legitimidad y dignidad, a partir de lo cual se plantea educar a todo el alumnado para que adquiera una sólida competencia cultural, en tanto capacidad para reconocer y respetar las diferencias, valorar críticamente el propio bagaje cultural y favorecer la convivencia a partir del mutuo reconocimiento.

Con lo dicho anteriormente, parece claro que ambas formulaciones responden a criterios muy distintos; sin embargo, tanto en el actual discurso institucional como en las diferentes prácticas educativas, aparecen entremezcladas de forma poco esclarecedora.

Para completar esta perspectiva se han de señalar otros factores que se han de tener presentes en la escolarización del alumnado de origen inmigrante: el contexto sociocomunitario, la familia, el contexto escolar y el alumno (Fullana, Besalú y Vilà, 2003).

En tercer lugar, y por lo que hace referencia al tratamiento de la lengua en la escuela, debemos destacar que el enseñar a estos alumnos y alumnas de origen inmigrante a

2 Que se correspondería con la teoría del déficit, anteriormente señalada.

dominar la lengua o lenguas de la sociedad donde viven, constituye uno de los objetivos centrales de la escolaridad, ya que, como es bien sabido, el dominio de la lengua de la sociedad receptora representa un instrumento clave para poder ejercer con plenitud sus derechos como ciudadanos.

En este contexto, hacemos referencia a las aportaciones del enfoque comunicativo. Otras aportaciones relevantes se recogen de las diferentes formulaciones y propuestas hechas desde la enseñanza de segundas lenguas y la educación bilingüe. Por lo que respecta a las segundas lenguas: *input* y *output* en la adquisición de L2; conceptos como interlengua, fosilización, transferencia, estrategias en la adquisición; el denominado período crítico, etc. (Serrat, 2002; Arnau, en prensa).

En cuanto a las aportaciones de la educación bilingüe dadas las confusiones que sobre el término se han generado, conviene precisar qué se entiende por ello. En este sentido, siguiendo a Siguan y Mackey (1986), «Llamamos educación bilingüe a un sistema educativo en el que se utilizan dos lenguas como medio de instrucción, de las cuales normalmente, aunque no siempre, una es la primera lengua de los alumnos» (Siguan y Mackey, 1986: 62).

Entre las contribuciones hechas desde este ámbito hay que citar las referidas a los programas y modelos de educación bilingüe (Huguet, 2001), las formulaciones sobre bilingüismo aditivo y sustractivo (Lambert, 1974), hipótesis de interdependencia lingüística (Cummins, 1979), hipótesis del umbral (Toukomaa y Skutnabb-Kangas, 1977), etc., así como el desarrollo llevado a cabo por Cummins (2002), en torno a los niveles de competencia lingüística: uno llamado *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS), que representa una capacidad básica de comunicación interpersonal, y otro de orden cognitivo-conceptual y académico denominado *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP).

Asimismo, y desde una perspectiva general, la mayoría de estudios coinciden en identificar tres tipos de variables a la hora de determinar por qué la enseñanza en una segunda lengua puede conllevar mecanismos aditivos o sustractivos en el desarrollo lingüístico, académico y psicológico de los alumnos. Estas son: el estatus social de la lengua y cultura del hogar, el tipo de tratamiento pedagógico a través del cual se accede a la segunda lengua, así como las actitudes y motivaciones del alumnado en relación con la lengua de la escuela.

Otra de las cuestiones relevantes en nuestro trabajo tiene que ver con la lengua y el alumnado de origen inmigrante, con toda su bagaje de diversidad lingüística y cultural. En este caso, se requieren nuevas formas de enfrentar las relaciones entre lengua y escuela (Vila, 2000). Hay que indicar que el proceso de «inmersión lingüística» del alumnado de origen inmigrante tiene otras condiciones con respecto al proceso desarrollado con alumnado autóctono (como puede ser el caso de Cataluña): la condición de voluntariedad que han de manifestar las familias, el bilingüismo del profesorado, etc. Además, algunas de las lenguas que utilizan las familias extranjeras son ágrafas y, por tanto, no están normativizadas y no se pueden utilizar como lenguas de enseñanza y aprendizaje.

Si no se tienen en cuenta estas observaciones el proceso de inmersión puede ser, en realidad, un procedimiento de submersión (Martín Rojo, 2003). Y su resultado suele ser el fracaso escolar y la exclusión social. En este sentido, hay algunas cuestiones relevantes que deberían estar presentes: la consideración de estos estudiantes como personas en

proceso de ser bilingües o multilingües y no como desconocedores de la lengua vehicular (el castellano, en la mayoría de las Comunidades Autónomas), la disponibilidad de profesorado formado en cuanto a lenguas y culturas diversas, la concepción de que la diferencia no es un déficit, la elaboración del Proyecto Lingüístico de Centro, o la presencia en la práctica educativa de los conceptos anteriormente citados y aportados por la educación bilingüe.

Por todo ello, es importante que la escuela adopte estrategias, en la línea de lo antes indicado, para garantizar que estas criaturas puedan desarrollar las habilidades lingüísticas necesarias para realizar las actividades escolares (Vila, 2003).

Por lo que se refiere a la investigación sobre tema que nos ocupa, la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas en contextos de inmigración, y concretamente en el caso del castellano, los datos disponibles apuntan a que tanto en conocimiento lingüístico como en rendimiento escolar, en general, el alumnado de origen inmigrante obtiene resultados significativamente inferiores al del alumnado autóctono.

Los antecedentes de estudios de este tipo hay que buscarlos en el ámbito anglosajón, y en este sentido debemos hacer referencia a las aportaciones de Cummins (2002), quien constatando destrezas conversacionales y académicas, concluye que pese a un rápido progreso en fluidez conversacional, generalmente hace falta un mínimo de cinco años (y a menudo muchos más) para recuperar el terreno con los hablantes nativos en los aspectos académicos de la lengua.

En cuanto al Estado español, hay que decir que generalmente los trabajos sobre este tema se han centrado en la adquisición del castellano por parte de extranjeros adultos de buen nivel cultural, o en el éxito o fracaso escolar de alumnos de origen inmigrante (Maruny y Molina, 2000). Los trabajos existentes sobre la relación entre inmigración y éxito escolar son decepcionantes. La mayoría de ellos muestran que los resultados escolares de las criaturas que provienen de la inmigración extracomunitaria obtienen resultados significativamente más bajos que las criaturas autóctonas (Fullana, Besalú y Vilà, 2003; Serra, en prensa). Por lo que respecta a las actitudes lingüísticas de estudiantes emigrantes hay que constatar la falta de estudios disponibles (Lasagabaster, 2003).

Entre los escasos trabajos realizados con alumnado inmigrante en relación a su competencia lingüística, hay que hacer referencia al de Mesa y Sánchez (1996). En él se realizó un estudio en centros escolares de Melilla, con muestras de alumnado en los que había un alto porcentaje que tenía como L1 el *chelja*³ (o *tamazight*). Entre sus resultados cabe destacar que la mera asistencia a clase, cuando ésta se imparte en una lengua que no es la materna, no basta para alcanzar un dominio razonable de esa segunda lengua, si no se establece paralelamente algún tipo de intervención educativa específica.

En un contexto diferente, una investigación realizada en siete centros de Primaria de Madrid se planteaba conocer cómo se producía el aprendizaje del castellano como segunda lengua (Díaz-Aguado, Baraja y Royo, 1996). En este estudio se constataban

3 El «chelja» es una variante dialectal del bereber que se localiza en diferentes puntos del Norte de África. Otras variantes son el «tarifiyt» o «rifeño» y el «tashlhit».

dos niveles con respecto al ritmo de aprendizaje del castellano por parte del alumnado extranjero: las habilidades básicas de comprensión y expresión se adquirirían rápidamente, pero las dificultades más frecuentes se observaban en el nivel necesario para poder seguir las explicaciones de la clase y expresarse con precisión en castellano.

Cabe destacar asimismo el trabajo de Serra (1997) que, en el marco de una investigación más amplia cuyo principal objetivo era el de evaluar el rendimiento lingüístico y académico de alumnos no-catalanoparlantes en 4º de Primaria de nivel sociocultural bajo y seguían un proceso de inmersión, analiza una submuestra de 31 alumnos de procedencia extracomunitaria. La evaluación mostró que éstos conseguían niveles de conocimiento lingüístico y matemático muy pobres.

Otro estudio de este tipo es el realizado por Siguan (1998), en el que se analizaron cuatro centros escolares de la ciudad de Madrid y cuatro de la provincia de Barcelona (todos públicos) que acogían a un número considerable de alumnos inmigrados. Los datos indican que este alumnado obtiene calificaciones más bajas que sus compañeros autóctonos en todas las asignaturas relacionadas directamente con la lengua.

También Cot (2002), en un estudio sobre las familias de origen marroquí y la educación de sus hijos en la comarca del Baix Empordà, señala que una de las razones del fracaso escolar de estas criaturas (cuando se da) hace referencia a la falta de habilidades lingüísticas en lengua catalana.

Posteriormente, el Grup de Recerca en Educació Especial (GREE) de la Universidad de Girona (Fullana, Besalú, Vilà, 2003) realizó un estudio sobre los resultados escolares de los alumnos hijos de inmigrantes extranjeros africanos escolarizados en las comarcas de Girona. En sus conclusiones afirman que las materias que generan más fracaso son las lenguas (tanto la catalana como la castellana y la extranjera) y las matemáticas.

A modo de resumen, debemos decir que, en la revisión realizada hasta aquí, consideramos que se echan de menos estudios que analicen la competencia lingüística del alumnado inmigrante, que intenten caracterizar pasos o etapas en los que se observe un cierto orden en la adquisición de competencia comunicativa, o de los que se puedan extraer algunos factores que determinen dicha competencia, con la finalidad de aportar ideas, contrastar «creencias» o «ideas previas» y orientar en las actuaciones educativas.

En todo caso, teniendo presentes estas consideraciones, probablemente, el trabajo más próximo al que presentamos, y que ya antes hemos reseñado, sea el de Maruny y Molina (2000). En él dan a conocer los resultados sobre conocimiento del catalán y competencia comunicativa del alumnado de origen marroquí, en el Baix Empordà, desde 3º de Primaria hasta 4º de ESO. Sus datos muestran que existen diferencias significativas en competencias lingüísticas en función del tiempo de permanencia en el país de acogida. Más concretamente, los autores llegan a indicar una serie de etapas en la adquisición del catalán por parte de los alumnos marroquíes de la muestra.

En este marco, nuestra investigación pretende, a partir de la evaluación del conocimiento lingüístico castellano en alumnado inmigrante, analizar algunos de los factores que determinan sus niveles de competencia lingüística. Ello nos permitirá, además, contrastar determinadas creencias sobre el aprendizaje de la lengua de estos colectivos y, consecuentemente, formular ciertas indicaciones o sugerencias para abordar la cuestión.

LA INVESTIGACIÓN

Objetivos

Con las bases hasta aquí descritas, los objetivos generales perseguidos con la investigación se concretan como sigue:

1. Evaluar el conocimiento lingüístico de la lengua castellana que tiene el alumnado inmigrante, en el contexto geográfico de la provincia de Huesca.
2. Determinar algunos factores que expliquen dicha competencia lingüística.
3. Aportar conocimiento, contrastado empíricamente, sobre las creencias que se tienen acerca del conocimiento lingüístico de estos escolares.
4. Formular indicaciones o sugerencias para abordar la escolarización de los inmigrantes en las escuelas de Aragón.

Hipótesis

A partir de los datos aportados por las escasas investigaciones sobre el tema y con objeto de corroborar o refutar determinadas creencias e ideas, nuestras hipótesis de trabajo se resumen como sigue:

- 1^a Hipótesis: Globalmente entendido, el conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante es inferior al del alumnado autóctono. A pesar de ello, se observan variaciones entre colectivos, en función de las variables antes citadas.
- 2^a Hipótesis: La escolarización en los primeros cursos no garantiza un conocimiento adecuado de la lengua castellana.
- 3^a Hipótesis: La situación social y cultural de las familias determina el conocimiento lingüístico del castellano.
- 4^a Hipótesis: Las actitudes favorables hacia las lenguas favorecen el aprendizaje de la L2.
- 5^a Hipótesis: El alumnado que proviene de países hispanoparlantes y europeos tiene mejor rendimiento lingüístico que el resto del alumnado inmigrante.

METODOLOGÍA

Variables

Por lo que respecta las variables que hemos empleado en la investigación, se han tenido presentes algunas de las que aparecen en estudios clásicos sobre educación bilingüe, así como otras que se han mostrado relevantes en el caso de estudios con alumnado inmigrante. De este modo, las variables controladas han sido: Condición Lingüística Familiar (CLF), Situación SocioProfesional (SSP) y Nivel Sociocultural (NSC) de las familias, Actitudes hacia la L1 (ACT-L1) y hacia el castellano (ACT-CAS), Tiempo de estancia en España (T), Edad que tenían al llegar a España (E), Valoración que hace el profesorado de la Capacidad general del alumno (CAPACID), así como del nivel de Conocimiento del castellano (CONOC).

La relación definitiva de variables independientes, así como las categorías que podían tomar cada una de ellas, es la que sigue:

- CLF: hablante L1 (cuando ésta no es el castellano) / bilingüe + L1 (bilingüe con predominio de L1) / bilingüe + castellano (bilingüe con predominio del castellano) / castellanoparlante
- SSP: alta-alta / media-alta / media-baja / baja-baja.
- NSC: universitarios / secundarios / primarios / ninguno
- ACT-L1 y ACT-CAS: favorable / neutra / desfavorable
- T: 0-3 años / 3-6 años / más de 6 años
- E: menos de 10 años / más de 10 años
- CAPACID y CONOC: muy buena / buena / normal / deficiente / muy deficiente

Nuestra variable dependiente será el conocimiento lingüístico (PG1 y PG2) que toma valores numéricos continuos en función de los resultados obtenidos en la prueba utilizada que será explicada más adelante.

Sujetos

Se trata de una muestra de alumnos y alumnas de origen inmigrante que cursan 1º de ESO en la provincia de Huesca (N=49). Además, dada la carencia de datos sobre estudios similares con respecto a la lengua castellana, hemos tomado como grupo control a dos grupos de iguales autóctonos (N=44).

Por lo que respecta a la elección de 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), se ha valorado la relevancia de haber terminado la Educación Primaria y haber pasado a otra etapa, con lo que supone de cambio de contexto y de diferente implicación, por parte del profesorado, en el desarrollo de las competencias lingüísticas de este alumnado. Por otra parte, la elección de este curso (1º ESO) nos permitía trabajar con alumnado que reunía un amplio abanico de situaciones de tiempo de estancia y de escolarización en España.

Hay que indicar que la investigación se ha centrado en la totalidad de los Institutos de Educación Secundaria que hay en la provincia, además de secciones de IES o centros de Educación Primaria donde se imparte el primer ciclo de la ESO y que tenían alumnado inmigrante.

Instrumentos de evaluación

Para la determinación de las variables antes citadas se han utilizado los siguientes instrumentos:

- Cuestionario que nos permite controlar las variables: condición lingüística familiar, situación socioprofesional de las familias y nivel sociocultural, actitudes hacia L1 y hacia el castellano, tiempo de estancia y, edad de llegada a España.
- Prueba de evaluación del conocimiento lingüístico: se ha utilizado una prueba elaborada por Bel, Serra y Vila (1991). En ella se analizan los siguientes aspectos:

Comprensión Oral (CO), Morfosintaxis (MS), Ortografía, (ORT), Comprensión Escrita (CE), Expresión Escrita (EE), Expresión Oral Léxico-Morfosintaxis (LMS), Expresión Oral Organización de la Información (OI), Fonética (FON), Lectura Corrección Lectora (LECT-C), Lectura Entonación (LECT-E). Al final se obtienen dos puntuaciones PG1 y PG2, el primer índice aparece a partir de las cinco primeras subpruebas que son escritas, mientras que en el segundo intervienen la totalidad de las pruebas (las anteriores más el resto que son orales).

- Encuesta para el profesorado-tutor. Valoración que hacía el profesorado de la capacidad general de alumnos y alumnas, así como la valoración del nivel de conocimientos de lengua castellana.

Procedimientos

El conjunto de estos instrumentos, tanto con el alumnado inmigrante como con el alumnado autóctono, se aplicaron durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2002.

Previamente a su aplicación, se contactó con la Dirección Provincial de Educación y Ciencia de Huesca. Una vez obtenidos los correspondientes permisos se informó a los centros de las razones del estudio, se solicitó su conformidad, se comprobaron los datos del alumnado escolarizado en los centros y se establecieron los días en que tendría lugar la pasación.

Las pruebas fueron desarrolladas por los escolares, salvo la encuesta del profesorado, en unos momentos de forma colectiva y en otros de forma individual. En todos los casos, este equipo de investigación realizó la aplicación y corrección de protocolos.

Tratamiento de resultados

La obtención de datos estadísticos se realizó con ayuda del paquete integrado StatView for Windows v. 5.0.1. Se emplearon técnicas estadísticas descriptivas, ANOVA y la prueba de comparación de medias de Fisher. Mientras en ANOVA nos ha permitido comprobar los efectos de una o más variables independientes en la explicación de las diferencias sobre cada una de las variables dependientes, la prueba de Fisher nos ayudó a concretar las diferencias cuando el resultado del análisis de varianza se mostraba significativo. En cualquier caso el nivel de significación utilizado ha sido del 0.05.

RESULTADOS

En lo que sigue, exponemos los resultados obtenidos, estructurados en varios apartados, que hacen referencia a cada una de las hipótesis formuladas.

1ª Hipótesis: Globalmente entendido, el conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante es inferior al del alumnado autóctono. A pesar de ello, se observan variaciones entre colectivos, en función de las variables antes citadas.

Para contrastar esta hipótesis se realizó un análisis de varianza entre el alumnado inmigrante y el autóctono (grupo control), considerando la puntuación de las diferentes

subpruebas de lenguaje (CO, MS, ORT, CE, EE, LMS, OI, FON, LECT-C, LECT-E), así como de los índices PG1 y PG2. De este modo se pudo comparar los resultados de unos y otros. La prueba de Fisher nos permitió analizar el nivel de significación.

El alto valor de significatividad obtenido en la mayoría de las diferentes pruebas se traduce en las puntuaciones de PG1, en donde obtenemos un valor de $F_{1,91}=36,783$ ($p<0,0001$), y PG2, con un valor de $F_{1,57}=8,406$ ($p=0,0053$) y confirma nuestra hipótesis en el sentido de que el alumnado inmigrante obtiene puntuaciones significativamente inferiores a las del alumnado autóctono. Se obtuvieron diferencias significativas en todas las subpruebas, excepto en OI y LECT-E.

Esto es lo que puede apreciarse en el Gráfico I, donde se contemplan las diferentes puntuaciones generales de lenguaje PG1 y PG2.

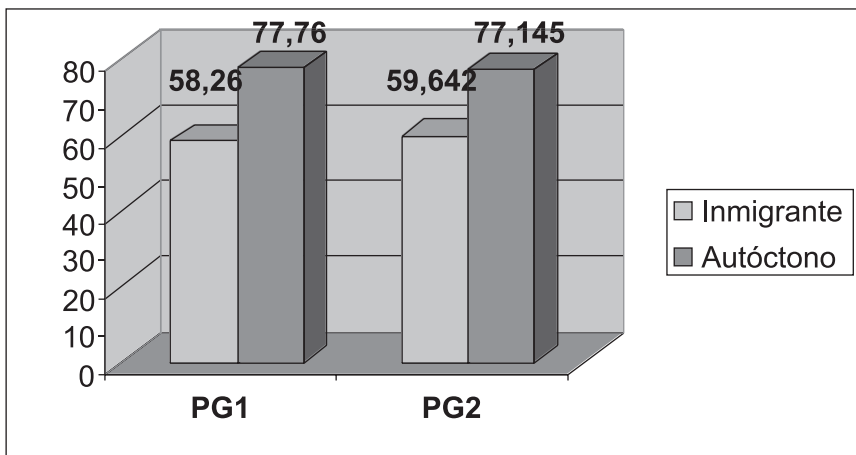


Gráfico 1

Comparación de las medias en PG1 y PG2, entre alumnado inmigrante y autóctono

Las diferencias se siguen manteniendo aunque desglosemos el grupo de alumnos inmigrantes en hispanoparlantes y no hispanoparlantes, tal y como se aprecia en el Gráfico 2.

Las diferencias en PG1 resultan significativas entre todos los subgrupos. El alto nivel de significatividad se traduce, en el caso de PG1, en un valor de $F_{2,89}=23,052$ ($p<0,0001$). Por lo que respecta a la puntuación en PG2, también son significativas las diferencias entre los subgrupos, excepto entre los hispanoparlantes y los autóctonos. Ello da como resultado, en el caso de PG2, un valor de $F_{2,55}=7,333$ ($p=0,0015$).

2ª Hipótesis: La escolarización en los primeros cursos no garantiza un conocimiento adecuado de la lengua castellana.

Para comprobar esta hipótesis, referida al alumnado inmigrante, tuvimos en cuenta dos aspectos: el tiempo de estancia en nuestro país (-3 años, 4-6 años, + 6 años) y la edad de llegada (+10 años, -10 años). Los resultados obtenidos, teniendo en cuenta estas dos

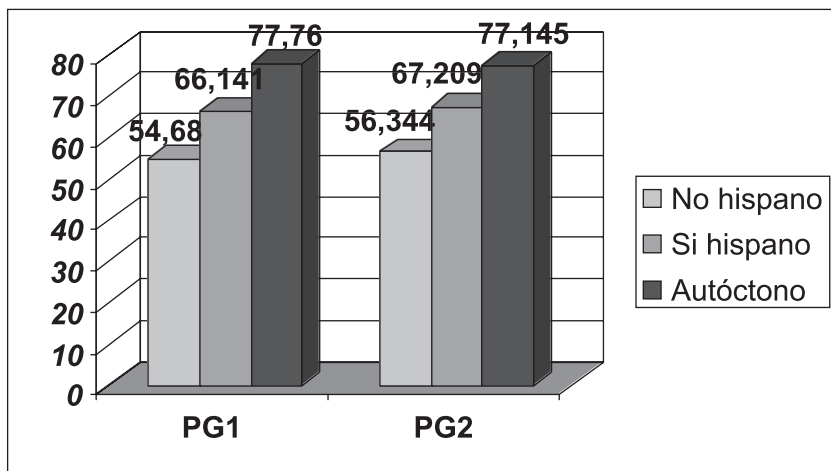


Gráfico 2

Comparación de medias en PG1 y PG2 entre alumnado inmigrante no hispanoparlante, alumnado inmigrante hispanoparlante y alumnado autóctono

variables, nos muestran que resultan ser unas de las más significativas, tal y como se aprecia en las Tablas I y II: mejor en el caso de los que llevan más de 6 años de estancia y tenían menos de 10 años al llegar.

TABLA I

MEDIAS DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS EN PG1 Y PG2 EN FUNCIÓN DEL TIEMPO DE ESTANCIA EN ESPAÑA

	Inmigrantes		Sí Hispano		No Hispano	
	PG1	PG2	PG1	PG2	PG1	PG2
-3 años	55,637	55,918	65,557	65,694	49,661	50,139
3-6 años	61,200	64,907	66,820	72,178	59,327	62,483
+ 6 años	68,760	72,208	68,413	70,963	68,968	72,955

En este caso, también procedimos a analizar los resultados desglosando el alumnado inmigrante y éste, a su vez, en hispanoparlante y el que no lo es. Un primer dato es que las puntuaciones entre estos dos subgrupos se aproximan a partir de estar en el país más de 6 años. Dentro del grupo de hispanoparlantes las diferencias no son significativas en ninguno de los subgrupos de tiempo de estancia. En el caso de los no hispanoparlantes, únicamente hay diferencias significativas, tanto en PG1 como en PG2, entre los de -3 años con respecto a los de más de 6 años de estancia que se traduce en puntuaciones, con un valor de $F_{2,24}=2,509$ ($p=0,0417$) y $F_{2,24}=4,105$ ($p=0,0120$), respectivamente.

En relación a los años de edad que tenían al llegar a España, seguimos el mismo procedimiento.

TABLA II
MEDIAS DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS EN PG1 Y PG2 EN FUNCIÓN DE LA EDAD QUE TENÍAN CUANDO LLEGARON A ESPAÑA

	Inmigrantes		Sí Hispano		No Hispano	
	PG1	PG2	PG1	PG2	PG1	PG2
- 10 años	65,828	67,845	69,944	71,124	62,978	65,574
+ 10 años	52,648	53,511	62,718	63,685	48,333	49,245

Se observan diferencias y es relevante indicar que los que llegaron a España con una edad inferior obtienen medias superiores a los de más edad, y esto se mantiene en los dos subgrupos. Dentro del grupo de hispanoparlantes las diferencias no son significativas en ninguno de los subgrupos, posiblemente debido al escaso número de sujetos de nuestra muestra. En el caso de los no hispanoparlantes hay diferencias significativas, tanto en PG1 como en PG2, con valores de $F_{1,25}=4,846$ ($p=0,0372$) y $F_{1,25}=6,552$ ($p=0,0169$), respectivamente.

Un análisis más detallado de estos datos nos lleva a plasmar de forma más fácilmente visualizable determinados aspectos que se derivan de las puntuaciones globales y las subpruebas que las componen, teniendo en cuenta las variables de tiempo de estancia en nuestro país y la edad de llegada, tal y como se observa en las Tablas III y IV.

TABLA III
ÍNDICES PG1, PG2 Y SUBPRUEBAS QUE RESULTARON SIGNIFICATIVAS, EN FUNCIÓN DE LOS AÑOS DE ESTANCIA: AUTÓCTONOS VS INMIGRANTES

+ 6 años	CO, MS, PG1
4-6 años	CO, MS, CE, PG1
- 3 años	CO, MS, ORT, CE, EE, PG1, EO-LMS, FON, LECT-E, PG2

TABLA IV
ÍNDICES PG1, PG2 Y SUBPRUEBAS QUE RESULTARON SIGNIFICATIVAS, EN FUNCIÓN DE LA EDAD DE LLEGADA: AUTÓCTONOS VS INMIGRANTES

+ 10 años	CO, MS, ORT, CE, EE, PG1, EO-LMS, FON, LECT-E, PG2
- 10 años	CO, MS, CE, PG1, PG2

Dado que aquí se contempla la totalidad del alumnado inmigrante, procedemos a desglosar estos mismos aspectos referidos al alumnado hispanoparlante, en las Tablas V y VI.

TABLA V
 ÍNDICES PG1, PG2 Y SUBPRUEBAS QUE RESULTARON SIGNIFICATIVAS, EN
 FUNCIÓN DE LOS AÑOS DE ESTANCIA: AUTÓCTONOS VS INMIGRANTES
 HISPANOPARLANTES

+ 6 años	CO
4-6 años	EE
- 3 años	CO, MS, CE, EE, PG1, FON, PG2

TABLA VI
 ÍNDICES PG1, PG2 Y SUBPRUEBAS QUE RESULTARON SIGNIFICATIVAS, EN
 FUNCIÓN DE LA EDAD DE LLEGADA: AUTÓCTONOS VS INMIGRANTES
 HISPANOPARLANTES

+ 10 años	CO, MS, CE, EE, PG1, FON, PG2
- 10 años	

3ª Hipótesis: La situación social y cultural de las familias determina el conocimiento lingüístico del castellano.

En este caso se realizó una comparación de las medias en PG1 y PG2, en función de la situación socioprofesional, así como del nivel de estudios de los padres.

Aunque hay diferencias en las puntuaciones, no llegan a mostrarse significativas entre ninguno de estos subgrupos. A pesar de ello, se observa una puntuación creciente en relación a una mejor SSP, y, probablemente, el reducido tamaño de nuestra muestra incida en la ausencia de diferencias significativas. Por lo que respecta a la variable NSC, y como en el caso anterior, se observan diferencias en las puntuaciones, pero únicamente son significativas entre el grupo de estudios universitarios y el que no tiene ningún tipo de estudios, tanto en lo referente a PG1 como en PG2, con valores de $F_{3,43}=1,840$ ($p=0,0279$) y $F_{3,43}=1,784$ ($p=0,0343$), respectivamente.

En base a nuestros resultados, y a pesar del escaso número de sujetos, parece evidente que se cumple la hipótesis de que las variables SSP y NSC influyen en el conocimiento lingüístico del castellano, tal y como se aprecia en los Gráficos 3 y 4.

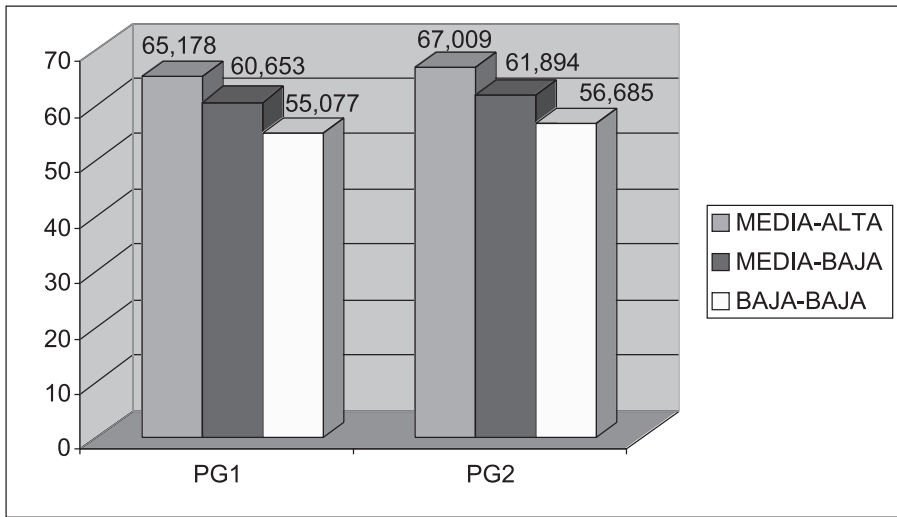


Gráfico 3

Comparación de las medias en PG1 y PG2, en función de la situación socioprofesional

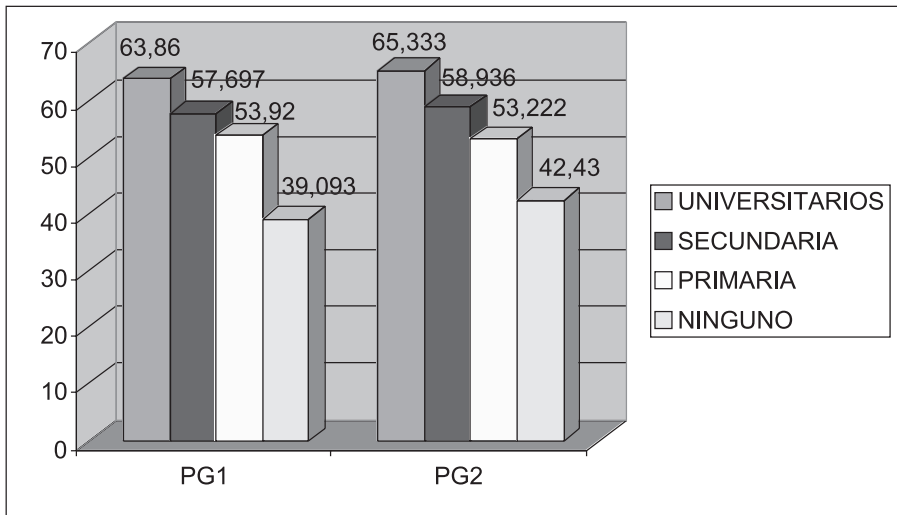


Gráfico 4

Comparación de las medias en PG1 y PG2, en función del nivel de estudios de los padres

4ª Hipótesis: Las actitudes favorables hacia las lenguas favorecen el aprendizaje de la L2.

Realizamos una comparación de las medias en PG1 y PG2, en función de las actitudes hacia el castellano y hacia L1, cuando ésta no es el castellano. Nuestros datos indican

que los que muestran actitudes favorable, tanto en un caso como en el otro, obtienen mejores puntuaciones, tanto en PG1 como en PG2, aunque el contraste estadístico no mostró diferencias significativas. Estos datos se pueden apreciar en los Gráficos 5 y 6.

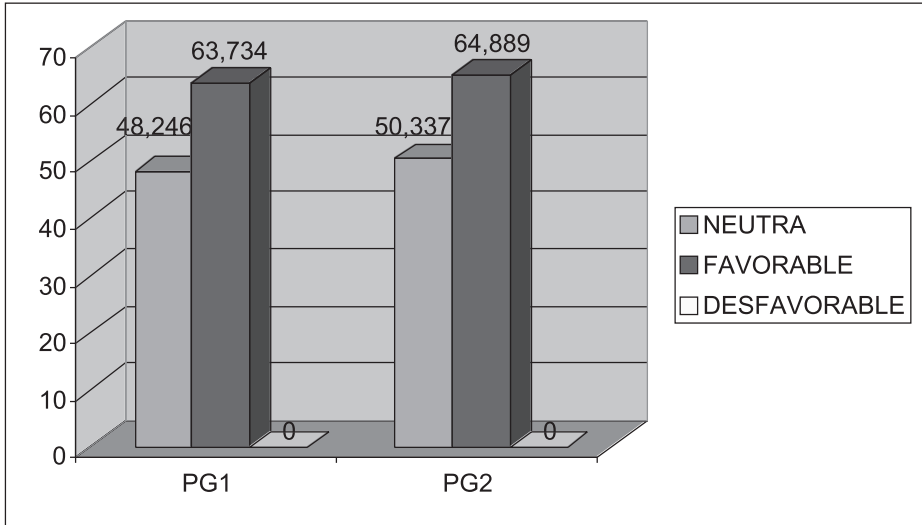


Gráfico 5

Actitudes hacia el castellano, en relación a las medias de las puntuaciones PG1 y PG2

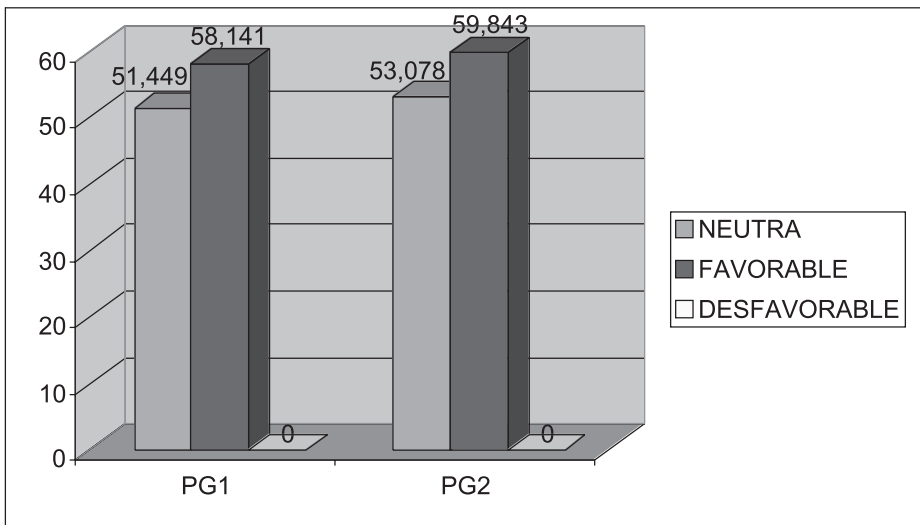


Gráfico 6

Actitudes hacia L1, cuando ésta no es el castellano, en relación a las medias de las puntuaciones PG1 y PG2

5ª Hipótesis: El alumnado que proviene de países hispanoparlantes y europeos tiene mejor rendimiento lingüístico que el resto del alumnado inmigrante.

Para verificar esta hipótesis procedimos a analizar las puntuaciones obtenidas por los hispanoparlantes y no hispanoparlantes, desglosando los de origen africano y europeo, en PG1, PG2 y subpruebas.

El alumnado hispanoparlante obtiene mejores puntuaciones, pero siguen siendo inferiores a la del alumnado autóctono, como ya se vio anteriormente. Por otra parte, las puntuaciones están muy próximas entre los de origen africano y europeo: en unos aspectos es superior el alumnado de origen africano y en otros el europeo. En todo caso no se observaron diferencias significativas. En nuestros resultados se pone en cuestión la creencia de que el alumnado de origen europeo obtenga mejores puntuaciones que el que proviene del continente africano, tal y como se observa en la Tabla VII.

TABLA VII
COMPARACIÓN DE LAS MEDIAS ENTRE ALUMNADO DE ORIGEN AFRICANO Y EUROPEO, EN PG1 Y PG2

	ÁFRICA	EUROPA
PG1	54,763	54,649
PG2	57,201	56,017

CONCLUSIONES

En primer lugar, hemos podido constatar que el conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante es inferior al del alumnado autóctono. Es de destacar que estos datos se hallan en la línea de las conclusiones planteadas en los estudios de Serra (1997), Siguan (1998), GREE (1999) y Maruny y Molina (2000). Evidentemente, estas dificultades en el uso de lenguaje condicionan los resultados inferiores en el conjunto de aprendizajes y contenidos escolares.

En este sentido, el desconocimiento de la lengua oficial y las dificultades de comunicación constituyen el indicador más evidente que «explica» los índices de fracaso escolar de este alumnado. Y ésta suele ser la lectura que hacen las diferentes administraciones educativas españolas, ya que, una vez que han sido escolarizados, dan por supuesto que la principal dificultad para seguir una escolaridad normalizada es el desconocimiento de la lengua de aprendizaje. Por ello, además de otros recursos, se focaliza la atención en enseñar la lengua oficial. Y dado que la práctica habitual, el trabajo centrado en la enseñanza de la lengua vehicular, no parece que esté proporcionando mejores resultados, cabría plantear buscar otras razones que expliquen esta situación.

De otro lado, hay investigaciones que ponen el acento en las causas sociales, en las desigualdades estructurales y situaciones de marginación, en las creencias que asocian inmigración con delincuencia, en la errónea percepción de que son un problema, etc., para explicar el elevado índice de fracaso escolar entre este alumnado. Otra de las hipó-

tesis atribuye el fracaso al propio sistema educativo: selección cultural sesgada, metodología y organización en función de un modelo de «buen alumno» que no contempla las realidades actuales, etc. Aquí se podrían considerar también todos los elementos aportados desde la educación bilingüe y que no se suelen tener presentes en los procesos educativos con el alumnado inmigrante.

Volviendo a la primera formulación sobre el inferior conocimiento lingüístico del castellano con respecto al alumnado autóctono, procede recordar los conceptos de BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) y CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), que plantea Cummins (2002), ya que cuando el profesorado considera que el alumnado inmigrante tiene un nivel suficiente, probablemente, no se valora suficientemente la distinción entre la comunicación en la L2 en situaciones contextualizadas y en situaciones descontextualizadas. Así, se exige al alumnado que asiste a un programa de cambio de lengua hogar-escuela que, cuando ya han conseguido un cierto nivel en la L2, sean capaces de usarla también en situaciones descontextualizadas y que requieren una alta implicación cognitiva, lo cual puede abocarles al fracaso.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, habría que investigar hasta qué punto ha podido influir en estos datos la manera en que la sociedad, en general, y la institución escolar, en particular, recibe al alumnado inmigrante: desde la perspectiva de atención a la diversidad, desde la tan proclamada interculturalidad, desde el tratamiento educativo de la lengua a partir del enfoque comunicativo y de las aportaciones de la enseñanza de segundas lenguas y educación bilingüe, como se ha citado anteriormente.

Por otra parte, y retomando los resultados indicados en el aspecto de conocimiento lingüístico, consideramos que procedería realizar más estudios con una muestra mayor y que pudiese abarcar más tramos de edad.

En segundo lugar, y en lo referente a que la escolarización en los primeros cursos no garantiza un conocimiento adecuado de la lengua castellana, nuestros datos indican que el criterio temporal que determina principalmente es el del tiempo de estancia: mejor en el caso de los que llevan más de 6 años de estancia. Estos datos coinciden, en general, con el estudio de Maruny y Molina (2000), aunque su trabajo se hizo en relación a la lengua catalana.

Esto pondría en cuestión las creencias de que la escolarización en los primeros cursos garantiza el conocimiento de la lengua y, por tanto, los aprendizajes escolares.

Asimismo, en nuestro estudio, también obtienen mejores puntuaciones los que llegaron a España antes de los 10 años de edad. Y señalamos que estos datos no son coincidentes con el estudio de Skutnabb-Kangas y Toukoma (1976), que hacían referencia precisamente a que los niños que llegaron al nuevo país, con 10 años de edad, con un buen dominio de su L1, obtenían mejores resultados en L2 que los que habían emigrado de más pequeños.

Evidentemente, nuestra muestra es pequeña y no podemos aventurarnos más allá de lo que nos permiten nuestros datos, pero esta cuestión requiere la realización de más estudios con población inmigrante para verificar estos resultados.

Por otra parte, y creemos que es una aportación relevante por nuestra parte, los datos que hemos obtenido nos permiten visualizar un cierto «perfil» acerca de determinados aspectos que se contemplan en las puntuaciones generales y en las subpruebas, en cuanto a lo que supone más dificultad y cuesta más tiempo y esfuerzo en conseguir. De

todas maneras, e insistiendo de nuevo en esta cuestión, habría que ser prudentes con estas afirmaciones, dado el número de sujetos de este estudio.

Específicamente, nuestros datos muestran que algunos contenidos suponen mayores dificultades (por ejemplo en Comprensión Oral y Morfosintaxis), ya que implican el desarrollo de actividades con un lenguaje más formal. Hay que matizar que algunas subpruebas de PG2, con un mayor componente verbal expresivo, suponen menores dificultades especialmente en el subgrupo de alumnado inmigrante hispanoparlante.

Pero nos encontramos con que, por debajo de los tres años de estancia, casi todos los contenidos están por debajo de las medias del alumnado autóctono y esto tanto referido al alumnado inmigrante hispanoparlante como al que no lo es.

Cabe plantearnos qué debe hacer la escuela cuando esta situación se da de forma generalizada en la muestra que hemos estudiado. En este sentido, hay que hacer referencia obligatoriamente al marco social y al educativo, en lo que afecta al tratamiento de las lenguas en la escuela: el enfoque comunicativo, los procesos y estrategias para el aprendizaje de segundas lenguas, las aportaciones de la educación bilingüe en cuanto a los modelos a plantear, la cuestión de la motivación y actitudes, y todo ello dentro de un Proyecto Lingüístico de Centro que tenga presentes las realidades del mundo de la inmigración.

En tercer lugar, reiterando las limitaciones derivadas del escaso número de sujetos de nuestro estudio, parece evidente que las variables SSP y NSC influyen y deberían tenerse en cuenta a la hora, tanto de la práctica educativa como de las posibles creencias sobre el «pobre nivel cultural» de los inmigrantes.

No obstante, lo que constatamos es que, en el ámbito de la inmigración, y en cuanto a la variable nivel socioprofesional, hay que separar el aspecto laboral (tipo de trabajo) con el del tipo de estudios, ya que hemos verificado que se ocupan puestos de trabajos considerados de bajo nivel aunque el nivel de estudios de estas personas sea alto.

Otro dato relevante tiene que ver con el hecho de que las familias con una condición lingüística de bilingües, con presencia importante de L1 (cuando no es el castellano), obtienen las puntuaciones más bajas en la prueba de lenguaje. Habría que analizar, pero no disponemos de datos al respecto, el tipo de bilingüismo que se da en dicho contexto: ¿hasta qué punto hay una tendencia a sustituir la lengua materna por la lengua de la escuela en el ámbito familiar?

En cuarto lugar, las actitudes más favorables hacia L1, cuando ésta no es el castellano, obtienen mejores puntuaciones en la prueba de lenguaje aunque por el tamaño de la muestra las diferencias no llegan a ser significativas.

Por lo que respecta a las actitudes favorables hacia el castellano, correlacionan de manera significativa en el conjunto del alumnado inmigrante, pero desglosando los subgrupos nos encontramos con que es también significativo en el caso de no hispanoparlantes.

En las actitudes hacia el castellano, en función del tiempo de estancia y de la edad de llegada, hay diferencias aunque no son significativas. No obstante, el hecho que observamos es que, inicialmente, las actitudes son favorables, pero con más de 6 años de estancia son neutras. Podríamos preguntarnos si este dato en cuanto a las actitudes (favorable o neutra) tiene que ver con la forma en que se aborda el tratamiento de la diversidad en el contexto educativo y social, ya que aparece cuando llevan más tiempo

de estancia y si está relacionado con la percepción que puede tener este alumnado de poco respeto hacia lo que ellos aportan a nuestra sociedad.

Finalmente, aunque observamos diferencias de puntuación en la prueba de lenguaje entre hispanoparlantes y no hispanoparlantes, en los subgrupos en función de la edad de llegada (más vs menos 10 años al llegar), en casi todas las puntuaciones los no hispanoparlantes están por debajo de los hispanoparlantes y éstos, a su vez, por debajo de los autóctonos, pero estas diferencias no siempre son significativas (lo son más en los de más de 10 años de edad de llegada).

Por lo que respecta a los años de estancia, se observa que las diferencias llegan a ser notablemente significativas en los de menos de 3 años de estancia, especialmente entre no hispanoparlantes y autóctonos. Hay muy pocas diferencias significativas en el subgrupo de más de 6 años de estancia y entre 4 y 6, en relación a hispanoparlantes y no hispanoparlantes.

Esto puede hacernos revisar la creencia de que, por proximidad lingüística y cultural, los hispanoparlantes pueden tener un conocimiento lingüístico del castellano igual que los autóctonos y, por tanto, tener un rendimiento académico normalizado. Aunque obtengan, en algunos subgrupos, puntuaciones superiores a los no hispanoparlantes, los hispanos siguen teniendo diferencias con el alumnado autóctono. En todo caso, en función del tiempo de estancia, las diferencias prácticamente desaparecen.

Por lo que respecta a las diferencias, dentro de los no hispanoparlantes, entre los de origen africano y europeo, las puntuaciones están muy próximas: en unos aspectos es superior el alumnado de origen africano y en otros el europeo. En todo caso no hay ninguna diferencia significativa. Esto debería hacernos cuestionar las creencias que hacen referencia al «mejor nivel lingüístico y educativo» de los hispanoparlantes y de los europeos, mientras se infravalora a los de origen africano.

En resumen, en nuestra investigación, a partir de la evaluación del conocimiento lingüístico castellano en alumnado inmigrante, hemos pretendido analizar algunos de los factores que determinan sus niveles de competencia lingüística. Ello nos ha permitido, además, contrastar determinadas creencias sobre el aprendizaje de la lengua de estos colectivos y, consecuentemente, formular ciertas indicaciones o sugerencias para abordar la cuestión.

Los resultados más significativos nos confirman que el conocimiento lingüístico de ese alumnado, incluso cuando su lengua de origen es el castellano, es inferior al del alumnado autóctono, pudiéndose establecer un cierto «perfil» en la adquisición de diversas habilidades lingüísticas en el que el tiempo de estancia en nuestro país y la edad de llegada aparecen como algunas de las variables más significativas. Otras variables que se han mostrado claves para entender el proceso de enseñanza/aprendizaje del castellano por parte de este alumnado son: el nivel socioprofesional y el nivel de estudios de los padres, considerados independientemente, o las actitudes tanto hacia el castellano como hacia la L1.

Evidentemente, tal y como hemos indicado con anterioridad, procede seguir con investigaciones que profundicen en esta dinámica, con muestras mayores y diferentes tramos de edad, junto con otro tipo de variables como el tipo de acogida, formas de atención a la diversidad, tratamiento educativo de la lengua, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnau, J. (2004). El aprendizaje de la L1 y la L2: relaciones e implicaciones para la política y práctica educativas. En: A. Huguet y J.L. Navarro (Coord.). *Las lenguas en la escuela* (pp. 35-45). Zaragoza: DGA.
- Bel, A.; Serra, J.M.; Vila, I. (1991). *El coneixement de llengua catalana i castellana en acabar l'ensenyament obligatori el 1990*. Documento no publicado. Barcelona: Departament d'Ensenyament-SEDEC.
- Cot, C. (2002). *Famílies marroquines i educació dels seus fills al Baix Empordà*. Girona: Ajuntament de La Bisbal d'Empordà.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (2002). *Llenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: MECD-Morata.
- Díaz-Aguado, M.J.; Baraja, A. y Royo, P. (1996). Estudio sobre la integración escolar de los alumnos extranjeros y el aprendizaje del castellano como segunda lengua. En M.J. Díaz-Aguado. *Escuela y tolerancia* (pp. 101-154). Madrid: Pirámide.
- Fullana, J; Besalú, X. y Vilà, M. (2003). *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona: CCG Edicions.
- Huguet, A. (2001). *La evaluación de la educación bilingüe en el Estado español*. Zaragoza: DGA-IEA.
- Huguet, A. y González Riaño, X.A. (2002). Conocimiento lingüístico y rendimiento escolar. Implicaciones educativas en contexto bilingüe. En *Infancia y Aprendizaje*, 25 (1), 53-68.
- Lambert, W.E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. En A.F. Aboud y R.D. Meade (eds.). *Cultural Factors in Learning*. Bellingham: Western Washington State College.
- Lasagabaster, D. (2003). *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Milenio.
- Martín Rojo, L. (Dir.). (2003). *¿Asimilar o integrar?. Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: CIDE.
- Maruny, LL. y Molina, M. (2000). *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori*. Memoria de investigación no publicada. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Mesa, M^a.C. y Sánchez, S. (1996). *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*, Madrid: CIDE.
- Serra, J.M. (1997). *Inmersió lingüística, rendiment acadèmic y classe social*. Barcelona: Horsori.
- Serra, J.M. (2004). Lenguas e inmigración. En A. Huguet y J.L. Navarro (Coord.). *Las lenguas en la escuela* (pp. 27-33). Zaragoza: DGA.
- Serrat, E. (2002). L'adquisició de segones llengües. En J.C. Moreno, E. Serrat, J.M. Serra y J. Farrés. *Llengua i immigració* (pp. 55-77). Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Siguan, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- Siguan, M. y Mackey, W.F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana-Unesco.

- Skutnabb-Kangas, T. y Toukomaa, P. (1976). *Teaching migrants children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.
- Toukomaa, P. y Skutnabb-Kangas, T. (1977). *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children of Preschool Age and Children in the Lower Level of Comprehensive School*. Research Reports 26. Tampere: University of Tampere.
- Vila, I. (2000). Enseñar a convivir, enseñar a comunicarse. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 23, 23-30.
- Vila, I. (2003). Escolarització i model educatiu. En G. Aubarell (Dir.). *Gestionar la diversitat* (pp. 68-91). Barcelona: Institut Europeu de la Mediterrània.

LA TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD DE VIGO SEGÚN LA OPINIÓN DE SUS PROFESORES¹

Alfonso Cid Sabucedo*

Adolfo Pérez Abellás**

Universidad de Vigo

RESUMEN

Actualmente la Universidad de Vigo, igual que las españolas y las de la Unión Europea, se encuentra inmersa en el proceso de convergencia con el objeto de construir un Sistema Europeo de Educación Superior. Este proceso implica transformaciones para mejorar el servicio que la institución presta a la sociedad a través de la formación de los estudiantes. En definitiva, se trataría de mejorar la calidad y, a través de ella, alcanzar la excelencia.

Entre las transformaciones que es necesario realizar ocupa un lugar destacado el papel del profesorado, en el sentido de focalizarse como facilitador del aprendizaje. Para ello, entre las funciones docentes, la tutoría alcanza un papel trascendental y llega a convertirse en un servicio esencial que la Universidad presta. Esto implica la necesidad de la transformación del papel del profesorado, tradicionalmente entendido más como dispensador de conocimientos que como orientador en la búsqueda del mismo.

Será en este contexto donde adquiere sentido y utilidad el presente trabajo. Su objetivo consiste en conocer/diagnosticar, en base a las opiniones de los profesores, el desempeño, la situación real, de la función tutorial en la Universidad de Vigo y, en su caso, hacer propuestas de mejora. Para dar respuesta a este objetivo hemos planteado una investigación descriptivo-transversal-comparativa de tipo cuantitativo.

Palabras clave: Tutoría, competencias, opiniones, investigación cuantitativa.

* acid@uvigo.es

** apabellas@uvigo.es

1 Parte de los datos de este trabajo pertenecen a la Tesis Doctoral «Percepciones sobre la función tutorial en profesores y estudiantes en la Universidad de Vigo» (2005), de la que es autor A. Pérez Abellás y director A. Cid Sabucedo.

ABSTRACT

At the moment the University of Vigo, the same as the Spaniards and those of the European Union, she/he is depth in the convergence process in order to building a European System of Superior Education. This process implies transformations to improve the service that the institution ready to the society through the formation of the students. In definitive, it would be to improve the quality and, through her, to reach the excellence.

Among the transformations that it is necessary to carry out squatter an outstanding place the faculty's role, in the focused sense like facilitator of the learning of the students. For it, among the educational functions, the tutorship reaches a momentous role and she/he ends up becoming an essential service that the University ready to the students. This implies the necessity of the transformation of the faculty's role.

It will be in this context where she/he acquires sense and utility the present work. Their objective consists on knowing/diagnosed, based on the opinions of the professors, the performance, the real situation, of the function tutorial in the University of Vigo, and, in its case, to make proposals of improvement. To give answer to this objective we have outlined a descriptive-traverse-comparative investigation of quantitative type.

Key words: *Mentoring, competences, opinions, quantitative research.*

I. INTRODUCCIÓN

La tutoría constituye, sin duda, uno de los temas de más actualidad e importancia en la docencia universitaria. Prueba de ello lo constituye el gran número de trabajos teóricos y empíricos con los que nos encontramos tanto a nivel nacional como internacional. No obstante, los trabajos sobre asesoramiento y apoyo a los estudiantes suelen referirse con más frecuencia a los niveles no universitarios del Sistema Educativo. Es algo así como si se pensara que cuando un estudiante llega a la Universidad debe estar ya preparado para enfrentarse por sí mismo, y a solas, a las exigencias que plantean los estudios que ha escogido. Aún sigue siendo ésa la queja de bastantes profesores: «estamos infantilizando la universidad facilitando en exceso el trabajo de los estudiantes». Sin embargo, cada día se hace más patente que uno de los componentes básicos de la enseñanza universitaria es justamente el de la tutoría. Sobre todo ahora que se remarca tanto la necesidad de llevar a cabo una docencia centrada en el aprendizaje de los estudiantes. La tutoría, por tanto, habrá de ser considerada como un servicio esencial que la Universidad presta a sus estudiantes (Bricall, 2000:111).

Los cambios puestos en marcha en el marco del *proceso de convergencia* y que afectan a la formación universitaria en su conjunto hacen necesarios nuevos sistemas de asesoramiento y tutoría. Como más significativos podemos citar:

1. La transformación del papel del profesorado en el sentido de focalizarse como facilitador del aprendizaje de los estudiantes.
2. La progresiva incorporación de nuevos dispositivos tecnológicos que han relativizado y modificado los sistemas tradicionales de la enseñanza presencial.

El papel trascendental, que en esta nueva situación, alcanza la tutoría implica la necesidad de una transformación del papel del profesorado. Transformación que consistirá, básicamente, en reubicar su formación y rol profesional en un modelo más cercano a las nuevas orientaciones de la formación, en las que han adquirido un importante peso los planteamientos del *lifelong learning*, el trabajo docente orientado a la adquisición de competencias y el fortalecimiento de la autonomía del estudiante (*empowering individual student*).

La docencia universitaria debe incorporar una fuerte traslación de sus ejes básicos. Construida, como estaba, sobre la dimensión docente (entendida la docencia, básicamente, como «impartición de clases magistrales») y el protagonismo del profesorado, debe reorganizarse profundamente para dar mayor cabida a la acción y la presencia del alumnado. Para los docentes estos cambios significan dejar de estar centrados en la enseñanza (planificar, impartir y evaluar la temática de nuestras disciplinas) para ampliar nuestra actuación al proceso de aprendizaje de los alumnos. De impartir lecciones a facilitar el proceso de aprendizaje. Y ahí es donde aparece la *tutoría* como forma de guía y orientación destinada a optimizar las condiciones en que nuestros estudiantes, cada uno de ellos (la enseñanza puede hacerse para un colectivo indiscriminado, el aprendizaje es un proceso que realiza cada alumno), aprende lo que nosotros pretendemos enseñar.

Será en este marco donde alcanza su sentido la presente investigación. Su objetivo consiste en *conocer/diagnosticar, en base a las opiniones del profesorado, el desempeño, la situación real, de la función tutorial en la Universidad de Vigo y, en su caso, hacer propuestas de mejora*. Como es sabido, las «encuestas de opinión» constituyen una herramienta importante para el conocimiento de las «percepciones» y que cada día son más utilizadas en los estudios sobre la Universidad.

En su configuración podemos distinguir tres partes: la fundamentación teórica de la tutoría universitaria; la descripción de la metodología de investigación seguida en el estudio y las conclusiones y propuestas de mejora.

En la primera parte nos ocupamos de dar una pequeña fundamentación teórica al proceso de tutoría, como actividad docente. Asumimos el enfoque de las competencias como adecuado a las demandas de la sociedad actual (la denominada «sociedad del aprendizaje») en lo que se refiere a la formación de los universitarios. Y entendemos, por tanto, que la «competencia tutorial» forma parte sustantiva del perfil profesional del docente universitario. Se analizan, también, los diversos tipos de tutoría, es decir, los distintos niveles de desempeño de la función tutorial. A continuación, nos ocupamos de las funciones de tutor universitario, es decir, del sentido que tiene la tutoría en el actual organigrama de la actuación formativa de las universidades (qué se supone que debemos hacer los tutores durante los tiempos dedicados a la tutoría y para qué). Completamos este análisis teórico, tomando en consideración algunos de los «dilemas» que subyacen a la complejidad de la función tutorial. Y, finalmente, analizamos las condiciones y factores que implican un rendimiento aceptable de la función tutorial. Terminamos esta parte explicitando nuestras asunciones sobre la tutoría y formulando el problema de investigación.

La segunda, se dedica a la metodología de investigación. Se trata de una investigación descriptiva-transversal-comparativa de tipo cuantitativo consecuente con el tipo

y problema de investigación. Se inicia con un diseño cuantitativo y, seguidamente, se formulan las preguntas de investigación, se define la muestra y se elige el instrumento de obtención de datos. En nuestro caso hemos utilizado el cuestionario. Terminamos este apartado haciendo referencia a la obtención, análisis e interpretación de los datos.

En la tercera parte nos ocupamos de las conclusiones más relevantes que se desprenden de este estudio, de las cuales, sin duda, pueden derivarse consideraciones de interés inmediato para la mejora de la tutoría en la Universidad a que nos referimos.

2. LA TUTORÍA: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL²

«Defensor», «guía», «protector», son algunas de las acepciones que le atribuye nuestro diccionario al término «tutoría». Y es cierto que tiene algo de las tres cosas: el tutor es el profesor/a que guía el desarrollo personal y la formación del estudiante; el tutor es la persona fuerte y experimentada que defiende al tutorando de la novedad y las incertidumbres del inicio de cualquier proceso académico y/o profesional; es el profesional técnicamente competente que es capaz de guiarlo/a por los vericuetos del ejercicio profesional al que el tutorando se incorpora como estudiante en prácticas; y es la persona prudente y amiga que, llegado el caso, sabrá también defenderlo de las presiones y conflictos a los que su propia inexperiencia le podría conducir con excesiva facilidad.

Esa polisemia trae consigo diversas acepciones de la función tutorial. La tutoría es, así, una dimensión básica del perfil profesional de los profesores; pero puede llegar a ser una función especializada atribuida a aquellos profesores (los «tutores») encargados de supervisar el trabajo de una clase, un grupo o un alumno. Puede ejercerse como una actividad presencial en la que es justamente esa «proximidad» la que juega un papel esencial; pero puede, igualmente ser ejercida a distancia o por medio de nuevas tecnologías (la tutoría virtual). Puede dirigirse a estudiantes convencionales como sistema de apoyo y guía en su proceso de aprendizaje o estar dirigida a alumnos en prácticas (en este caso la tutoría es ejercida por profesionales en ejercicio). Cada una de esas modalidades de tutoría requiere de competencias y cualidades diversas por parte de los tutores y conlleva condiciones y recursos diversos (McLaughlin, 1999:13).

Justamente por eso podemos hablar de la «tutoría» como una competencia de los docentes universitarios. Porque, al igual que todas las competencias, la tutoría exige poseer unos conocimientos sobre el tema («saber»), haber desarrollado las habilidades y destrezas exigidas por esa actividad («saber hacer») y poseer un conjunto de actitudes y valores que están al fondo de esa actuación profesional («saber estar»). Estos tres componentes de las competencias, también, se los conoce como componentes «técnicos», «metodológicos» y «socio-emocionales» (Lévy-Levoyer, 1997; Le Boterf, 2001 y Echevarría, 2002).

2 Los contenidos básicos de este apartado están extraídos de M. A. Zabalza (2003a). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea. En él se describe la tutoría como una de las diez competencias que caracterizan el perfil profesional de los docentes universitarios

2.1. La tutoría en la universidad: la literatura

La tutoría en la universidad no es un invento actual. Una mirada a la historia de esta institución nos pone de manifiesto que la tutoría ha formado parte de la misma desde su nacimiento (Gordon y Gordon, 1990; Wagner, 1990; Porta, 1998). Si bien, su definición y materialización va ligada a las diferentes concepciones o modelos de universidad desarrollados en contextos temporales y geográficos distintos (Raga, 2003; Rodríguez Espinar, 2004).

Sobre la tutoría, y más concretamente sobre la tutoría en la universidad, nos encontramos con la existencia de una abundante literatura, internacional y nacional, referida tanto a los aspectos teóricos como empíricos. La profusión a nivel nacional de la literatura sobre la tutoría universitaria tal vez se debe, en buena parte, a los esfuerzos requeridos por el proceso de Convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior. Así, entre los primeros y en el panorama editorial español, sin ánimo de exhaustividad, podemos citar, tal vez como más representativos, aquellos que hacen referencia al concepto, características, formación, funciones, perfil, modelos, tipos y evaluación de la tutoría universitaria los de Lázaro (1997, 2002, 2003), Oñate Gómez (2001), Álvarez Pérez (2002); Zabalza (2003), Gairín (2004), Lobato (2004) y Rodríguez Espinar (2004).

Por lo que se refiere a las investigaciones sobre la tutoría universitaria en el contexto español también nos encontramos, fundamentalmente desde hace una década, con un importante volumen de trabajos. De ellos, también sin ánimo de exhaustividad, podemos citar el realizado por Donoso (1994) sobre el uso de la tutoría por parte de los estudiantes en la Universidad de Sevilla; Lázaro (1997) sobre las percepciones y expectativas de alumnos de diferentes universidades respecto a la competencia y función tutorial; Hernández de la Torre et al. (1998) sobre la nueva acción tutorial en la enseñanza universitaria en la Universidad de Sevilla; Sebastián y Sánchez (1999), llevaron a cabo una evaluación de los sistemas tutoriales en las Universidades de la Comunidad de Madrid; Rodicio et al. (2001) pretendieron conocer la percepción que el alumnado de la Universidad de la Coruña tenía de la tutoría y la utilización de las tutorías establecidas; Arbizu y Lobato (2003) analizaron las percepciones que el profesorado y el alumnado de la Universidad del País Vasco tienen respecto a la importancia y realización de la tutoría como componente de la función docente universitaria; Zabalza (2003b) estudió la percepción de los profesores y estudiantes sobre la tutoría en cuatro universidades; García Nieto (2004) sobre las percepciones del profesor sobre la labor tutorial ante el Espacio Europeo de Educación Superior; Lobato et al. (2005) estudiaron las representaciones sociales de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes de la Universidad del País Vasco y Pérez Abellás (2005) que analizó la percepción de profesores y estudiantes sobre la función tutorial en la Universidad de Vigo.

Añadamos a todo ello, un número ingente de cursos, talleres, grupos de trabajo, etc. sobre tutoría que prácticamente todas las universidades han ido organizando en los últimos años.

2.2. Las funciones de tutor universitario

La normativa³ que rige las actuaciones de los profesores universitarios hace alusión expresa a su actuación como tutores, aunque dicha mención no pasa de alusiones formales (tiempo, espacios, exigencia de constancia, etc.). Nada se dice, empero, sobre qué se supone que hay que hacer durante ese tiempo, salvo esa idea genérica de *ponerse a disposición de los estudiantes* para ayudarles en aquello que nos soliciten.

En este sentido, se trata de una función *borrosa* y de escasa previsibilidad. Esta condición de borrosidad hace que existan muchas diferencias entre unos profesores y otros en cuanto a su disponibilidad, al tipo de ayuda que están dispuestos a prestar, al tipo de demandas que se permiten, a las estrategias y técnicas utilizadas, etc.

En términos generales podría decirse que la tutoría sirve para llevar a cabo una serie de funciones de diverso tipo: funciones de *apoyo* a la integración en la universidad (sobre todo en el primer año); funciones de *orientación y guía* en los estudios (tanto en lo que se refiere a la elección de materias como a la revisión de la forma de estudiar, a problemas específicos en alguna materia, orientaciones sobre exámenes, etc.); funciones de tipo *burocrático* (elaboración y actualización de fichas y datos); *funciones de tipo más personal* (vinculadas a problemas, situaciones o expectativas personales de los estudiantes).

Esa policromía funcional de la tutoría se hace más complicada, si cabe, por las variaciones y dilemas que su ejercicio plantea al profesorado. La tutoría se puede ejercer de una forma más paternalista (en la línea del *pastoral care*) o más distante y *laissez-faire* (condicionando la ayuda al esfuerzo de los propios estudiantes); más centrada en asuntos académicos o abierta a otras temáticas que el alumno pueda plantear (sin desatender incluso los problemas personales); más curricular (centrada en cuestiones que tienen que ver con las materias y los aprendizajes) o más burocrática (que tiene que ver con el control). En el fondo, la tutoría acaba suponiendo una integración de todas ellas.

2.3. Las condiciones para la tutoría

Siendo como es la tutoría una actividad compleja, está sujeta a diversos factores que condicionarán su desarrollo. Los estudios sobre tutoría en la universidad, anteriormente citados, han ido destacando algunos de estos factores condicionantes, entre los que cabría mencionar:

1. *La idea que se tenga de la tutoría, unida al conocimiento de cada tutor tenga sobre cómo ejercerla en buenas condiciones.*
2. *Las condiciones materiales para el desarrollo de la tutoría (espacio, tiempo, ratio).*
3. *El equilibrio entre opcionalidad y directividad en relación al uso de las tutorías.*

3 Actualmente la normativa básica que regula la función tutorial en la Universidad es:

- Real Decreto 898/1985, de 30 de abril, sobre régimen del profesorado universitario (B.O.E., de 19 de junio). Modificado por el Real Decreto 1200/1986, de 13 de junio (B.O.E., de 25 de junio) y por el Real Decreto 554/1991 de 12 de abril (B.O.E., de 19 de abril).
- Ley Orgánica 6/2001 de Ordenación Universitaria (B.O.E., de 24 de diciembre).
- Estatutos. Reglamentos de Profesorado y Reglamentos de Estudiantes de cada Universidad.

4. Condiciones referidas a la gestión del «encuentro tutorial» (reuniones o foros periódicos y bien planificados).
5. Condiciones personales de los tutores (y de los tutorandos).

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño de la investigación

Consecuentes con el tipo de investigación, descriptiva transversal-comparativa, objetivo y cuestiones de investigación, elegimos, originariamente, como diseño más adecuado el diseño bifase de Creswell (1994:174) o, en terminología de Patton (1990:187-188), el paradigma holístico inductivo puro. Como es sabido este diseño consta de dos fases. Una cualitativa en la que seguimos el diseño de Marshall y Rossman (1989, en Creswell, 1994:13-15) a través de la técnica de la entrevista en profundidad (Denzin y Lincoln, 2000:632); y otra, cuantitativa, a través del cuestionario (Denzin, 1978). Nosotros, en este trabajo solamente nos vamos a referir a la segunda de ellas, es decir, a la fase cuantitativa.

3.2. Objetivo y preguntas de investigación

Explicitado el problema de investigación, procedemos a la fijación del objetivo general de la misma.

Como objetivo general nos planteamos identificar, describir, analizar y valorar las tutorías que se realizan en la Universidad de Vigo según las opiniones de los profesores y, si es el caso, realizar propuestas de mejora.

A partir del planteamiento anterior, formulamos las preguntas de investigación:

- a. ¿Cuál es el grado de satisfacción con el desarrollo de las tutorías?
- b. ¿Cómo están organizadas?
- c. ¿Realizo otras modalidades de tutoría?
- d. ¿Cómo se llevan a cabo?
- e. ¿Qué temáticas plantean los estudiantes?, ¿A qué van a las tutorías?
- f. ¿Utilidad de las tutorías?
- g. ¿Para qué deberían servir las tutorías? ¿Qué idea tienen de la tutoría?
- h. ¿Cómo se podrían mejorar?
- i. ¿Existen diferencias en las opiniones de los profesores sobre la tutoría en función del sexo, ámbito de estudios y curso?

3.3. Variables

La respuesta a los interrogantes que hemos formulado, dentro de una investigación de tipo descriptiva-comparativa, la hemos de basar necesariamente en las opiniones expresadas por los profesores de la Universidad de Vigo. Y, a efectos metodológicos hemos establecido dos tipos de variables: *variables de clasificación* y *variables tutoriales*.

3.3.1. Variables de clasificación

Las variables que vamos a utilizar, en ese estudio, para controlar los factores personales y académicos que pueden incidir en el estudio son tres: ámbito de estudios, sexo y años de experiencia.

3.3.2. Variables tutoriales

De las 49 variables tutoriales del cuestionario en este estudio vamos a tener en cuenta las que consideramos más significativas, es decir 30. Estas 30 variables están agrupadas en ocho dimensiones:

- 1ª dimensión: grado de satisfacción con una variable.
- 2ª dimensión: organización de las tutorías con dos variables.
- 3ª dimensión: modalidad de tutorías con cuatro variables.
- 4ª dimensión: regulación de la tutoría con tres variables.
- 5ª dimensión: temáticas que plantean los estudiantes con cuatro variables.
- 6ª dimensión: utilidad de las tutorías con dos variables.
- 7ª dimensión: utilidad de las tutorías con siete variables.
- 8ª dimensión: propuestas de mejora con seis variables.

3.4. Población, muestra y muestreo

3.4.1. Población de estudio

La población objeto de estudio esta conformada por la totalidad del personal docente e investigador de la Universidad de Vigo compuesto por 1563 sujetos.

De esta población hemos establecido en un 30% el tamaño de la muestra teórica. Consecuentemente, la muestra teórica esta configurada por 470 miembros del personal docente e investigador. Finalmente, la muestra real resultante es de 164 sujetos (tabla 1).

Para un nivel de confianza del 95,5 (2 sigmas) y para $p=q$, el error muestral es de $\pm 7,4$, para el conjunto de la muestra y en el supuesto de muestreo aleatorio simple.

TABLA 1
COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA

Población	Muestra teórica	%	Muestra real	%	Error muestral	% de respuestas
1563	469	30	164	10,5	$\pm 7,4$	34,9

Como podemos observar, la muestra cumple las características exigibles desde el punto de vista científico, respecto, primero, al número de respuestas válidas (Fowler,

1984; Fink, 1995), segundo, a la suficiencia (Kerlinger, 1986; Kraemer y Thillman, 1987) y tercero, a la representatividad (Fox, 1981).

3.4.2. Diseño muestral

El procedimiento de muestreo aplicado es *aleatorio estratificado* en primera fase, con selección de los sujetos de forma aleatoria simple. Para la estratificación de la muestra hemos tenido en cuenta los cuatro ámbitos en que se agrupan los estudios de la Universidad de Vigo, manteniendo en un 30% el peso de cada uno de los estratos con la intención de que la muestra representara, lo más exactamente posible, la población de la que había sido extraída.

3.4.3. Descripción de la muestra

En las siguientes líneas se procede a definir los elementos más característicos de la muestra seleccionada. A pesar de haber fijado en un 30% el tamaño de la muestra teórica y en el mismo porcentaje el peso de cada uno de los ámbitos en los que se estructura la Universidad de Vigo, la respuesta recibida ha sido diferente en cada ámbito. Así, el peso de cada uno de los ámbitos en la muestra real es del 20,7% para el Tecnológico, del 34,1% para el de las Ciencias Experimentales, de 28,1% para el de las ciencias Jurídicas y Sociales y del 17,1% para el de Humanidades (Tabla 2):

TABLA 2
COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN LOS ÁMBITOS

Ámbito	Población	Muestra teórica	Muestra real	% de la Población	% de la Muestra real
Tecnológico	501	150	34	6,79	20,7
CC Experimentales	321	97	56	17,45	34,1
CC Sociales y Jurídicas	520	156	46	8,85	28,1
Humanidades	221	66	28	12,67	17,1
Total	1563	469	164	10,5	100

Con un mayor nivel de desagregación teniendo en cuenta la categoría «sexo» y los «años de experiencia docente» nos proporciona nueva información (tabla 3):

- Por lo que se refiere al «sexo» la muestra está compuesta por 106 hombres (el 64,6%) y 58 mujeres (el 35,4%).
- En cuanto a los «años de experiencia docente» nos encontramos que 38 profesores (el 23,2%) tienen menos de 6 años de experiencia, 31 (el 18,9%) cuentan con una experiencia de entre 6 y 10 años, 51 (el 31,1%) con una experiencia de entre 11 y 15 años y 44 (el 26,8%) cuentan con una experiencia docente de más de 16 años.

TABLA 3
COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN EL SEXO Y AÑOS DE EXPERIENCIA
DOCENTE

	Sexo		Años de experiencia docente				
	Hombres	Mujeres	< 6	6-10	11-15	> 16	Total
Tecnológico	26	8	8	11	13	2	34
CC Experimentales	32	24	10	12	22	12	56
CC Sociales y Jurídicas	32	14	18	6	8	14	46
Humanidades	16	12	2	2	8	16	28
Total	106	58	38	31	51	44	164
%	64,6	35,4	23,2	18,9	31,1	26,8	100

3.5. Instrumento utilizado

El instrumento utilizado en esta investigación ha sido el *cuestionario sobre la tutoría* (formato profesores) revisado por Abellás (2005). El cuestionario originario había sido elaborado ad hoc por el Grupo de Investigación Educativa (GIE), bajo la dirección de Miguel A. Zabalza Beraza (2002) para el estudio de «*La tutoría en la universidad. Situación actual y propuestas de futuro*», siguiendo las pautas indicadas por Babbie (2001).

El instrumento es un cuestionario descriptivo en el que podemos destacar las siguientes partes:

- 1ª. Encabezado: GIE (Grupo Interuniversitario de Estudios). Revisión 2005.
- 2ª. Título: Cuestionario sobre la tutoría. Profesorado.
- 3ª. Presentación. En ella se hace referencia al objeto de investigación, a la solicitud de colaboración, a la confidencialidad de los datos y a las instrucciones para su cumplimentación.
- 4ª. Preguntas.
 - 4.1.- De identificación del profesor encuestado. El cuestionario consta de tres preguntas cerradas referidas al ámbito, sexo y años de experiencia docente.
 - 4.2.- Relativas a la tutoría. En este apartado el cuestionario consta de 49 ítems tipo Likert con cinco categorías (1= totalmente en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3= indiferente, 4= de acuerdo y 5= totalmente de acuerdo) agrupados en 12 dimensiones que conforman el constructo de la tutoría en la Universidad.

Como hemos indicado, en esta investigación hemos seleccionado aquellas preguntas que nos permiten responder a los objetivos propuestos en esta investigación.

Las características técnicas del instrumento, fiabilidad y validez, fueron obtenidas en dos momentos distintos. En un primer momento se obtuvo la validez de contenido,

a través de un cuestionario valorativo llevado a cabo por los miembros del grupo GIE (Zabalza 2002). Posteriormente, se hallaron la validez de *constructo*, a través del análisis de componentes principales, obteniendo 12 factores que explican un porcentaje de varianza del 77,13% y la fiabilidad, a través del *alpha* (α) de *Crombach*, obteniendo un coeficiente de 0,847 (Abellás, 2005).

3.6. Procedimiento

La distribución de los cuestionarios se realizó en el primer trimestre de 2003. El procedimiento de su distribución fue el siguiente. En primer lugar, se solicitó al Vicerrectorado de Profesorado el listado de los profesores de la Universidad de Vigo pertenecientes a cada uno de los ámbitos citados. Segundo, fijado el número de cuestionarios por ámbito se asignaron aleatoriamente a los profesores a través del SPSS v12.0 para Windows. Tercero, se enviaron a los profesores seleccionados por correo interno junto con una carta de presentación. Finalmente, el plazo de recogida se fijó al final del segundo trimestre (el 30 de junio de 2003). Siendo recogidos 164 cuestionarios de los 469 enviados.

3.7. Resultados obtenidos

Una vez tabulados y valorados los datos se fueron sometidos a análisis estadístico empleando el paquete informático SPSS v12.0 para Windows, obteniéndose, entre otros, los resultados que seguidamente presentamos. Para su obtención hemos elegido, teniendo en cuenta las características de las variables, los estadísticos más adecuados. No obstante, el tratamiento dado a las variables tutoriales medidas a través de una escala ordinal *Liker*, como se recoge en la literatura (Labovit, 1967, 1970; Kim, 1975; Gorsuch, 1983; Brinder, 1984; Zumbo y Zimmerman, 1993; Achen y Shilvely, 1995; Jaccard y Choi, 1996) se pueden considerar como escalas de intervalo ya que no parece afectar de forma significativa a los errores tipo I y II. Si bien, como indica Siegel (1982:40), sobre este aspecto todavía no hay un acuerdo generalizado.

3.7.1. Análisis univariable

3.7.1.1. Grado de satisfacción con el desarrollo de las tutorías

El grado de satisfacción con el desarrollo de la tutoría, según la opinión de los profesores encuestados, tiene connotaciones negativas aunque matizadas (tabla 4). Así, casi la mitad de las opiniones manifestadas (el 42,7%, respuestas 1 y 2) son negativas (manifiestan opiniones negativas o muy negativas). Un porcentaje amplio de profesores expresan una opinión indiferente (el 37,8%, respuesta 3), y solamente un 19,5% (respuestas 4 y 5) manifiestan opiniones positivas.

TABLA 4
GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL DESARROLLO DE LAS TUTORÍAS

	a	
	%	f
(1) Total desacuerdo	12,2	20
(2) En desacuerdo	30,5	50
(3) Indiferente	37,8	62
(4) De acuerdo	17,1	30
(5) Totalmente de acuerdo	2,4	4
TOTAL	100	164
Media	2,67	
Desv. Típica	,982	
Error Típ. Media	,108	

3.7.1.2. Organización de las tutorías

Esta dimensión incluye dos variables:

- a) *Me limito a cumplir las horas que marca la normativa y atiendo al alumnado únicamente en ese horario.*
- b) *Atiendo al alumnado en cualquier momento sin tener que seguir estrictamente un horario marcado.*

Estas variables hacen referencia tanto a la modalidad de tutoría más formal y burocrática (opción «a», tutorías atendidas en el horario marcado) cuanto a otra modalidad más abierta e informal (opción «b», tutorías llevadas a cabo sin horario).

Las opiniones de los profesores encuestados, respecto a la organización de las tutorías, manifiestan claramente una preferencia por la modalidad «b», referida a una modalidad de tutoría abierta e informal (tabla 5). Así, un 78% (respuestas 1 y 2) del profesorado es contrario a las tutorías pertenecientes a la modalidad «a» más formal y burocrática, consistente en atender a los estudiantes en el horario marcado por la normativa. Y, complementariamente, un 87,9% (respuestas 4 y 5) tiende a los estudiantes en cualquier momento. De estas opiniones pudiéramos deducir una situación «ideal» en la que los profesores están a disposición de los estudiantes en cualquier momento. Como veremos otras opiniones nos indicaran lo irreal de esta situación.

TABLA 5
ORGANIZACIÓN DE LAS TUTORÍAS

	a		b	
	%	f	%	f
(1) Total desacuerdo	50	82	2,4	4
(2) En desacuerdo	28	46	2,4	4
(3) Indiferente	8,6	14	7,3	12
(4) De acuerdo	11	18	35,4	58
(5) Totalmente de acuerdo	2,5	4	52,5	86
TOTAL	100	164	100	164
Media	1,88		4,33	
Desv. Típica	1,12		,903	
Error Típ. Media	,123		,100	

3.7.1.3. Otras modalidades de tutoría que realizo

Esta dimensión incluye cuatro variables:

- a) Tutorías para alumnado de primer curso.
- b) Tutorías para el alumnado que puede atener dificultades especiales de aprendizaje (repetidores, alumnado con materias pendientes de cursos pasados, alumnado en situación personal especial, etc.).
- c) Tutorías de último curso (para orientación profesional y de empleo).
- d) Tutoría de proyectos de fin de carrera.

Las variables de esta dimensión hacen referencia a que los profesores, en algunos casos, participan, además de las modalidades de la dimensión anterior, en otras iniciativas o modalidades de tutoría, trascendiendo la idea general de «organización» de las tutorías.

Como podemos observar en la tabla 6 las opiniones de los profesores encuestados indican inequívocamente que, no participan en otras modalidades o iniciativas tutoriales. No obstante, es necesario hacer un comentario singular respecto a la modalidad «d» (tutoría de proyectos fin de carrera) en el sentido de que si bien mayoritariamente el profesorado no participa, nos encontramos con un porcentaje del 20,5% (respuestas 4 y 5) si participa en las tutorías referidas a los proyectos de fin de carrera. Esta situación parece lógica si tenemos en cuenta que este porcentaje es muy similar al que se refiere al número de profesores del ámbito tecnológico que componen la muestra. Como es sabido, en este ámbito es obligatorio realizar el «proyecto de fin de carrera» para obtener el título.

TABLA 6
OTRAS MODALIDADES DE TUTORÍAS QUE REALIZO

	a		b		c		d	
	%	f	%	f	%	f	%	f
(1) Total desacuerdo	74,3	122	68,3	112	68,3	112	51,2	84
(2) En desacuerdo	3,7	6	8,6	14	4,9	8	4,9	8
(3) Indiferente	18,3	30	18,3	30	20,7	34	13,4	22
(4) De acuerdo	3,7	6	2,4	4	2,4	4	8,5	14
(5) Totalmente de acuerdo	0	0	2,4	4	3,7	6	22	36
TOTAL	100	164	100	164	100	164	100	164
Media	1,51		1,62		1,68		2,45	
Desv. Típica	,920		1,03		1,11		1,67	
Error Típ. Media	,102		,113		,123		,185	

3.7.1.4. Como se llevan a cabo las tutorías

Esta dimensión incluye tres variables:

- a) *Las tutorías son siempre opcionales para el alumnado (a la tutoría va quien quiere).*
- b) *Incorporé algunas tutorías obligatorias (tienen que venir a tutorías en los momentos señalados previamente).*
- c) *Tengo algunas tutorías en grupo (para tratar temas comunes a varias personas o trabajos de grupo).*

Estas variables de alguna forma hacen referencia a lo que pudiéramos denominar «regulación» de las tutorías. Es decir, las tutorías en cuanto actividades formativas y de oferta «obligatoria» precisarían de alguna normativa que las regule.

De las opiniones de los profesores encuestados (tabla 7) podemos deducir, respecto al desarrollo práctico de las tutorías, que son fundamentalmente opcionales para los estudiantes. Esta opción representa la opinión del 95,1% de los profesores encuestados (respuestas 3 y 4). Opinión que creemos reforzada con las respuestas a la segunda opción «b» en la que las opiniones manifiestan que no se incorporan algunas tutorías obligatorias (respuestas 1 y 2). Las mismas opiniones negativas se manifiestan respecto a la opción «c», referidas a las tutorías grupales; si bien un 20,7% (respuestas 4 y 5) manifiestan opiniones positivas. Posiblemente estas respuestas positivas pertenezcan al ámbito de las ciencias experimentales debido a la realización de «proyecto de fin de carrera».

TABLA 7
CÓMO SE LLEVAN A CABO LAS TUTORÍAS

	a		b		c	
	%	f	%	f	%	f
(1) Total desacuerdo	0	0	84,1	138	56,1	92
(2) En desacuerdo	0	0	4,9	8	7,3	12
(3) Indiferente	4,9	8	4,9	8	15,9	26
(4) De acuerdo	13,4	22	3,7	6	7,3	12
(5) Totalmente de acuerdo	81,7	134	2,4	4	13,4	22
TOTAL	100	164	100	164	100	164
Media	4,77		1,35		2,15	
Desv. Típica	,528		,921		1,49	
Error Típ. Media	,058		,102		,165	

3.7.1.5. Qué temáticas plantean los estudiantes. A qué van a las tutorías

Esta dimensión incluye cuatro variables:

- a) *Cuestiones referidas a los exámenes.*
- b) *Cuestiones referidas a conceptos o problemas que no entendían bien.*
- c) *Problemas con otros profesores.*
- d) *Cuestiones prácticas de funcionamiento de la Facultad/Escuela.*

Estas variables hacen referencia a los temas que predominantemente plantean los estudiantes cuando acuden a las tutorías.

Las respuestas del profesorado encuestado podemos dicotomizarlas (tabla 8). Una alternativa positiva y otra negativa. La positiva hace referencia a que, según los profesores, los estudiantes acuden a las tutorías para tratar cuestiones referidas a los exámenes y a las cuestiones referidas a conceptos o problemas que no entendía bien. Opinión manifestada por el 76,9% (opción «a», respuestas 4 y 5) y por el 62,2% (opción «b», respuestas 4 y 5). La alternativa negativa hace referencia a que los estudiantes no acuden a las tutorías para tratar problemas con otros profesores, opción representada por el 91,5% de los profesores encuestados (opción «c», respuestas 1 y 2), ni para cuestiones prácticas de funcionamiento de la Facultad o Escuela, opinión manifestada por el 74,4% de los profesores encuestados (opción «d», respuestas 1 y 2).

TABLA 8
TEMAS QUE PLANTEAN LOS ESTUDIANTES EN LAS TUTORÍAS

	a		b		c		d	
	%	f	%	f	%	f	%	f
(1) Total desacuerdo	1,2	2	2,4	4	72,0	118	53,7	88
(2) En desacuerdo	8,5	14	17,1	28	19,5	32	20,7	34
(3) Indiferente	13,4	22	18,3	30	4,9	8	20,7	34
(4) De acuerdo	42,7	70	48,8	80	3	6	4,9	8
(5) Totalmente de acuerdo	34,2	56	13,4	22	0	0	0	0
TOTAL	100	164	100	164	100	164	100	164
Media	4		3,54		1,40		1,77	
Desv. Típica	,969		1,01		,751		,947	
Error Típ. Media	,107		,111		,083		,105	

3.7.1.6. Utilidad de las tutorías

Esta dimensión incluye dos variables:

- Me sirvieron para poder ayudar al alumnado en asuntos o problemas personales, o en momentos de mala racha.*
- No me fueron útiles porque yo mismo no creo demasiado en ellas.*

Estas variables hacen referencia a las opiniones que tienen los profesores, basado en su experiencia, sobre la utilidad de las tutorías para poder ayudar a los estudiantes.

Las opiniones de los profesores encuestados nos muestran una situación peculiar (tabla 9). Por una parte, referida a la opción «a» no está muy claro, no existe mucha diferencia, entre los profesores que opinan que sí le sirvieron para ayudar a los estudiantes (el 34,1%, respuestas 4 y 5) y los que opinan que no le sirvieron (el 30,5%, respuestas 1 y 2). Por otra parte, los profesores que sí le fueron útiles y que sí creen en las tutorías (el 80,5%, respuestas 1 y 2).

3.7.1.7. Para qué deberían servir las tutorías. Qué idea tienen de la tutoría

Esta dimensión incluye 7 variables:

- Para orientar sobre como llevar mejor la materia.*
- Para completar y complementar lo que se explica en clase.*
- Para resolver dudas del examen.*

TABLA 9
UTILIDAD DE LAS TUTORÍAS

	a		b	
	%	f	%	f
(1) Total desacuerdo	15,9	24	62,2	102
(2) En desacuerdo	14,6	26	18,3	30
(3) Indiferente	35,4	58	17,1	28
(4) De acuerdo	24,4	40	1,2	2
(5) Totalmente de acuerdo	9,7	16	1,2	2
TOTAL	100	164	100	164
Media	2,98		1,61	
Desv. Típica	1,12		,899	
Error Típ. Media	,132		,099	

- d) *Para poder seguir el aprendizaje del alumnado y llevar a cabo la evaluación continua.*
- e) *Para poder tratar con los alumnos los problemas que se le presentan.*
- f) *Para dar orientaciones sobre salidas profesionales.*
- g) *Para mejorar la propia docencia (al ver las dudas que formula el alumnado).*

Estas variables hacen referencia a lo que estiman, creen, los profesores para que habrían de servir las tutorías.

En las respuestas dadas por los profesores encuestados encontramos bastante similitud (tabla 10). Es decir, respuestas positivas sobre él para qué deberían servir las tutorías. Así, en las opciones «a», «b», «c», «e» y «g» las opiniones son claramente positivas (respuestas 4 y 5) con diferencias apreciables sobre las negativas (respuestas 1 y 2). La diferencia es menos acusada en la opción «d», referida a que las tutorías deberían servir para seguir el aprendizaje de los estudiantes y llevar a cabo la evaluación continua, donde las respuestas positivas representan el 48,8% (respuestas 4 y 5) y las negativas el 31,7% (respuestas 1 y 2). Caso diferente es el que se refiere a la opción «f», referida a qué las tutorías deberían servir para dar orientaciones sobre salidas profesionales, donde las respuestas negativas el 36,6% (respuestas 1 y 2) son superiores a las positivas 35,4% (respuestas 4 y 5).

3.7.1.8. Propuestas de mejora

Esta dimensión incluye siete variables:

TABLA 10
PARA QUÉ DEBERÍAN SERVIR LAS TUTORÍAS

	a		b		c		d		e		f		g	
	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f
(1) Total desacuerdo	3,7	6	12,2	20	6,2	10	8,5	14	2,4	4	15,9	26	2,4	4
(2) En desacuerdo	11	18	8,5	14	7,3	12	23,2	38	1,2	2	20,7	34	2,4	4
(3) Indiferente	12,2	20	20,7	34	25,6	42	19,5	32	17,2	28	28	46	17,1	28
(4) De acuerdo	37,7	62	24,4	40	32,9	54	31,7	52	39	64	22	32	41,5	68
(5) Totalmente de acuerdo	35,4	58	34,2	56	28	46	17,1	28	40,2	66	13,4	22	36,6	60
TOTAL	100	164	100	164	100	164	100	164	100	164	100	164	100	164
Media	3,90		3,60		3,70		3,26		4,13		2,96		4,07	
Desv. Típica	1,12		1,36		1,14		1,14		,913		1,27		,927	
Error Típ. Media	,123		,150		,126		,136		,101		,140		,102	

- a) Si se hace un seguimiento más riguroso del cumplimiento de los horarios de tutoría por parte del profesorado.
- b) Si se informa mejor a alumnado sobre el sentido de las tutorías y cómo sacar partido de ellas.
- c) Si se incentiva al profesorado para que atiendan bien al alumnado (reducir docencia, más recursos económicos, etc.).
- d) Si se establecen algunos encuentros obligatorios entre tutores y tutorías.
- e) Si se organizan mejor las tutorías de forma que no coincidan con clases u otras actividades obligatorias del alumnado.
- f) Profesorado más accesible y con actitud más positiva.
- g) Si el alumnado trabajara más en grupo de forma que parte de las dudas fueran resueltas entre ellos.

Esta dimensión la podemos considerar complementaria de la anterior. Es decir, en la dimensión anterior se le pedía al profesorado su opinión sobre para qué deberían servir las tutorías, ahora se les pide opinión respecto a que mejoras se deberían considerar para, implícitamente, lograr una tutoría de más calidad y, a través de ella, una formación de mayor calidad. Las distintas respuestas a las variables, opciones, de esta dimensión, entendemos, que manifiestan distinta consideración, distinto valor, a las opciones de mejora sobre las que se recaba su opinión. Lo que, indudablemente, enriquece la comprensión de las opciones a considerar.

De las respuestas de los profesores entrevistados podemos deducir (tabla 11). Primero, aspectos de mejora que hacen referencia a las actuaciones del profesorado. Así, en la opción «c», referida a la incentivación del profesorado, la diferencia entre opiniones positivas (el 51,2%, respuestas 4 y 5) y las negativas (el 28,1%, respuestas 1 y 2) es amplia. Esta amplitud se reduce en la opción «f», referida a un profesorado más

accesible y con una actitud más positiva hacia la tutoría, donde las opiniones positivas alcanzan un 41,5% (respuestas 4 y 5) y las negativas llegan al 29,2% (respuestas 1 y 2). Y, cuestión que no deja de ser curiosa, en la opción «a», referida a un control más riguroso del cumplimiento de las tutorías por parte del profesorado, las opiniones mayoritarias serían las negativas (el 52,4%, respuestas 1 y 2), mientras que las positivas sólo alcanzan el 28,1% (respuestas 4 y 5). Esto indicaría que el profesorado no quiere que se controle su trabajo, sus obligaciones. Segundo, referidas a los estudiantes. Los profesores encuestados opinan que mejorarían las tutorías si se informara mejor a los estudiantes sobre el sentido y utilidad de las mismas, opción b». Esta opción esta representada por el 68,2% (respuestas 4 y 5) de las opiniones del profesorado. En la otra opción referida a los estudiantes, la «g», la diferencia entre opiniones positivas (el 37,9%, respuestas 4 y 5) y las negativas (el 35,3%, respuestas 1 y 2) es escasa. Tercero, aspectos referidos a la organización de los centros con respuestas distintas. Por lo que se refiere a la opción «d», establecer encuentros obligatorios entre tutores y tutorandos, las opiniones mayoritarias son negativas (el 37,8%, respuestas 1 y 2) frente a las positivas (el 35,4%, respuestas 4 y 5). Y, finalmente, las opiniones referidas a la opción «e», organizar las tutorías de forma que no coincidan con otras actividades, las opiniones mayoritarias son las positivas (el 41,5%, respuestas 4 y 5) en la que las negativas representan el 24,4% (respuestas 1 y 2).

TABLA 11
PROPUESTAS DE MEJORA

	a		b		c		d		e		f		g	
	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f
(1) Total desacuerdo	28	46	3,7	12	9,8	16	15,8	26	11	18	14,6	24	14,6	24
(2) En desacuerdo	24,4	40	7,4	34	18,3	30	22	32	13,4	22	14,6	24	20,7	34
(3) Indiferente	19,5	32	20,7	46	20,7	34	26,8	44	34,1	56	24,4	40	26,8	44
(4) De acuerdo	17,1	28	28	66	17,1	28	18,3	30	18,3	30	23,2	38	20,7	34
(5) Totalmente de acuerdo	11	18	40,2	164	34,1	56	17,1	28	23,2	38	23,2	38	17,2	28
TOTAL		164	100		100	164	100	164	100	164	100	164	100	164
Media	2,59		3,94		3,48		2,99		3,29		2,30		3,39	
Desv. Típica	1,35		1,12		1,38		1,32		1,27		1,31		1,31	
Error Típ. Media	,149		,123		,152		,146		,140		,145		,145	

3.7.2. Análisis bivariable

Entendemos que las opiniones que sobre la tutoría tienen los profesores no sólo reflejan condiciones objetivas, o incluso principalmente, características individuales o de una situación particular. Por ello, otra de las preguntas que nos hemos planteado era

estudiar el grado de acuerdo intersubjetivo entre los opinantes de una cierta categoría (sexo, ámbito de estudios y curso) y las variables tutoriales estudiadas.

Para dar respuesta a estas cuestiones, en primer lugar, hemos tratado de comprobar si los datos obtenidos, asumiendo el criterio de su variabilidad, pertenecen a la misma o distintas poblaciones, es decir, si son homogéneos. A esta cuestión tratamos de responder a través del estadístico de Levène. En segundo lugar, tratamos de determinar la existencia o no de diferencias significativas en las opiniones referidas a las variables tutoriales estudiadas en función de la características categorizadas de la muestra. Cuestión que tratamos de responder a través de las ANOVAs.

Por lo que se refiere a la primera de las categorías, ámbito de estudios (tabla 12), nos encontramos, al nivel de significación del 5%, que 21 variables proceden de la misma población por no existir diferencias significativas en sus varianzas. Si existen diferencias significativas en las varianzas de 9 variables (2.1; 2.2; 3.2; 4.1; 4.2; 4.3; 5.3; 5.4 y 7.5) lo que indica que pertenecen a poblaciones distintas.

Por lo que se refiere a la segunda de las categorías, sexo (tabla 13), nos encontramos, al nivel de significación del 5%, que proceden de la misma población por no existir diferencias significativas en las varianzas en 29 de las 30 variables estudiadas. Por el contrario, existe diferencia significativa en la varianza de la variable 3.1., lo que significa que pertenecen a poblaciones distintas.

Finalmente, en lo referente a la tercera categoría, años de experiencia docente (tabla 14), nos encontramos, al nivel de significación del 5%, que 21 de las 30 variables proceden de la misma población por no existir diferencias significativas en sus varianzas. Las nueve restantes (3.1; 3.2; 3.3; 3.4; 4.2; 5.1; 5.2; 5.3 y 5.4) pertenecen a poblaciones distintas por existir diferencias significativas en sus varianzas.

Por lo que se refiere a la segunda de las cuestiones, a la existencia de diferencias significativas en las opiniones en función de las características categorizadas de la muestra, tenemos:

Primero, que según nos muestran los datos de la tabla 12 podemos afirmar, al nivel de significación del 5%, que existen diferencias significativas en la categoría «ámbito de estudios» y seis variables tutoriales: 2.2; 3.2; 4.1; 4.3; 5.2 y 7.3. Lo que implica que el «ámbito de estudio» influye en las opiniones respecto a estas variables, no ejerciendo influencia en las 24 variables restantes. No obstante, hemos de tener presente que las diferencias encontradas en las variables 2.2; 3.2; 4.1 y 4.3 es cuestionable debido que al no cumplirse el criterio de homogeneidad de las varianzas es posible que se cometa un error tipo I, lo que llevaría a aceptar diferencias cuando en realidad no las hay.

Segundo, que a la vista de los datos de la tabla 13 podemos afirmar, al nivel de confianza del 5%, que no existen diferencias significativas en la categoría «sexo» y las 30 variables tutoriales. Lo que implica que el sexo no influye en las opiniones respecto a las variables tutoriales.

Tercero, que a la vista de los datos de la tabla 14 podemos afirmar, al nivel de confianza del 5%, que existen diferencias significativas en la categoría «años de experiencia» y dos variables tutoriales: 7.6 y 7.7. Lo que implica que los «años de experiencia» influye en las opiniones respecto a estas variables, no ejerciendo influencia en las 28 variables restantes.

TABLA 12
ÁMBITOS DE ESTUDIO Y VARIABLES TUTORIALES

VARIABLES TUTORIALES	Ámbito de estudios		ANOVAs	
	Est. De Levéne	Signif.	F	Signif.
I.- Grado de Satisfacción de los estudiantes con el desarrollo de las tutorías	,346	,792	1,460	,232
II.- Organización de las tutorías				
2.1. <i>Me limito a cumplir las horas que marca la normativa y atiendo al alumnado únicamente en ese horario.</i>	3,759	,014	2,598	,058
2.2. <i>Atiendo al alumnado en cualquier momento sin tener que seguir estrictamente un horario marcado.</i>	3,934	,011	3,240	,027
III.- Qué modalidades de tutoría se llevan a cabo en la Universidad de Vigo				
3.1. <i>Tutorías para alumnado de primer curso.</i>	2,131	,103	,677	,569
3.2. <i>Tutorías para el alumnado que puede tener dificultades especiales de aprendizaje (repetidores, alumnado con materias pendientes de cursos pasados, alumnado en situación personal especial, etc.).</i>	10,604	,000	3,385	,022
3.3. <i>Tutorías de último curso (para orientación profesional y de empleo)</i>	2,470	,068	1,061	,370
3.4. <i>Tutoría de proyectos de fin de carrera.</i>	,433	,730	2,117	,105
IV.- Como se llevan a cabo las tutorías				
4.1. <i>Las tutorías son siempre opcionales para el alumnado (a la tutoría va quien quiere).</i>	10,601	,000	2,794	,046
4.2. <i>Incorpore algunas tutorías obligatorias (tienen que venir a tutorías en los momentos señalados previamente).</i>	5,410	,002	1,367	,259
4.3. <i>Tengo algunas tutorías en grupo (para tratar temas comunes o varis personas o trabajos en grupos).</i>	5,621	,002	2,764	,047
V.- Qué temáticas plantean los estudiantes. A qué van a las tutorías				
5.1. <i>Cuestiones referidas a los exámenes.</i>	,348	,791	2,493	,066
5.2. <i>Cuestiones referidas a conceptos o problemas que no entendían bien.</i>	1,795	,155	4,770	,004
5.3. <i>Problemas con otros profesores.</i>	9,718	,000	2,632	,056
5.4. <i>Cuestiones prácticas de funcionamiento de la Facultad/Escuela.</i>	7,030	,000	2,577	,060
VI.- Utilidad de las tutorías				
6.1. <i>Me sirvieron para poder ayudar al alumnado en asuntos o problemas personales, o en momentos de mala racha.</i>	,478	,699	1,536	,212
6.2. <i>No me fueron útiles porque yo mismo no creo demasiado en ellas.</i>	,321	,810	,105	,957
VII.- Para qué deberían servir las tutorías. Que idea tienen de la tutoría.				
7.1. <i>Para orientar sobre como llevar mejor la materia.</i>	2,032	,116	,965	,413
7.2. <i>Para completar y complementar lo que se explica en clase.</i>	,953	,419	,858	,467
7.3. <i>Para resolver dudas del examen.</i>	,520	,670	3,591	,017
7.4. <i>Para poder seguir el aprendizaje del alumnado y llevar a cabo la evaluación continua.</i>	,443	,723	1,739	,166
7.5. <i>Para poder tratar con los alumnos los problemas que se le presentan.</i>	3,454	,020	,956	,418
7.6. <i>Para dar orientaciones sobre salidas profesionales.</i>	2,446	,070	,591	,623
7.7. <i>Para mejorar la propia docencia (al ver las dudas que formula el alumnado).</i>	,605	,614	,307	,820
VIII.- Propuestas de mejora				
8.1. <i>Si se hace un seguimiento más riguroso del cumplimiento de los horarios de tutoría por parte del profesorado.</i>	,424	,736	1,655	,184
8.2. <i>Si se informa mejor a alumnado sobre el sentido de las tutorías y cómo sacar partido de ellas.</i>	,976	,409	1,097	,356
8.3. <i>Si se incentiva al profesorado para que atiendan bien al alumnado (reducir docencia, más recursos económicos, etc.).</i>	1,263	,293	,332	,802
8.4. <i>Si se establecen algunos encuentros obligatorios entre tutores y tutorías.</i>	2,476	,068	,094	,963
8.5. <i>Si se organizan mejor las tutorías de forma que no coincidan con clases u otras actividades obligatorias del alumnado.</i>	,402	,752	2,307	,083
8.6. <i>Profesorado más accesible y con actitud más positiva.</i>	,632	,596	1,295	,282
8.7. <i>Si el alumnado trabajara más en grupo de forma que parte de las dudas fueran resueltas entre ellos.</i>	1,306	,278	1,351	,264

TABLA 13
SEXO Y VARIABLES TUTORIALES

VARIABLES TUTORIALES	SEXO		ANOVAs	
	Est. De Levéne	Signif.	F	Signif.
I.- Grado de Satisfacción de los estudiantes con el desarrollo de las tutorías	1,37	,245	,011	,916
II.- Organización de las tutorías				
2.1. <i>Me limito a cumplir las horas que marca la normativa y atiendo al alumnado únicamente en ese horario.</i>	1,99	,298	1,28	,260
2.2. <i>Atiendo al alumnado en cualquier momento sin tener que seguir estrictamente un horario marcado.</i>	,258	,613	1,97	,165
III.- Qué modalidades de tutoría se llevan a cabo en la Universidad de Vigo				
3.1. <i>Tutorías para alumnado de primer curso.</i>	4,05	,048	1,09	,301
3.2. <i>Tutorías para el alumnado que puede atener dificultades especiales de aprendizaje (repetidores, alumnado con materias pendientes de cursos pasados, alumnado en situación personal especial, etc.).</i>	,014	,907	,046	,830
3.3. <i>Tutorías de último curso (para orientación profesional y de empleo)</i>	,106	,746	,028	,868
3.4. <i>Tutoría de proyectos de fin de carrera.</i>	,544	,463	,491	,486
IV.- Como se llevan a cabo las tutorías				
4.1. <i>Las tutorías son siempre opcionales para el alumnado (a la tutoría va quien quiere).</i>	2,06	,155	,311	,579
4.2. <i>Incorpore algunas tutorías obligatorias (tienen que venir a tutorías en los momentos señalados previamente).</i>	1,27	,264	,189	,665
4.3. <i>Tengo algunas tutorías en grupo (para tratar temas comunes o varis personas o trabajos en grupos).</i>	,165	,685	,001	,970
V.- Qué temáticas plantean los estudiantes. A qué van a las tutorías				
5.1. <i>Cuestiones referidas a los exámenes.</i>	,330	,567	,509	,478
5.2. <i>Cuestiones referidas a conceptos o problemas que no entendían bien.</i>	,810	,371	,617	,434
5.3. <i>Problemas con otros profesores.</i>	1,27	,263	,261	,611
5.4. <i>Cuestiones prácticas de funcionamiento de la Facultad/Escuela.</i>	,101	,751	,174	,678
VI.- Utilidad de las tutorías				
6.1. <i>Me sirvieron para poder ayudar al alumnado en asuntos o problemas personales, o en momentos de mala racha.</i>	2,57	,113	,107	,744
6.2. <i>No me fueron útiles porque yo mismo no creo demasiado en ellas.</i>	1,87	,175	2,16	,145
VII.- Para qué deberían servir las tutorías. Que idea tienen de la tutoría.				
7.1. <i>Para orientar sobre como llevar mejor la materia.</i>	,060	,807	,996	,321
7.2. <i>Para completar y complementar lo que se explica en clase.</i>	,001	,978	,386	,536
7.3. <i>Para resolver dudas del examen.</i>	1,72	,194	1,94	,167
7.4. <i>Para poder seguir el aprendizaje del alumnado y llevar a cabo la evaluación continua.</i>	,133	,717	1,09	,300
7.5. <i>Para poder tratar con los alumnos los problemas que se le presentan.</i>	,007	,935	2,43	,123
7.6. <i>Para dar orientaciones sobre salidas profesionales.</i>	,193	,662	,307	,581
7.7. <i>Para mejorar la propia docencia (al ver las dudas que formula el alumnado).</i>	,969	,328	,001	,976
VIII.- Propuestas de mejora				
8.1. <i>Si se hace un seguimiento más riguroso del cumplimiento de los horarios de tutoría por parte del profesorado.</i>	1,98	,164	1,45	,232
8.2. <i>Si se informa mejor a alumnado sobre el sentido de las tutorías y cómo sacar partido de ellas.</i>	,348	,557	,606	,438
8.3. <i>Si se incentiva al profesorado para que atiendan bien al alumnado (reducir docencia, más recursos económicos, etc.).</i>	,109	,742	,089	,766
8.4. <i>Si se establecen algunos encuentros obligatorios entre tutores y tutorías.</i>	,059	,809	1,81	,182
8.5. <i>Si se organizan mejor las tutorías de forma que no coincidan con clases u otras actividades obligatorias del alumnado.</i>	,026	,872	,008	,930
8.6. <i>Profesorado más accesible y con actitud más positiva.</i>	,587	,446	,189	,665
8.7. <i>Si el alumnado trabajara más en grupo de forma que parte de las dudas fueran resueltas entre ellos.</i>	,241	,625	,181	,672

TABLA 14
AÑOS DE EXPERIENCIA Y VARIABLES TUTORIALES

VARIABLES TUTORIALES	Años de experiencia		ANOVAs	
	Est. De Levéne	Signif.	F	Signif.
I.- Grado de Satisfacción de los estudiantes con el desarrollo de las tutorías	,671	,614	1,048	,388
II.- Organización de las tutorías				
2.1. <i>Me limito a cumplir las horas que marca la normativa y atiendo al alumnado únicamente en ese horario.</i>	,815	,520	1,082	,372
2.2. <i>Atiendo al alumnado en cualquier momento sin tener que seguir estrictamente un horario marcado.</i>	1,344	,261	1,800	,137
III.- Qué modalidades de tutoría se llevan a cabo en la Universidad de Vigo				
3.1. <i>Tutorías para alumnado de primer curso.</i>	4,608	,002	,983	,422
3.2. <i>Tutorías para el alumnado que puede atener dificultades especiales de aprendizaje (repetidores, alumnado con materias pendientes de cursos pasados, alumnado en situación personal especial, etc.).</i>	6,148	,000	1,476	,218
3.3. <i>Tutorías de último curso (para orientación profesional y de empleo)</i>	2,529	,047	1,327	,268
3.4. <i>Tutoría de proyectos de fin de carrera.</i>	3,992	,005	,679	,608
IV.- Como se llevan a cabo las tutorías				
4.1. <i>Las tutorías son siempre opcionales para el alumnado (a la tutoría va quien quiere).</i>	2,238	,073	,400	,808
4.2. <i>Incorpore algunas tutorías obligatorias (tienen que venir a tutorías en los momentos señalados previamente).</i>	11,363	,000	2,365	,060
4.3. <i>Tengo algunas tutorías en grupo (para tratar temas comunes o varis personas o trabajos en grupos).</i>	1,551	,196	,774	,545
V.- Qué temáticas plantean los estudiantes. A qué van a las tutorías				
5.1. <i>Cuestiones referidas a los exámenes.</i>	5,074	,001	,725	,578
5.2. <i>Cuestiones referidas a conceptos o problemas que no entendían bien.</i>	2,795	,032	1,296	,279
5.3. <i>Problemas con otros profesores.</i>	3,412	,013	1,628	,176
5.4. <i>Cuestiones prácticas de funcionamiento de la Facultad/Escuela.</i>	3,527	,011	1,706	,157
VI.- Utilidad de las tutorías				
6.1. <i>Me sirvieron para poder ayudar al alumnado en asuntos o problemas personales, o en momentos de mala racha.</i>	1,393	,244	2,003	,102
6.2. <i>No me fueron útiles porque yo mismo no creo demasiado en ellas.</i>	2,163	,081	,658	,623
VII.- Para qué deberían servir las tutorías. Que idea tienen de la tutoría.				
7.1. <i>Para orientar sobre como llevar mejor la materia.</i>	,034	,998	,970	,429
7.2. <i>Para completar y complementar lo que se explica en clase.</i>	2,004	,102	,939	,446
7.3. <i>Para resolver dudas del examen.</i>	,919	,458	1,142	,343
7.4. <i>Para poder seguir el aprendizaje del alumnado y llevar a cabo la evaluación continua.</i>	,347	,845	,098	,983
7.5. <i>Para poder tratar con los alumnos los problemas que se le presentan.</i>	,486	,746	1,922	,115
7.6. <i>Para dar orientaciones sobre salidas profesionales.</i>	1,029	,398	2,829	,030
7.7. <i>Para mejorar la propia docencia (al ver las dudas que formula el alumnado).</i>	,661	,621	2,714	,036
VIII.- Propuestas de mejora				
8.1. <i>Si se hace un seguimiento más riguroso del cumplimiento de los horarios de tutoría por parte del profesorado.</i>	,472	,756	,532	,713
8.2. <i>Si se informa mejor a alumnado sobre el sentido de las tutorías y cómo sacar partido de ellas.</i>	1,757	,146	1,303	,277
8.3. <i>Si se incentiva al profesorado para que atiendan bien al alumnado (reducir docencia, más recursos económicos, etc.).</i>	1,716	,155	,943	,444
8.4. <i>Si se establecen algunos encuentros obligatorios entre tutores y tutorías.</i>	1,182	,326	,465	,761
8.5. <i>Si se organizan mejor las tutorías de forma que no coincidan con clases u otras actividades obligatorias del alumnado.</i>	1,956	,110	1,101	,362
8.6. <i>Profesorado más accesible y con actitud más positiva.</i>	1,719	,154	2,033	,098
8.7. <i>Si el alumnado trabajara más en grupo de forma que parte de las dudas fueran resueltas entre ellos.</i>	,238	,916	1,397	,243

4. CONCLUSIONES

En la presente investigación hemos partido del supuesto de que la tutoría es actualmente uno de los temas más importantes en la docencia universitaria. Hasta el punto de que la tutoría habrá de ser considerada como un servicio esencial que la Universidad presta a sus estudiantes (Bricall, 2000). Este supuesto se refuerza por los necesarios cambios del proceso de convergencia. Estos implican, entre otros aspectos, la transformación del papel del profesorado. Transformación en la que la «competencia tutorial» formará parte sustantiva del perfil profesional del docente universitario (Zabalza, 2003).

Bajo este supuesto nuestra intención consistía en describir y comprender la tutoría en la Universidad de Vigo a través de las opiniones de sus profesores. Para ello hemos planteado una investigación no experimental descriptiva-comparativa utilizando la metodología de la encuesta y la técnica del cuestionario. Metodología y técnica que consideramos adecuadas para el conocimiento de opiniones (Alreck y Settle, 1985; Schutt, 1996).

De la revisión de la literatura, de las investigaciones sobre la tutoría y del análisis precedente, se concluye en la misma línea que los hallados en los estudios citados, como «trazos» más significativos (Best y Kahn, 1989), que:

1. Respecto a la primera cuestión planteada «*¿Cuál es el grado de satisfacción con el desarrollo de las tutorías?*», podemos concluir:
 - Que la satisfacción de los profesores con el desarrollo de las tutorías mayoritariamente es negativa (el 42,7%), y el 37,8% se muestra indiferente.
2. Respecto a la segunda cuestión planteada «*¿Cómo están organizadas las tutorías en la Universidad de Vigo?*», podemos concluir:
 - Que según las opiniones del profesorado es contrario a las tutorías formales y burocráticas (78%) y partidario de la tutoría más abierta e informal (87,9%).
3. Respecto a la tercera cuestión planteada «*¿Realizó otras modalidades de tutorías?*», podemos concluir:
 - En general los profesores opinan que no realizan, participan, en otras modalidades de tutoría. Esta consideración general debe ser matizada en el sentido de que una parte (el 20,5%) participa en las tutorías referidas a los proyectos de fin de carrera. Este porcentaje se corresponde con el peso del ámbito tecnológico en la muestra.
4. Respecto a la cuarta cuestión planteada «*¿Cómo se llevan a cabo las tutorías?*», podemos concluir:
 - De forma casi unánime (el 95,1%) los profesores manifiestan la opinión de que las tutorías son opcionales para los estudiantes.
5. Respecto a la quinta cuestión planteada «*¿Qué temáticas plantean los estudiantes?, ¿A qué van los estudiantes a las tutorías?*», podemos concluir:
 - Que los estudiantes acuden a las tutorías para tratar cuestiones referidas a los exámenes (76,9%) y cuestiones referidas a conceptos o problemas que no entendían bien (62,2%).
6. Respecto a la sexta cuestión planteada «*¿Utilidad de las tutorías?*», podemos concluir que:

- Según las opiniones manifestadas por los profesores no está muy clara la utilidad de las tutorías.
7. Respecto a la séptima cuestión planteada «¿Para qué deberían servir las tutorías?», podemos concluir que:
 - Según las opiniones manifestadas por los profesores encuestados son coherentes con las que han ido expresando en los apartados anteriores. Tienen que ver, sobre todo, con la posibilidad de que las tutorías mejoren el aprendizaje de los estudiantes y les permitan llevar a cabo un mejor proceso formativo en la Universidad.
 8. Respecto a la octava cuestión planteada «¿Cómo se podrían mejorar?», podemos concluir que:
 - Las opiniones manifestadas por los profesores encuestados se pueden agrupar en tres apartados:
 - 1º.- Cuestiones referidas al profesorado. De entre ellas podemos destacar las referidas a la incentivación, disponibilidad y cumplimiento, control.
 - 2º.- Cuestiones referidas a los estudiantes. De ellas merecen destacarse la información y sentido de las mismas y el trabajo, tutorías, en grupo.
 - 3º.- Cuestiones referidas a organización de los centros. De ellas sobresalen el establecimiento de encuentros obligatorios entre tutores y tutorandos, y que las tutorías no coincidan con otras actividades.
 9. Finalmente, respecto a la novena cuestión planteada «¿La existencia de opiniones diferentes sobre la tutoría en función del ámbito de estudios, sexo y años de experiencia?», podemos concluir que:
 - El ámbito de estudios no influye en las opiniones de los profesores en 24 de las 30 variables estudiadas. Sí influye en 6 de ellas.
 - El sexo no influye en las opiniones de los profesores en las 30 variables estudiadas.
 - Los años de experiencia docente no influyen en las opiniones de los profesores en 28 de las 30 variables estudiadas. Sí influyen en dos de ellas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achen, C. y Shively, W. (1995). *Cross-level inference*. Chicago: University of Chicago Press.
- Álvarez Pérez, P. (2002). *La función tutorial en la Universidad*. Madrid: EOS.
- Arzibu, F. y Lobato, C. (2003). Percepciones del profesorado universitario respecto a las tareas de la función docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Campo Abierto*, 23, 69-84.
- Babbie, E. (1996). *Manual para la práctica de la investigación social*. Bilbao: Desclée de Browver.
- Binder, A. (1984). Restrictions on statistics imposed by method of measurement: Some reality, some myth. *Journal of Criminal Justice*, 12, 467-481.
- Bricall, J. M. (2000). *Universidad 2mil*. Madrid: CRUE.
- Creswell, J. R. (1994) *Research design. qualitative quantitative approaches*. Londres: Sage.
- Denzin, N. K. (1978) *The Research Act*. New York: McGraw-Hill.

- Denzin, N. K. y Lincoln, S. (eds.) (2000). *The handbook of qualitative research* (2 Ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Donoso Anes, J. A. (1994). Las tutorías audiovisuales. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 7-8, 117-132.
- Echevarría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 7-43.
- Fink, A. (1995). *How to sample in surveys*. Thousand Oaks: SAGE
- Fox, D. J. (1981) *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Fowler, F.J. Jr. (1984). *Survey Research Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Gairín, J. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 66-77.
- García Nieto, N. (Dir.) (2004). Guía para la labor tutorial en la Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. Recuperado el 2 de febrero, 2005, de <http://www.ucm.es/info/mide/docs/informe.htm>.
- Gordon, E. E. y Gordon, E. H. (1990). *Centuries of tutoring. A history of alternative education in American and Western Europe*. Lanham: University Press of America.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor Analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hernández de la Torre, M. E. y Domínguez López, D. (1998). La nueva acción tutorial en la enseñanza universitaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 13, 79-88.
- Jaccard, J. y Choi, K. W. (1996). *LISREL approaches to interaction effects in multiple regression*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Jaeger, R.M. (Ed.) (1997). *Complementary Methods for Research in Education*. (2 Ed.). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Kerlinger, F. (1986). *Foundations of behavioral research* (3 Ed.). New York: Holt Rinehart and Winston.
- Kim, J. O. (1975). Multivariate analysis of ordinal variables. *American Journal of Sociology*, 81, 261-298.
- Kraemer, H. y Thiemann, S. (1987). *How Many Subjects? Statistical Power Analysis in Research*. California: Sage Publications.
- Labovitz, S. (1967). Some observations on measurement and statistics. *Social Forces*, 46, 151-160.
- Labovitz, S. (1970). The assignment of numbers to rank order categories. *American Sociological Review*, 35, 515-524.
- Lázaro, A. (1997). La función tutorial de la acción docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 8 (1 y 2), 234-252 y 109-127.
- Lázaro, A. (2002). La orientación académica en la universidad, en V. Álvarez, y A. Lázaro (Coords.). *Calidad de las Universidades y orientación universitaria* (pp. 254-281). Málaga: Aljibe.
- Lázaro, A. (2003). Competencias Tutoriales en la Universidad, en F. Michavilla y J. García Delgado (Eds.). *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad* (pp. 150-185). Madrid: Comunidad de Madrid y Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lévy-Levoyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

- Lobato, C.; Arbizu, F. y Castillo, L. (2004). Claves para la práctica de la tutoriación entre iguales en las universidades anglosajonas. Algunas aplicaciones a nuestra realidad universitaria. *Revista de Enfoques Educativos*, 6 (1), 53-65.
- Lobato, C.; Castillo, L. y Arzibu, F. (2005). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de caso. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5(2), 148-168.
- Martínez, V. (2000=). *Diseño de encuestas de opinión*. Madrid: CIS.
- McLaughlin, C. (1999). Counseling in Schools: looking back and looking forward. *British Journal of Guidance and Conseling*, 27(1), 13-22.
- McMillan, J. H. (2000). *Educational Research: Fundamentals for the Consumer*. Nueva York: Longman.
- Oñate Gómez, C. (Ed.). *La tutoría en la Universidad*. Madrid: ICE de la UPM.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Pérez Abellás, A. (2005). *La tutoría en la Universidad de Vigo*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Ciencias de la Educación (Campus de Ourense). Universidad de Vigo.
- Porta, J. (1998). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza.
- Raga, J. T. (2003). La Tutoría Reto de una Universidad Formativa, en F. Michavilla y J. García Delgado (Eds.). *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad* (pp. 33-53). Madrid: Comunidad de Madrid y Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria.
- Rodicio, M. L., Villayandre, A. y Pérez Cuervo, J. C. (2001). La tutoría en la Universidad de la Coruña: una aproximación a la utilización de este servicio por parte de los alumnos/as. *VII Simposio de Psicopedagogía* (pp. 694-698). A Coruña: Universidad de A Coruña, (paper).
- Rodríguez Espinar, S. (coord.) (2004). *Manual de tutoría Universitaria*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Schutt, Russell K. (1996). *Investigating the Social World: The Process and Practice of Research*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Sebastián, A. y Sánchez, M. F. (1999). La función tutorial en la Universidad y la . demanda de atención personalizada en la orientación. *Educación XXI*, 6, 254-263
- Wagner, L. (1990). Social and historical perspectives on peer teaching in education, en H. C. Foot, M. J. Morgan y R. H. Shute (eds.). *Children Helping Children* (pp. 21-42). Nueva York: John Wiley and Sons.
- Zabalza, M. A. (2003a). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (Dir.) (2003b). *La tutoría en la universidad. Situación actual y propuestas de futuro*. Informe final del proyecto de investigación del MEC (EA2002-0115). Documento policopiado.
- Zumbo, B. Zimmerman, D. (1993). Is the selection of statistical methods governed by level of measurement? *Canadian Psychology*, 34, 390-399.

Fecha Recepción: 23 de enero de 2006

Fecha Aceptación: 26 de septiembre de 2006

VALIDACIÓN DE UN MODELO DE MEDIDA DE LA AUTO-EFICACIA EN LA TOMA DE DECISIÓN DE LA CARRERA

Sara Lozano¹

Universidad Nacional de Educación a Distancia

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es validar un modelo de medida del constructo de la Auto-eficacia en la Toma de Decisión de la Carrera a partir de la adaptación de la Escala de Taylor y Betz (1983) denominada, Career Decision-Making Self-efficacy Scale. La escala tipo Likert de 30 ítems ha sufrido un proceso de adaptación a partir de un estudio de expertos, dos estudios piloto y el estudio definitivo que se presenta a continuación con una muestra de 2.783 estudiantes de Madrid con edades comprendidas entre los 14 y 18 años. Los índices de consistencia interna nos muestran un Alpha de .93. Tras realizar un estudio exploratorio factorial en el que los ítems se agrupan en cinco factores, realizando leves modificaciones del modelo teórico, se realiza un Análisis Factorial Confirmatorio con el método de Modelos de Ecuaciones Estructurales utilizando AMOS 4.0. Se confirma el ajuste de los modelos teóricos planteados con los resultados empíricos de nuestra muestra. De esta suerte, contamos con una escala válida y fiable susceptible de ser utilizada por teóricos y prácticos, ampliando el campo de la investigación en orientación profesional a través de la Teoría Social Cognitiva de la Carrera. Finalmente en el artículo se presentan la discusión, limitaciones y conclusiones.

Palabras clave: Auto-eficacia en el proceso de toma de decisión vocacional, indecisión vocacional, teoría cognitivo-social de la carrera, modelo de ecuaciones estructurales, validación escala, orientación profesional.

1 Sara Lozano Santiago, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II (Orientación Educativa, Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica), c/ Senda del rey, s/n. 28040 Madrid, España. E-mail: slozano@edu.uned.es.

ABSTRACT

The purposes of this research is to adaptate and validate a career decision-making self-efficacy scale based on Taylor and Betz (1983), Career Decision-making Self-Efficacy Scale. It is a Likert scale with 30 items, the process adaptation and validations included one expert studio, two pilot studios and a confirmatory research which is presented in this article. The measure model was validated with a sample of 2.783 Spanish students aged between 14 and 18. The scale has an Alpha 0.91 coefficient. After making an exploratory analysis and tests the five factors, we did a confirmatory analysis using the Structural Equation Model methodology, with AMOS 4.0 programme. The results of the study support the theoretical hypothesis on which the model is based. We have a valid scale to assess career decision-making self efficacy to be used by researchers and counsellors to deepen knowledge in career counselling field through the Career Social-Cognitive Theory. Implications for counselling and future research are also discussed.

Key words: *Career Decision-Making Self-efficacy, vocational indecision, Social-Cognitive Career Theory, Structural Equation Model, scale validation and career counselling.*

INTRODUCCIÓN

La auto-eficacia referida al ámbito de la carrera, se trata de un constructo relativamente reciente, que empieza a tener una mayor proyección sobre la década de los 80. Tomando como marco teórico fundamental la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura, diferentes autores sugieren taxonomías diferentes sobre los estudios realizados siguiendo esta corriente (p.e. Hakett y Lent, 1992 y Betz, 2000). Desde el enfoque de la Teoría Cognitivo Social de la Carrera y tras una profusa revisión de las investigaciones realizadas proponemos la siguiente clasificación de las líneas de investigación relacionadas con la auto-eficacia aplicada al campo del desarrollo de la carrera:

- Estudios cuyo objetivo gira en torno al análisis de la auto-eficacia vocacional (referida a los dominios competenciales de áreas vocacionales específicas) y su relación con variables relacionadas con el desarrollo de la carrera (p.e. intereses profesionales, indecisión, etc.)
- Estudios sobre la Auto-Eficacia en la Toma de Decisión de la Carrera y su papel en la comprensión del comportamiento vocacional.
- Estudios sobre la auto-eficacia en la carrera y su relación con las variables culturales (p.e. género, etnia, etc).
- Estudios en los que la auto-eficacia en la carrera forma parte de estudios de naturaleza evaluativa.

Como podemos observar, las dos primeras líneas se han escogido en función de los dominios a los que se puede aplicar el constructo de la auto-eficacia en la carrera, y las dos últimas se refiere a la aplicación de la misma como una estrategia o elemento propio de la intervención, y para el análisis del comportamiento de diferentes grupos en fun-

ción de variables de tipo cultural. En esta investigación² focalizamos nuestra atención sobre la Auto-Eficacia en la Toma de Decisión de la Carrera (AETDC) (segunda línea de investigación), e intentaremos mostrar sus implicaciones y trascendencia en todos los ámbitos de estudio a los que se extiende las investigaciones sobre el mismo.

A la hora de definir y delimitar conceptualmente el concepto de *Auto-Eficacia en la Toma de Decisión de la Carrera* (AETDC) debemos distinguirla de la *auto-eficacia vocacional*. Es decir, la eficacia percibida en cuanto a las competencias específicas (cognitivas, psicomotoras, sociales, emocionales...) que se pueden requerir para desarrollar una carrera profesional concreta. En este sentido, fueron Betz y Hackett (1981) quienes con sus estudios sobre las diferencias de auto-eficacia en función del género iniciaron el desarrollo de este constructo. Sus estudios indican que, los varones se perciben igualmente eficaces para las ocupaciones tradicionalmente masculinas y femeninas, pero que sin embargo, las mujeres se juzgan muy eficaces para los trabajos tradicionalmente femeninos, ocupaciones que por ejemplo no requieren habilidades numéricas; sin embargo no se encontraban diferencias aptitudinales reales entre ambos sexos. En esta línea de investigación se trataba de esclarecer que las diferentes elecciones no radicaban en la capacidad sino en la auto-percepción que los sujetos tienen sobre sus competencias.

En lo que a nuestro constructo acontece, Lent y Hackett, (1987) lo definieron como «el juicio sobre la eficacia personal de uno mismo en relación con el amplio rango de comportamientos implicados en la elección de carrera y en la toma de decisión» (p. 362). Es decir nos referimos a las competencias y habilidades intrínsecas al propio proceso de elección de carrera. Se trata de un tipo de auto-percepción y expectativa de competencia que no va a repercutir directamente en la elección profesional, sino en el proceso que se realice para tomar dicha decisión. Desde nuestros planteamientos teóricos, hipotetizamos que cuanto más firme y positiva sea la confianza para realizar un proceso de decisión, mayor será el número de tareas dirigidas a la exploración así como la persistencia y motivación para ir desarrollando un proceso de elección vocacional óptimo.

Desde el modelo de desarrollo vocacional de Crites (1981), los autores Taylor y Betz (1983) definieron operativamente la AETDC a partir de las tareas y competencias planteadas en este modelo, en relación con el factor o dimensión de competencias para la elección de la carrera; competencias a partir de las cuales se le solicita a la persona un *juicio auto-referido sobre su capacidad para realizarlas*. El dominio de comportamientos referidos al proceso de la toma de decisión fue adoptado siguiendo los postulados de Crites (1961, 1965) sobre sus cinco indicadores de las Competencias en la elección de carrera de su modelo de madurez vocacional, los grupos competenciales a los que nos referimos son: Auto-valoración, selección de metas, planificación, resolución de conflictos y búsqueda de información. Por cada una de las cinco competencias se desarrollan 10 ítems que las operativizaron dando lugar a la *Career Decision-Making Self-Efficac Scale* (Taylor y Betz, 1983) (en la actualidad *Career Decision Self-efficacy Scale*,

2 Este artículo forma parte de la tesis doctoral de Sara Lozano (2005) titulada «Validación de un modelo causal y de medida de la auto-eficacia y las dificultades en el proceso de decisión de la carrera profesional». Madrid: UNED (pendiente de publicación).

CDSE³). La evaluación de las expectativas de auto-eficacia no se realizan a partir de un comportamiento real sino a partir de los juicios de valor de los sujetos encuestados. De este modo, la evaluación no está centrada en el desarrollo de una escala en el sentido tradicional psicométrico, pero sí en la delimitación de dominios relevantes en el comportamiento que recuerdan a las expectativas individuales que son evaluadas. El interés fundamental para desarrollar este tipo de medidas es el diseño de la intervenciones para incrementar las expectativas de auto-eficacia de un comportamiento específico, con las respuestas a cada ítems y con su interpretación particular para cada sujeto. La evaluación de la auto-eficacia es análoga al desarrollo de comportamientos jerárquicos útiles en el diseño de un proceso de desensibilización sistemática para sujetos individuales (Betz, y Taylor, 1983, p. 69) y más importante aún resulta el carácter comprensivo que encierra la auto-eficacia que nos permite realizar intervenciones teniendo presente no sólo al sujeto sino a su contexto.

Con una trascendencia reconocida en cuanto a su posibles implicaciones y relaciones con variables relacionadas con el desarrollo vocacional, la AETDC se relacionan de manera negativa con los niveles de indecisión vocacional, de este modo dichos niveles de auto-eficacia permiten analizar de manera más realista un número más amplio de opciones académicas o profesionales. En cualquier caso, parece claro que ésta proporciona una información importante en el entendimiento del desarrollo del proceso de elección profesional (Niles y Sowa, 1992).

El primer estudio de Betz y Taylor (1983), dio pie a una gran cantidad de estudios en los que se incluiría este constructo y en los que se sugeriría la idea de que la AETDC podía proveer de un constructo útil para entender, evaluar y tratar algunos de los antecedentes de la indecisión vocacional (p.e. Taylor y Betz , 1983; Betz y Klein, 1996; Betz y Serling, 1995). A su vez, también se considera un instrumento útil para evaluar intervenciones (p.e. Luzzo, 1999; McWhirter et al.,2000), para analizar su relación con variables familiares (p.e Hargrove et al, 2002; Whiston, 1996), para realizar estudios interculturales (p.e. Mau, 2000; Chung, 2002; Zhang, 2005) y profundizar sobre aspectos de la personalidad y de la conducta vocacional (p.e. Anderson y Brown, 1997; Gianakos, 2001). Sin duda, podemos observar a través de la historia empírica del constructo que ha sido un instrumento adaptado a diversas lenguas y que sigue siendo protagonista en los recientes estudios relacionados con el desarrollo de la carrera (p.e. Betz, Hammond y Multon, 2005; Zhang, 2005), y con estudios de tipo predictivo (p.e. Paulsen y Betz, 2004; Quimby y O'Brien, 2004).

Objetivo de la Investigación

Dada la trascendencia teórico-práctica del constructo de la auto-eficacia en los procesos de decisión vocacional, y el vacío en cuanto a su operativización en el Estado Español, el objetivo de nuestra investigación es la adaptación y validación de la escala de Taylor y Betz (tras obtener su autorización), de probada validez y fiabilidad, para

3 El acrónimo original y que se encuentra en la mayoría de las publicaciones es CDMSE, sin embargo al comprobar los autores que dicho término estaba registrado decidieron modificarlo por el de CDSE (Career Decision Self-Efficacy Scale).

la muestra española de estudiantes de edades comprendidas entre 14 y 18 años. Dicho objetivo se plantea con el fin de contar con un nuevo instrumento diagnóstico en el campo de la orientación profesional que pueda facilitar a los profesionales de la orientación educativa y profesional; así como de la investigación, información significativa para promover un desarrollo vocacional óptimo.

METODOLOGÍA

Procedimiento

El tipo de metodología y los análisis realizados en la investigación han sido de tres tipos. En primer lugar se ha utilizado el Análisis de Consistencia Interna (Alfa de Cronbach) para el estudio de la fiabilidad; en segundo lugar el Análisis Factorial a través del método de componentes principales dado que es la mejor opción cuando el investigador pretende identificar una solución factorial basada en teorías previas, lo cual se identifica con nuestro objetivo (Tabacnick & Fidell, 1996; Merenda, 1997) durante los dos estudios pilotos realizados (Lozano, 2002). Y en tercer y último lugar se ha utilizado la técnica de los Modelos de Ecuaciones Estructurales como método de Análisis Factorial Confirmatorio (Hair et al., 1999 y Visauta, 1986).

La prueba que se valida en este estudio recoge todos los cambios realizados tras dos estudios pilotos en los que realizaron modificaciones relacionados con la expresión de los ítems, algunos cambios a favor de la claridad y coherencia de los mismos así como otros sobre el intervalo de respuesta de la escala (para más información ver Lozano, 2004).

Muestra

El tipo de muestreo fue no probabilística, estratégico en función de las etapas educativas seleccionadas. Se invitaron a participar en este proyecto a 98 centros educativos del área territorial de Madrid Centro, de los cuales finalmente participaron 18. La administración de las pruebas se llevó a cabo por tutores después de haber recibido una sesión formativa y la duración fue de una sesión de treinta minutos aproximadamente.

La muestra del estudio está conformada por un total de 2.783 alumnos de Madrid, de los cuales el 42,5% son varones y el 57,5% son mujeres. En función del nivel educativo los sujetos se distribuyen entre los cursos de 3º Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (23,7%), 4º de ESO (38,5%) (67,9% entre 14-16 años), 1º Bachillerato (19,9%), 2º Bachillerato (12,7%) y Ciclos Formativos de Grado Medio (4,7%) (17-18 años, el 27%). En relación con la procedencia la mayoría de la muestra son de origen español sin destacar de manera significativa participantes de otros países de origen. El estatus académico-laboral de las familias de los estudiantes es medio, el 54,8% de los padres poseen estudios Universitarios o de Bachillerato.

Para la descripción de la muestra se utilizaron algunas cuestiones vocacionales entre las que destacamos que el 68% de los estudiantes afirman que les resulta difícil tomar sus decisiones profesionales. Además, en el momento de la evaluación el 48,9% de los encuestados afirma que le gustaría recibir más información para tener más seguridad en sus decisiones profesionales.

Instrumentos

Escala de Auto-eficacia en la Toma de decisión de la Carrera (ANEXO 1).-

Objetivo: Evaluar las percepciones y creencias del sujeto sobre sus competencias para desarrollar de manera exitosa las estrategias necesarias para completar un proceso de toma de decisión vocacional.

Bases teóricas: La teoría cognitivo social de Bandura y su teoría de la auto-eficacia (su especificación en la Teoría Cognitivo Social de la Carrera). El modelo de Madurez Vocacional propuesto por Crites, en concreto las cinco variables propuestas por Crites (1978) como identificadoras del factor de Competencias de la elección de la carrera en su modelo —y en la prueba *Career Maturity Inventory*—.

Estructura y descripción de la prueba: Se trata de una escala tipo Likert de 30 ítems, con un intervalo de respuesta de a 1 a 7, en donde 1 significa que la persona no tiene ninguna confianza en sus habilidades y 7 que tiene total confianza. La prueba, al igual que la parte dedicada al estudio de las competencias en el desarrollo de la carrera de Crites se divide en cinco subescalas, que evalúan la percepción del sujeto de sus capacidades y habilidades para:

- Subescala I– Resolución de Problemas: resolver conflictos entre los factores que normalmente rodean la toma de decisión profesional.
- Subescala II– Planificación: realizar secuencia de tareas necesarias para elegir una carrera
- Subescala III– Información Ocupacional: buscar información sobre deberes y obligaciones del trabajo, sus tareas, tendencias del mercado laboral y futuras oportunidades profesionales, en definitiva se hace referencia todos aquellos aspectos que se relacionan con el tipo, cantidad y calidad de información que el sujeto posee sobre el mundo laboral y sus profesiones preferidas.
- Subescala IV– Autoevaluación/Autoconocimiento: realizar juicios sobre uno mismo, sus interés, capacidades y valores.
- Subescala V– Selección de metas: afrontar que le exigen compromiso y selección de metas.

RESULTADOS

El primer conjunto de análisis que realizamos es la obtención de los coeficientes de *fiabilidad* a través del estudio de consistencia interna hallando el Alpha de Cronbach tanto de la escala total como de cada una de las subescalas. Los valores de los resultados los resumimos en la tabla 1.

Como podemos observar los índices de fiabilidad son aceptables oscilando los de las subescalas entre .75 y .90, y alcanzando .93 con la escala total. Si realizamos una comparación con otros estudios los referidos a nuestra muestra resultan satisfactorios (p.e. Bet y Voyten, 1997; Betz et al., 2005). Además, analizando uno por uno los índices de cada ítems no resulta recomendable la eliminación de ningún ítem con el fin de que el índice de consistencia aumente.

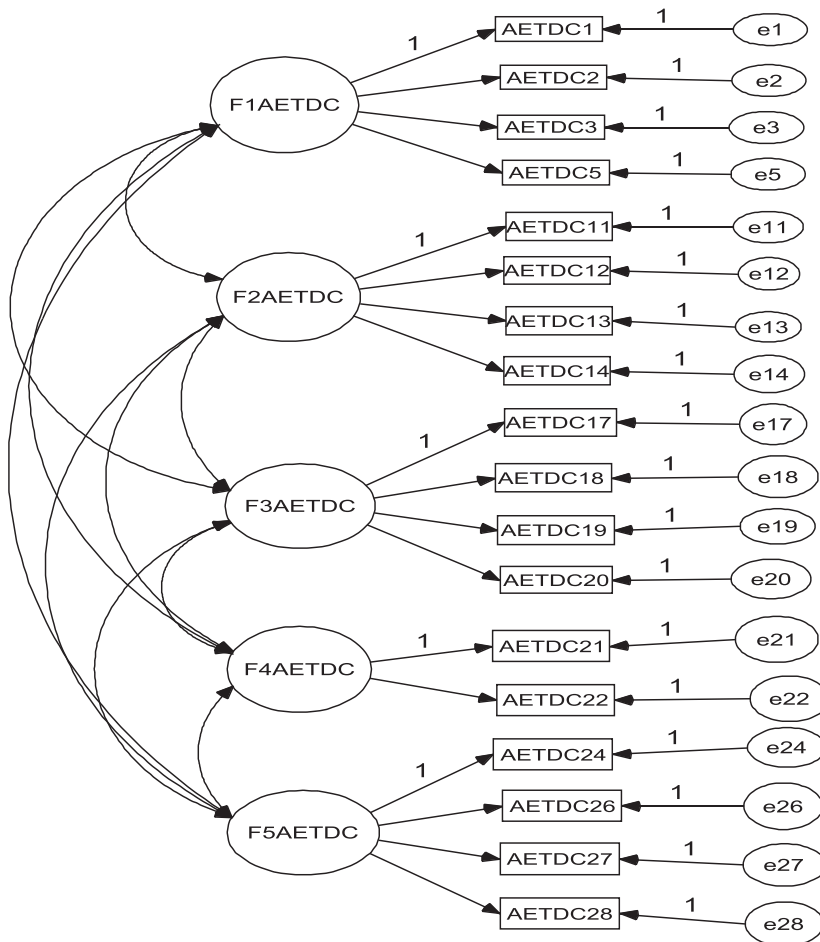
TABLA 1
RESUMEN DE LOS COEFICIENTES DE FIABILIDAD POR EL MÉTODO DE ALFA DE CRONBACH DE LA E-AETDC. (EL NÚMERO DE CASOS OSCILA ENTRE 1180 Y 1370)

SUBESCALAS AETDC	Nº ITEMS	ALFA DE CRONBACH
Auto-conocimiento	5	.76
Planificación	8	.88
Conflictos internos	4	.75
Conflictos familiares	2	.80
Búsqueda de información	8	.90
TOTAL	27	.93

Los *resultados previos* sobre la Escala-AETDC nos indican la ausencia de diferencias significativas entre hombres y mujeres. Sin embargo, tras la ANOVA realizada, sí encontramos diferencias significativas en los análisis de la AETDC en función del curso académico al que pertenecen los estudiantes en los niveles Auto-conocimiento ($p=0.000$, $F=5,109$) y los Conflictos familiares ($p=.000$, $F= 7,744$), y en cuanto a los Conflictos internos nos encontramos con una $p=.03$ ($F=2,366$). Tras los estudio post-hoc realizados observamos que dichas diferencias son a favor de los estudiantes que cursan niveles superiores (1º de Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio). Finalmente en cuanto a los resultados extraídos sobre las diferencias en nuestra muestra consideramos interesante resaltar que existen diferencias significativas en los niveles de AETDC entre los estudiantes que definen su situación vocacional actual como una situación «clara y decidida», «indecisa» o «decidida pero con necesidad de más información». De esta manera, observamos en el ANOVA que todos los índices de probabilidad son de .000 en todas las subescalas y en la total, y en los índices post-hoc se confirma que aquellos que sienten que han tomado una decisión y no se sienten indecisos poseen niveles de AETDC más elevados. En relación con los índices descriptivos de la prueba se observan similitudes con anteriores estudios con resultados altos, con medias siempre superiores a 3 (intervalo de 1-7).

En relación con la *validación* de la E-AETDC, en primer lugar realizamos un Análisis Factorial Exploratorio para estimar empíricamente la agrupación de los factores que se postulaban teóricamente como constituyentes del constructo de la AETDC. Del mismo modo también podíamos comprobar cuáles eran los ítems con mayores cargas factoriales en dichos factores. Realizamos una Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con Componentes principales utilizando un métodos de rotación promax, que se trata de un tipo de rotación oblicua que nos permite que los factores estén correlacionados. A su vez es más fácil de calcular que la oblimín y dado que vamos a trabajar con conjuntos grandes resulta más útil. Desde el primer estudio la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa (.000). Trabajamos siempre con el 50% de la muestra seleccionada de manera aleatoria. En el primer análisis

realizado observamos que con 5 componentes se explica el 58,1% de la varianza y que con los tres primeros se alcanza a explicar el 50%. Tras analizar los resultados consideramos la eliminación de los ítems: 7, 8, y 16. El prescindir de estos ítems queda justificado por varias razones: a) Su bajo poder de explicación en la varianza de los elementos, y b) revisado su contenido y los datos empíricos consideramos que pueden distorsionar los resultados. Realizadas dichas modificaciones pasamos a explicar casi un 60% de la varianza y la configuración de la matriz de los componentes se clarifica



Nota 1: F1AETDC = Autoeficacia en el Autoconocimiento (FIAETDC), representado con los ítems AETDC1, AETDC2, AETDC3 y AETDC5; F2AETDC = Autoeficacia en la Planificación del proceso de toma de decisión, representado por los ítems 11, 12, 13 y 14; F3AETDC = Autoeficacia ante la resolución de conflictos, representado por los ítems 17, 18, 19 y 20; F4AETDC = Autoeficacia ante la resolución de conflictos externos, representado por los ítems 21 y 22. F5AETDC: Autoeficacia para buscar información académico-profesional, representado con los ítems 24, 26, 27 y 28.

Figura 1

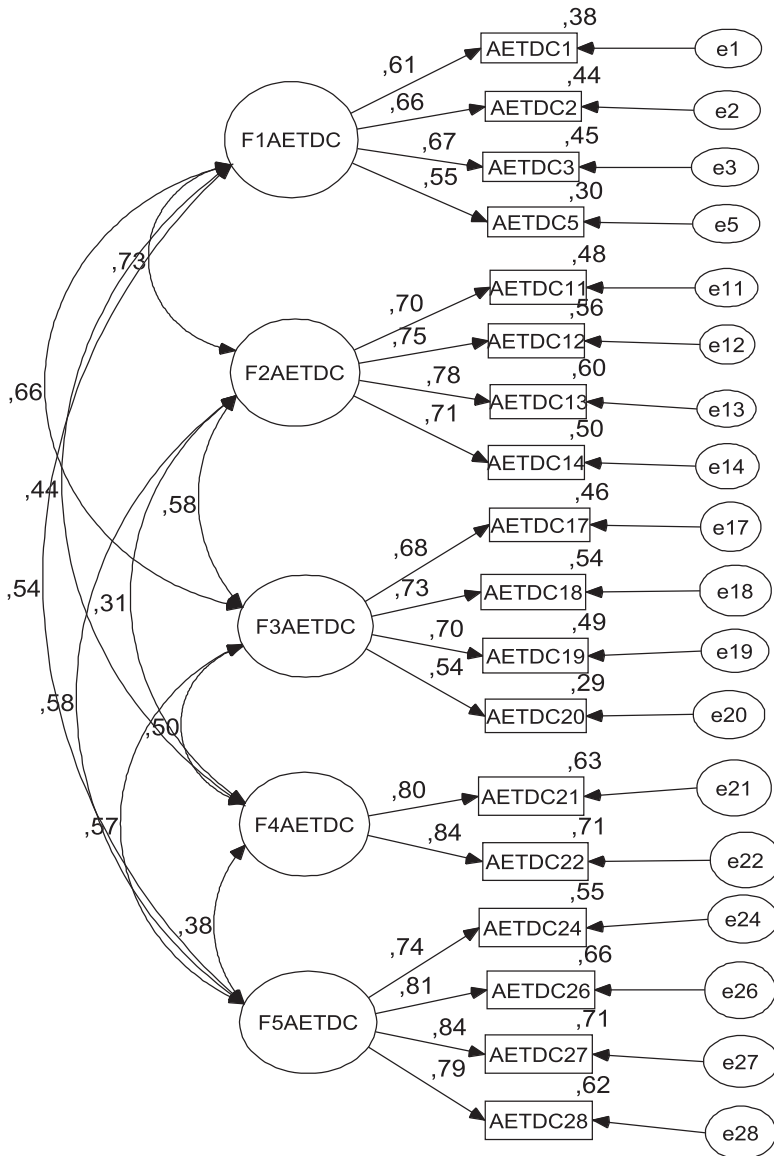
Representación del constructo de la Auto-eficacia en la Toma de decisión de la carrera

A pesar de los resultados obtenidos, como analiza Gaviria (1991), le AFE no prueba teorías sino que más bien sugiere cómo las hipótesis se habrían de contrastar. Para confirmar la estructura subyacente realizamos un análisis causal a través de los Modelos de Ecuaciones Estructurales, de acuerdo con nuestro modelo hipotético de relaciones. Debemos advertir que se trata de la primera vez que se utiliza esta metodología con esta escala, y lo que pretendemos es realizar un Análisis Factorial Confirmatorio partiendo de los datos recogidos en nuestra investigación, para ello utilizamos el programa estadístico informático de AMOS 4.0 de SPSS.

Los supuestos básicos del modelo y las relaciones entre las variables aparecen representadas en la figura 1. Como podemos observar en el gráfico el modelo de medida de la AETDC está representado por 5 variables exógenas que representan a los constructos o factores comunes, y las variables medidas (representadas en rectángulos) o endógenas. Con la «E» representamos los errores de medida de las variables exógenas. Representamos cada variable con las siglas de la variable latente a la que pertenece (AETDC) y el número de ítem —cada una de estas variables, además muestra un error de medida que contemplamos en el modelo—. En primer lugar describiremos la composición de nuestro modelo de medida en el que basándonos en la estructura teórica, y seleccionando aquellos ítems con mayores cargas factoriales dentro de cada factor, finalmente hemos considerado oportuno representar cada constructo o variable latente con los cuatro ítems con mayores cargas —proponiendo un modelo más parsimonioso (Hair et al., 1999, p. 626). En segundo lugar advertimos que el modelo teórico de la escala de AETDC se basa en una medida en la que los factores son independientes entre sí aunque poseen relaciones moderadas.

El análisis comienza con el desarrollo del modelo basado en la teoría que ya hemos expuesto anteriormente. Para llevar a cabo la evaluación del modelo realizamos el análisis del grado de ajuste global del mismo y de esta forma podemos comprobar en qué medida el modelo hipotetizado reproduce de forma adecuada las relaciones que existen en la matriz de correlaciones de los datos empíricos. Para juzgar adecuadamente el grado de ajuste del modelo seguimos las recomendaciones de diferentes autores, utilizamos la estimación de máxima verosimilitud. Comprobada la no normalidad de la distribución de las variables, contemplamos la opción Robust que proporciona los índices robusto de χ^2 y CFI que corrigen o son menos sensibles a la influencia de dicha no normalidad. Es importante que tengamos en cuenta que al tratarse de una muestra grande (más de 2000 sujetos), los valores de χ^2 tenderán a ser altos, dificultando la aceptación de la hipótesis nula, es decir el ajuste del modelo (valores menores de .05). Por esta razón, también recurrimos a otros índices de bondad de ajuste como GFI (Valor absoluto), AGFI, NFI y RMSEA (todos ellos valores relativos) que son los que son útiles, oportunos y además los que se suelen utilizar con más frecuencia en la literatura revisada.

En primer lugar comprobamos que el modelo se confirma, para a continuación analizar los índices de bondad de ajuste (Tabla 2):



Nota 1: F1AETDC = *Autoeficacia en el Autoconocimiento* (F1AETDC), representado con los ítems AETDC1, AETDC2, AETDC3 y AETDC5; F2AETDC = *Autoeficacia en la Planificación del proceso de toma de decisión*, representado por los ítems 11, 12, 13 y 14; F3AETDC = *Autoeficacia ante la resolución de conflictos*, representado por los ítems 17, 18, 19 y 20; F4AETDC = *Autoeficacia ante la resolución de conflictos externos*, representado por los ítems 21 y 22. F5AETDC: *Autoeficacia para buscar información académico-profesional*, representado con los ítems 24, 26, 27 y 28.

Figura 2
 Representación de las cargas factoriales de la Escala de Auto-eficacia en la Toma de decisión de la carrera (Modelo 1)

TABLA 2

RESUMEN COEFICIENTES E ÍNDICES DE BONDAD DE AJUSTE DEL MODELO 1

(χ^2 = Chi cuadrado, gl= Grados de Libertad, p= nivel de significación estadística; GFI= Índice de bondad de ajuste, valor absoluto —ajuste perfecto=1—; NFI= El índice de Bentler-Bonett —ajuste perfecto=1—; AGFI= Índice ajustado de bondad de ajuste, que tiene en cuenta los grados de libertad disponibles para testar el modelo —1significa el ajuste perfecto—; y RMSEA= Índice de raíz cuadrada media residual —buen ajuste< 0.05, perfecto=0-)⁴.

	χ^2	gl	p	CFI	GFI	NFI	AGFI	RMSEA
Modelo 1	679,182	125	0,000	0,972	0,968	0,959	0,957	0,044

En primer lugar comprobamos que el MODELO 1 se confirma. En la TABLA 2 mostramos los índices para analizar plausibilidad del modelo planteado. Con 125 grados de libertad y un valor de Chi cuadrado de 679,182 tenemos un estadístico con una probabilidad asociada menor de 0,001, por lo que aunque Chi Cuadrado es un valor significativo, dado que la variable no es continua, el valor de Chi Cuadrado está sobrestimado y por esto prestamos atención al resto de los valores de los índices de ajuste. Además, los resultados del Chi Cuadrado también quedan mediatizados por el n de la muestra (superior a 2000), que cuanto más grande es peor es el ajuste y se incrementa al posibilidad de rechazar el modelo, aunque las diferencias entre las matrices observada y reproducida son mínimas. Esta argumentación se repite a lo largo de todos los modelos, por lo que sólo referiremos nuestras afirmaciones al resto de índices, haciendo alusión a los más destacados.

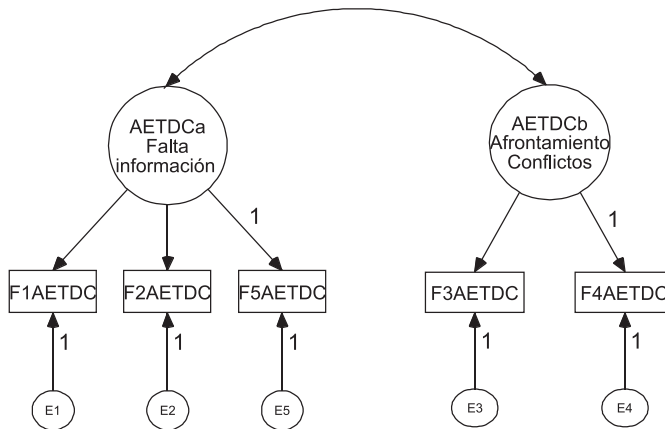
Índices como el GFI=.968 nos indican que el modelo se confirma, existiendo un grado de congruencia aceptable entre el modelo teórico hipotetizado y lo que muestran los datos empíricos de nuestra investigación. En relación con los pesos de regresión, todas las probabilidades son de 0.000, es decir significativas.

El segundo objetivo nos lleva a analizar las relaciones entre las distintas variables partiendo de los diferentes parámetros estimados por los modelos. Los valores de las flechas que van del constructo a las variables medidas (λ) indican la «carga factorial» de las variables observadas (ítems=indicadores) en el factor común (ξ) (Long, 1983). En la parte superior del rectángulo se encuentra la varianza explicada en la variable por el factor (R^2), que puede entenderse como la fiabilidad de la medida (Bisquerra, 1989). La solución aportada por AMOS.4, la podemos observar en la Figura 2 (una vez comprobado el ajuste del modelo). Para no fatigar innecesariamente al lector consideramos oportuno destacar algunos de la solución estandarizada del modelo que puedan ser más significativos. Las cargas factoriales oscilan entre .54 y .84., con unos índices de fiabilidad aceptables en la mayoría de los casos. Uno de los constructos mejor definido es el de la «Búsqueda de información» y la auto-eficacia ante los «Conflictos externos». Tal y como se hipotetiza teóricamente, las correlaciones son moderadas entre los facto-

4 Ídem para todas las tablas.

res. Las correlaciones más bajas las encontramos entre los factores de la «Auto-eficacia ante la búsqueda de información» (F5AETDC) y los «Conflictos externos» (F4AETDC) y los «Conflictos externos» (F4AETDC) con un valor de .38; así como de éste último factor con el de la «Auto-eficacia ante la planificación del proceso de decisión» (F2AETDC) con un valor de .31. Los resultados también apuntan con índices más altos la relación entre las variables latentes de la auto-eficacia en el «Auto-conocimiento», la «Planificación del de la toma de decisión» y la «búsqueda de información (F1AETDC-F2AETDC-F5AETDC). Tal y como observamos las relaciones y la estructura que se plantea teóricamente parece ajustarse a la realidad de nuestra muestra.

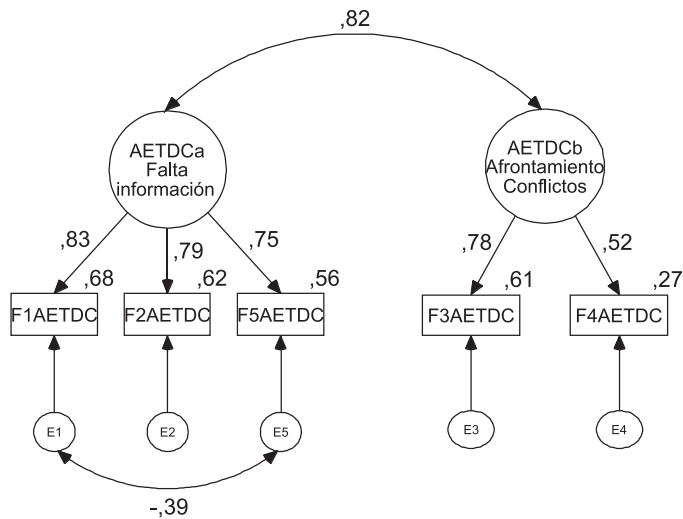
Una vez confirmados la estructura factorial de la escala desde nuestra perspectiva teórica, y partiendo de la base de que no existen otros modelos teóricos al respecto —por lo que avanzamos en la investigación de manera exploratoria—, planteamos que nuestra escala podría descomponerse en dos medidas de auto-eficacia en la toma de decisión general; una de ellas en la que se incluyen las medidas sobre la confianza para afrontar tareas relacionadas *con cuestiones sobre información* (autoconocimiento, información académico-profesional y planificación toma de decisión) y otra sobre los *conflictos personales* (internos y externos). El modelo teórico que hipotetizamos lo representamos en la Figura 3. En este caso, las puntuaciones medias de cada una de los subfactores que anteriormente hemos confirmado las utilizamos como variables de medida.



Nota 1: AETDCa=Variable que incluye las medias relacionadas con Falta de información sobre: F1AETDC = Autoeficacia en el Autoconocimiento; F2AETDC = Autoeficacia en la Planificación del proceso de toma de decisión y F5AETDC: Autoeficacia para buscar información académico-profesional; AETDCb= Variable que incluye las medias de la auto-eficacia relacionada con: F3AETDC = Autoeficacia ante la resolución de conflictos, F4AETDC = Autoeficacia ante la resolución de conflictos externos.

Figura 3
Representación gráfica medida AETDC en dos factores (Modelo 2)

El modelo se confirma, y los índices de bondad de ajustes tanto el CFI de 0.97, y el GFI de 0.98 nos muestran que se produce un ajuste más que aceptable. Si observamos las modificaciones que se nos sugiere en el programa encontramos razonable asumir una correlación entre los errores de F1AETDC y F5AETDC, dado que como advertíamos estos factores pueden estar correlacionados. Realizando esta reespecificación del modelo (Modelo 3) introduciendo este cambio, los índices mejoran, y lo podemos comprobar en la Tabla 3.



Nota 1: AETDCa=Variable que incluye las medias relacionadas con Falta de información sobre: F1AETDC = Auto-eficacia en el Auto-conocimiento; F2AETDC = Auto-eficacia en la Planificación del proceso de toma de decisión y F5AETDC: Auto-eficacia para buscar información académico-profesional.; AETDCb= Variable que incluye las medias de la auto-eficacia relacionada con: F3AETDC = Auto-eficacia ante la resolución de conflictos, F4AETDC = Auto-eficacia ante la resolución de conflictos externos.

Figura 4

Modelo 3 del modelo de medida de la Auto-eficacia seleccionando dos factores: Falta de información y afrontamiento de conflictos

TABLA 3
ÍNDICES DE BONDAD DE AJUSTE DE LOS MODELOS 2 Y 3 DE E-AETDC

	χ^2	gl	P	GFI	AGFI	NFI	CFI
Modelo 2	143,410	4	0,000	0,980	0,927	0,969	0,970
Modelo 3	46,510	3	0,000	0,993	0,967	0,990	0,991

En la representación estandarizada (Figura 4) observamos como el constructo de la auto-eficacia ante la falta de información muestra unos parámetros satisfactorios con cargas que oscilan entre 0.75 y 0.83, y, con unos índices de fiabilidad aceptables. En cuanto a la AETDC ante el «Afrontamiento de los conflictos», parece que la capacidad para afrontar los Conflictos Internos parece que tiene más que decir de esta categoría con un valor 0,78 frente al 0,52 de los Conflictos Externos (con una fiabilidad más baja que el resto -0,27). Los resultados nuevamente, y de una forma exploratoria nos permiten trabajar en los posteriores análisis con una escala de medida y con una estructura fiable.

DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio consistía en primer lugar en la construcción de un instrumento útil para la práctica, válido y fiable. Tras la investigación llevada a cabo con una muestra de estudiantes de 14-18 años de Madrid, los resultados sobre la fiabilidad de la escala son aceptables con un índice alpha de .93, alcanzando y superando en algunas ocasiones a índices de otras investigaciones y otras versiones (p.e. Gati et al., 1994; Fouad y Spreada, 1996), así como el del estudio sobre la fiabilidad generalizada de Nilsson et al. (2002).

Por otra parte, los resultados de este estudio confirman la estructura factorial de la escala construida a partir de cinco factores. En los resultados observamos cómo tanto el Factor de Auto-conocimiento, como el de Búsqueda de información se mantienen. Después resulta interesante comprobar como sucede lo mismo con el de Resolución de conflictos, pero este último se subdivide en dos factores, dado que los ítems 21 y 22 forman parte de otro factor y los podemos referir a la resolución de Conflictos familiares ó externos y Conflictos internos. Como hemos podido analizar en el AFE, el factor de resolución de conflictos familiares tiene una entidad propia muy definida y a su vez parece significativa, lo cual debemos tenerle presente para la interpretación de la escala y los resultados. Por último, observamos un quinto factor en el que se incluyen ítems relacionados tanto con aspectos sobre la Planificación y Selección de metas, lo cual, aunque no coincide con la estructura teórica sí tienen sentido conceptual. En muchas ocasiones la selección de metas lo incluimos como una fase de la planificación y puede verse diluidas las diferencias, de hecho este factor ha quedado menos representado en cuanto a número de ítems. En este sentido hemos considerado también a nivel práctico incluir bajo en mismo epígrafe de Planificación de la TDC los ítems de la Selección de metas, también avalado por la correlación moderada entre los factores. Finalmente podemos apuntar que dada la justificación empírica y teórica de la que partimos parece lícito plantear la AETDC como un variable de medida compleja, aunque desde los inicio ya se ha planteado una gran controversia alrededor de esta cuestión (Betz y Taylor, 1983). Este estudio también nos provee de un modelo de medida de dicho constructo, los hallazgos a partir de dos modelos teóricos nos permiten comprobar con unos índices GFI y CFI aceptables el modelo de medida de dicho constructo. A su vez siempre con parámetros significativos y altos se confirma los modelos de medida planteados.

En cuanto a las implicaciones de esta investigación son variadas para la investigación y la práctica. En primer lugar contar con una Escala de AETDC para estudiantes del Estado Español con unas características de validez y fiabilidad aceptables, y en segundo lugar, la ampliación de un modelo teórico de medida y su posterior validación (modelo 2 y 3) con esta muestra, dado que dicho estudio no se ha realizado hasta estos días con ninguna muestra. Algunas de las posibles implicaciones prácticas y usos de la prueba son los siguientes:

- Evaluación inicial de los clientes.- Screening en torno a la percepción de auto-eficacia de sujetos a partir de 14 años sobre cinco grupos competenciales para la toma de decisión académico-profesional. De dicha información se puede deducir información relevante para un diagnóstico posterior si fuese necesario con mayor profundidad (p.e. consejo individual, entrevista con la familia, etc).
- Diagnóstico inicial de dificultades.- En una sesión individual y personal que provee al experto de datos importantes sobre la percepción del sujeto sobre su realidad ante la toma de decisión, comprobando si la percepción de auto-eficacia del sujeto ante su desarrollo profesional puede ser un obstáculo en su proceso decisional.
- Análisis de necesidades.- Evaluación de necesidades de un grupo.
- Evaluación de intervenciones.- Evaluación de la efectividad de las intervenciones sobre el desarrollo de la carrera.

Nuestro objetivo fundamental es el de ayudar a promover intervenciones comprensivas que ayuden de manera efectiva a nuestros alumnos desde edades tempranas a adquirir y desarrollar las habilidades, las competencias, su identidad vocacional así como unas creencias tanto del mundo profesional como del propio, que les permitan tomar decisiones satisfactorias, ahora y en el futuro (Brown et al. 2003).

Por último, en cuanto a las limitaciones del estudio no debemos olvidar que debemos interpretar estos modelos como provisionales, que podrían refutarse o no en nuevas investigaciones y que están sometidos a las limitaciones más significativas de la utilización de la técnica de modelos de ecuaciones estructurales en ciencias sociales (dificultad establecimiento conclusiones causalidad, simplicidad del medios, etc). Además somos conscientes de que pueden ser posibles otras interpretaciones teóricas de la realidad que estamos estudiando. En primer lugar, consideramos que uno de las limitaciones que está presente en todo el estudio empírico se relaciona con la muestra. Ya que el tipo de muestreo no fue aleatorio y no podemos generalizar los resultados. En líneas generales, otra de las limitaciones que se podrían acusar en el estudio es que la operativización de todas las variables del estudio se desarrolla a partir de medidas o escalas de juicios auto-referidos, esta situación sin duda está recogiendo una información subjetiva del sujeto sobre una realidad. Sin embargo, la finalidad de nuestro trabajo parte de la base de que los juicios de la propia persona son significativos para su comportamiento y por ello debemos evaluarlos y tenerlos en cuenta —eso no resta que para realizar un diagnóstico completo de una situación vocacional se evalúen aspectos objetivos sobre las competencias reales de la persona entre otras competencias—.

CONCLUSIONES

En relación con la escala de Auto-eficacia en la Toma de Decisión de la Carrera concluimos que tras el proceso realizado nos encontramos ante una escala con unos índices de fiabilidad y validez aceptables. A pesar de las limitaciones de la muestra, y de que es conveniente ampliar el número de estudios para que se consoliden las características psicométricas de la escala, los resultados obtenidos son muy satisfactorios. En primer lugar —y tras la realización de dos estudios pilotos previos—, a través del análisis factorial efectuado hemos podido comprobar que la agrupación de los factores que proponíamos teóricamente se confirmaban en su mayoría. Los resultados apuntan a que más que una categoría única referida a la auto-eficacia ante el afrontamiento de conflictos, debemos diferenciar entre los conflictos internos (que surgen de los conflictos entre alternativas) y los externos (en los que la influencia de otros significativo puede interferir en el proceso decisional). A su vez, y manteniendo esa coherencia teórica, también consideramos que se debe plantear una única categoría en que se refleje la auto-eficacia ante el proceso de planificación de la toma de decisión de la carrera y selección de metas. Junto a éstas, y a la auto-eficacia en el auto-conocimiento y la búsqueda de información queda configurada nuestra escala. Los índices de consistencia interna también nos confirman la fiabilidad de los datos. Dando un paso más, y gracias a la metodología de los modelos de ecuaciones estructurales podemos analizar las relaciones causales entre variables latentes a partir de indicadores observables y realizar el análisis factorial confirmatorio. Los resultados son muy satisfactorios, el modelo planteado se confirma obteniendo unos índices de bondad de ajustes aceptables. También planteamos un modelo alternativo tras confirmar la estructura factorial de la escala, agrupando los factores referidos a la auto-eficacia ante las tareas de información, otro en torno a la auto-eficacia ante el afrontamiento de los conflictos. Dicho modelo se nos confirma obteniendo unos índices de ajuste más que aceptables. De esta manera nos encontramos con una escala preparada para ser utilizada tanto en un plano empírico, como en la práctica, pudiendo diferenciar los orientadores y educadores áreas en la que sus clientes pueden experimentar unos niveles de auto-eficacia que les impidan desarrollar un proceso de decisión óptimo. En estas conclusiones también quisiéramos apuntar que ya se ha realizado investigaciones con esta misma prueba observando su relación con las dificultades en los procesos de decisión y la indecisión vocacional. Sin duda la prospectiva que se plantea para la investigación es interesante siempre cuando esté al servicio de las necesidades de nuestros clientes y su proceso vocacional.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, S. y Brown, C. (1997). Self-Efficacy as a Determinant of career maturity in urban and rural high school seniors. *Journal of Career Assessment*, 5, 305-315.
- Bandura, A. (1977a). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Betz, N.E. (2000). Self-efficacy theory as a basis for career assessment. *Journal of career assessment*, 8, 205-222.
- Betz, N.E. (2004). Contributions of Self-Efficacy theory to career counselling: A personal perspective. *The Career Development Quarterly*, 52, 340-353.

- Betz, N.E. y Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 399-410.
- Betz, N.E. y Klein, K.L. (1996). Relationships among measures of career self-efficacy, generalized self-efficacy, and global self-esteem. *Journal of Career Assessment*, 4, 285-298.
- Betz, N.E. y Serling, K. (1995). *Fear of commitment and career decision-making self-efficacy*. Unpublished manuscript, Department of Psychology, Ohio State University.
- Luzzo, D.A. (1999). Identifying the career decision-making needs of nontraditional college students. *Journal of Counseling and Development*, 77, 135-140.
- McWhirter, E.H., Rasheed, S. y Crothers, M. (2000). The effects of high school career education on Social-Cognitive Variables. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 330-341.
- Betz, N.E., Hammond, M.S., & Multon, K.D. (2005). Reliability and validity of five-level response continua for the Career Decision Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 13, 131-149.
- Bisquerra, R. (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMOP, LISREL y SPAD*. Barcelona: PPU.
- Brown, S.D., Ryan, N.E., Brecheisen, J., Castelino, P., Budisin, I., Multer, M. y Edens, L. (2003). Critical ingredients of career choice interventions: more analysis and new hypothesis. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 411-428.
- Crites, J.O. (1965). Measurement of vocational maturity in adolescence: I. Attitude Test of the Vocational Development Inventory. *Psychologist Monographs*, 79, No. 595.
- Crites, J.O. (1978). *Career Maturity Inventory*. Monterey, CA: CTB/McGraw Hill.
- Crites, J.O. (1981a). *Career Maturity inventory: Theory and research handbook*. Monterey, CA: CTB/McGraw Hill.
- Crites, J.O. (1961). A model for the measurement of vocational maturity. *Journal of Counseling Psychology*, 8, 255-259.
- Chung, Y.B. (2002). Career decision-making self-efficacy and career commitment: gender and ethnic differences among college students. *Journal of Career Development*, 28, 277-284.
- Fouad, N.A. y Spreada, S.L. (1996) Translation and Use of a Career-Decision Making Self-Efficacy Assessment for Hispanic Middle School Students. *Journal of Vocational Education Research*, 21 (4), 67-85.
- Gati, I., Osipow, S.H. y Fassa, N. (1994). The scale structure of multi-item measures: Application of the split-scale method to the Task-Specific Occupational Self-Efficacy Scale and the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 2, 384-397.
- Gianakos, I. (2001). Predictors of Career Decision-Making Self-Efficacy. *Journal of Career Assessment*, 9, 101-114.
- Hackett, G. y Lent, R. W. (1992). Theoretical advances and current inquiry in Career Psychology. . En S.D. Brow y R.W. Lent (Eds). *Handbook of Counseling Psychology (2nd ed)*. (pp. 419-452). New York: Wiley.
- Hair, J.F.Jr., Anderson, R.E., Tatham, R.L. y Black, W.C. (1999) (5^a Ed 1^a en español). *Análisis Multivariante*. Madrid: Prentice Hall Iberia.
- Hargrove, B.K., Creagh, M.G. y Burgess, B.L. (2002). Family interaction patterns as predictors of Vocational identity and Career Decision-Making Self-Efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 185-201.

- Lease, S.H. (2004). Effect of Locus of Control, Work knowledge, and mentoring on career decision-making difficulties: testing the role of face and academic institution. *Journal of Career Assessment*, 12, 239-254.
- Lent, R.W., y Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 347-382.
- Lozano, S. (2002). *La auto-eficacia en la toma de decisión de la carrera: Fundamentación teórica y operativización*. Trabajo de Investigación (12 créditos) en el Dpto. MIDE II (OEDIP) de la Facultad de Educación de la UNED. Sin publicar.
- Lozano, S. (2004). *Validación de un modelo causal y de medida de la auto-eficacia y las dificultades en el proceso de toma de decisión de la carrera profesional*. Madrid: UNED. Tesis doctoral.
- Merenda, P.f. (1997). A guide to the proper use of factor analysis in the conduct and reporting of research: Pitfalls to avoid. *Measurement and Evaluation in counseling and Development*, 30, 156-164.
- Niles, S.G. y Sowa, C.J. (1992). Mapping the nomological network of career self-efficacy. *The Career Development Quarterly*, 41, 13-21.
- Nilsson, J.E., Schmidt, C.K. y Meek, W. (2002). Reliability generalization: an examination of the career decision-making self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 62, 647-658.
- Paulsen, A.M. & Betz, N.E. (2004). Basic confidence predictors of career decision-making self-efficacy. *The Career Development Quarterly*, 52, 354-362.
- Quimby, J.L. & O'Brien K.M. (2004). Predictors of student and Career Decision-Making Self-Efficacy among nontraditional college women. *The Career Development Quarterly*, 52, 323-339.
- Tabachnick, B.G., y Fidell, L.S. (1996). *Using multivariate statistics*. New York: Harper-Colling.
- Taylor, K.M. y Betz N.E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22, 63-81.
- Uffelman, R.A., Subich, L.M, Diegelman, N.M., Wagner, K.S. & Bardash, R.J. (2004). Effect of mode of interest assessment on clients' career decision-making self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 12, 366-380.
- Visauta, B. (1986). *Técnicas de investigación social: Modelos Causales*. Barcelona: Hispano Europea.
- Whiston, S.C. (1996). The relationship among family interaction patterns and career indecision and career decision-making self-efficacy. *Journal of Career Development*, 23, 137-149. Mau, W.C. (2000a). Cultural differences in Career Decision-Making Styles and Self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 57, 365-378.
- Zhang, N. (2005). Testing the structure of the Career Decision Self-Efficacy Scale-Short Form among Chinese College Students. *Journal of Career Assessment*, 13, 98-113.

ANEXO 1

Escala original de auto-eficacia en el proceso de toma de decisión vocacional.⁵

Al realizar este cuestionario, vas a tener la oportunidad de reflexionar sobre tus capacidades para enfrentarte a diferentes tareas relacionadas con la elección de tu futuro profesional.

A continuación se describen situaciones en las que se tienen que poner en práctica diferentes estrategias y destrezas personales. Con calma y sinceridad, situándote en cada una de esas situaciones deberás **emitir un juicio sobre tus habilidades o conocimientos para desarrollar dichas actividades en el presente**. Se te pregunta **CUÁNTA HABILIDAD CREES QUE TIENES PARA...** resolver esas tareas correctamente. Evalúa esta percepción que tú tienes sobre ti mismo de acuerdo con las siguientes categorías:

A	B	C	D	E	F	G
NINGUNA HABILIDAD (no creo que podría realizarlo, no sabría cómo hacerlo...)						MUCHA HABILIDAD (estoy seguro de que podría realizarlo, sabría cómo hacerlo...)
1	2	3	4	5	6	7

¿Cuánta capacidad crees que tienes para...	DIMENSIÓN ESCALA AE-TDC
1. Hacer un listado de profesiones en las que estés interesado/a.	AUTO- CONOCIMIENTO
2. Describir los aspectos claves que para ti tienen más importancia en una profesión.	
3. Reconocer qué habilidades son más convenientes para alcanzar tus objetivos profesionales.	
4. Elegir unos estudios o profesión que concuerden con tus capacidades e intereses.	
5. Identificar qué tipo de trabajos te interesan, en los que se manejan números, las relaciones personales, etc.	
6. Elegir una única opción académica o profesional de una lista de alternativas que estés considerando.	SELECCIÓN METAS
7. Enumerar tus metas profesionales justificándolas con el ajuste entre las mismas y tus características personales.	
8. Elegir una profesión que conecte con el estilo de vida que quieres llevar	
9. Tomar decisiones con seguridad en relación con tus metas profesionales.	
10. Elegir una profesión que conecte con tus metas profesionales.	

⁵ El formato de la prueba se ha adaptado para una presentación más clara en el artículo señalando las dimensiones, y en negrita los ítems que componen los modelos de medida.

11. Hacer una planificación de tus metas profesionales para los próximos cinco años.	PLANIFICACIÓN
12. Escribir los pasos que tienes que dar para estudiar lo que quieres y trabajar en lo que deseas.	
13. Planificar tu futuro profesional.	
14. Secuenciar tareas que debes realizar para acceder a los estudios que deseas y/o solicitar trabajo.	
15. Realizar un itinerario ⁶ académico y profesional que te guíe hasta la consecución de tus objetivos profesionales.	
16. Planificar la recogida de información sobre empresas o instituciones que podrían ser importantes para encontrar trabajo.	
17. Luchar por lograr tus metas profesionales a pesar de los problemas.	RESOLUCIÓN CONFLICTOS INTERNOS
18. Ante una dificultad, analizar objetivamente los pros y contras de esa situación y generar alternativas.	
19. Especificar que posibles sacrificios y ventajas personales puede conllevar tu elección académico/profesional.	
20. Generar estrategias para enfrentarte a un posible fracaso académico o profesional.	
21. Escoger unos estudios y/o una profesión que tu quieres, aunque tu familia no lo apruebe.	RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EXTERNOS/ FAMILIARES
22. Defender ante tu familia y amigos tu decisión académico-profesional aún cuando ellos opinan que debes hacer otra cosa para los que tú no te sientes capaz.	
23. Encontrar información sobre las instituciones o empresas que contratan personas con los estudios que te interesan.	BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN
24. Encontrar información sobre los lugares que ofrecen la formación o el trabajo que te interesa.	
25. Nombrar algunas fuentes de información sobre los estudios y profesiones a los que puedes acceder.	
26. Conseguir información sobre las oportunidades de trabajo que tienes con los estudios que has elegido o elegirás.	
27. Buscar información sobre las tendencias de empleo en las profesiones en las que estás interesado.	
28. Encontrar el mayor número de información sobre las profesiones que te interesan.	
29. Buscar información sobre estudios y profesiones, a través de personas que estén dentro de ese mundo.	
30. Encontrar información sobre los centros que imparten los estudios en los que estás interesado/a.	

6 Itinerario: Camino o ruta que debes seguir para llegar a dónde te has marcado.

VINCULACIÓN DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE CON LOS INTERESES PROFESIONALES Y LOS RASGOS DE PERSONALIDAD. APORTACIONES A LA INNOVACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Enric Corominas Rovira,
Montse Tesouro Cid,
Joan Teixidó Saballs¹

RESUMEN

A partir de los datos obtenidos de una muestra de 327 estudiantes de las diplomaturas de Maestro y Educación Social y de las licenciaturas de segundo ciclo de Pedagogía y Psicopedagogía se indaga en qué grado se asocian los rasgos de personalidad del estudiante con sus enfoques de aprendizaje.

Se utilizan formas reducidas de inventarios que en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior pueden ser de gran utilidad al profesorado en acciones de mejora de los enfoques de aprender y de enseñar por su fácil manejo e interpretación.

Se analizan estadísticos descriptivos y validez interna de los inventarios. La semejanza con otras investigaciones avala su uso. Mediante cálculos de correlación y de regresión múltiple se constata una vinculación entre enfoques de aprendizaje y factores de personalidad. Los factores Responsabilidad, Apertura, Extraversión y Amabilidad (negativamente) predicen el enfoque profundo. Si bien la varianza predicha no es elevada los factores de personalidad deberían ser tenidos en cuenta en posteriores estudios acerca de los enfoques de aprendizaje.

1 Departamento de Pedagogía. Universitat de Girona.

Palabras clave: enfoques de aprendizaje, factores de personalidad, tipos de personalidad profesional

ABSTRACT

This paper uses data obtained from a sample of 327 students of several university degrees on education (Primary School Teaching, Social Education, Pedagogy, Psicopedagogy) to analyze to which extent student personality traits and learning approaches are related. We use short version inventories that can be very useful in the context of the EEES, because are easy-to-use and interpretation, when applied by university staff in order to improve learning and teaching approaches. We evaluate descriptive statistics and the reliability of the inventories. The similarity with other research justifies its use in this paper. By using correlation analysis and stepwise multiple-regression analysis we show that learning approaches and personality traits are closely related. The factors Conscientiousness, Openness, Extroversion and Agreeableness (negatively) predict the deep approach. Although the predicted variance is not elevated, this paper shows that personality factors should be taken into account in further research on learning approaches.

Key words: learning approaches, personality factors, career personality types.

I. INTRODUCCIÓN

La puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior lleva aparejada una profunda transformación en las maneras de aprender del alumno y el papel docente del profesorado.

A menudo la efectividad del profesor se centra más en su actuación que en cómo los alumnos realizan sus tareas. Si enseñar es facilitar el aprendizaje es necesario considerar la perspectiva del aprendiz. Desde esta perspectiva, el interés por la mejora de la enseñanza nos conduce a estudiar el aprendizaje de los estudiantes.

El aprendizaje es mediatizado por una serie de variables que es preciso conocer para su adecuado tratamiento con el fin de lograr el objetivo de que ocurra realmente en las mejores condiciones posibles (Barca, 1999).

2. OBJETIVOS DEL PRESENTE ESTUDIO

- a) *Comprobar la viabilidad del uso de inventarios reducidos para delimitar los enfoques de aprendizaje, intereses profesionales y factores de personalidad.*
- b) *Identificar las vinculaciones de los enfoques de aprendizaje con los intereses profesionales y los factores de personalidad en una muestra de estudiantes de diplomaturas y licenciaturas sobre educación.*
- c) *Formular propuestas de innovación educativa sugeridas por los resultados obtenidos.*

Primero se presenta un esbozo de la evolución en el estudio de los estilos y los enfoques de aprendizaje. En el estudio empírico se valoran las características psicométricas de las pruebas utilizadas y su afinidad con los resultados obtenidos en los estudios de validación originales o en aplicaciones en contextos similares y, mediante cálculos

correlacionales y análisis de regresión múltiple, se valora las relaciones entre enfoques de aprendizaje, intereses profesionales y factores de personalidad y se analiza la capacidad predictiva de los factores de personalidad sobre los enfoques de aprendizaje. Se concluye con un debate sobre los resultados obtenidos y se plantean consideraciones prospectivas en el estudio de los enfoques de aprendizaje y de enseñanza.

3. DE LOS ESTILOS A LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE

En los años 60 la Psicología Cognitiva supera los planteamientos del Conductismo y se interesa por el aprendizaje y las diferencias individuales. Surge el concepto de *estilo*, adjetivado como *cognitivo, de pensamiento, de aprendizaje*.

Se entienden los estilos de aprendizaje como un conjunto de factores cognitivos, afectivos, fisiológicos que sirven de indicadores relativamente estables de la manera como el aprendiz percibe, interactúa y responde al entorno de aprendizaje. Esta definición incluye los «estilos cognitivos» que son modelos intrínsecos de procesar la información y representan la manera típica de percibir, pensar, recordar y resolver problemas.

El estilo de aprendizaje es resultante de características heredadas y ambientales, se concibe pues como una característica personal con una cierta estabilidad y consistencia temporal.

En las últimas cuatro décadas se ha investigado ampliamente sobre estilos de aprendizaje:

Herman A. Witkin (1964), en los años 50, estableció la distinción entre 'dependientes de campo' e 'independientes de campo'. Estudios posteriores han probado que las diferencias se basan en la habilidad perceptiva del sujeto. (Witkin & Goodenough, 1981)

J.P. Guilford, en *Naturaleza de la Inteligencia Humana* (1967) presenta la estructura multidimensional de la personalidad y reconoce dos modos de pensamiento o producción: 'convergente' y 'divergente'.

Jerome Kagan, profesor emérito de Harvard, ya en 1965 describía las diferencias entre 'impulsivos' y 'reflexivos'.

En Canadá, J.R. Kirby al estudiar procesos cognitivos y dificultades lectoras diferencia los estilos 'global' y 'analítico'. Desde los años 70 en colaboración con J.P. Das de la Universidad de Alberta han desarrollado la tipología de 'simultáneo' y 'sucesivo'.

David Kolb (1976) establece cuatro tipos: 'divergentes', 'convergentes', 'asimiladores' y 'acomodadores' (según las preferencias entre cuatro dimensiones de aprendizaje que se suceden de forma cíclica: experiencia → reflexión → conceptualización (abstracción) → experimentación (acción).

Ellis Paul Torrance y Z.L. Rockenstein (1988) en sus estudios sobre creatividad establecen características diferenciales según predominio del hemisferio cerebral derecho o del hemisferio cerebral izquierdo.

Más recientemente Robert J. Sternberg (1997) desde la teoría-metáfora del autogobierno mental ha desarrollado una categorización de nueve estilos de pensamiento.

En la década de los 70 se produce un punto de inflexión: se inicia una corriente de estudio, centrada en el aprendizaje en la enseñanza superior, conocida genéricamente como *Student Approaches to Learning (SAL)* con aportaciones de diversos investigadores

en distintos países. Se tiene en cuenta la persona y el contexto. El concepto de *estilos de aprendizaje* se substituye por el de *enfoques de aprendizaje*.²

Esta corriente de investigación adopta el análisis experiencial o fenomenológico, es decir, desde la perspectiva de los actores³, y utiliza métodos de investigación cuantitativos y cualitativos, creando diversos instrumentos de medida de los enfoques.

Los enfoques de aprendizaje se consideran una forma de estilos de aprendizaje (Riding & Rayner, 1998) y el estilo de aprendizaje, en general, como ya se ha dicho, se entiende como una expresión del estilo cognitivo y la personalidad, pero, los enfoques están más vinculados a motivos y estrategias específicas y situacionales que a la personalidad.

Los enfoques de aprendizaje abarcan la *persona* (genética, estilo cognitivo, experiencia previa) y la *situación* en la cual el comportamiento ocurre. Una persona en un contexto no es simplemente la suma de la persona y el contexto. En realidad la persona y la situación siempre están en relación.

Los enfoques de aprendizaje surgen de la consideración sinérgica del *contenido* de las materias de estudio, las *demandas del contexto* y la *conciencia* que el estudiante tiene del aprendizaje.

Aunque se han utilizado indistintamente, «estilos de aprendizaje» cubre un rango más amplio que «enfoques de aprendizaje». El «enfoque» abarca la *intención* del estudiante al aprender y la manera como aprende (*proceso*) que no depende tanto de atributos personales sino de la percepción que se tiene del contexto o situación particular.

Ference Marton y Roger Saljö en Gothenburg, Suecia, (Marton and Säljö, 1976) introdujeron el concepto de enfoques de *aprendizaje profundo* y *superficial* que serán posteriormente elaborados por Ramsden, Pask, Entwistle, Biggs, Vermunt

Saljö (1979) identifica concepciones del aprendizaje de los estudiantes de su experiencia de aprendizaje que pueden generar dos enfoques de aprendizaje: enfoque superficial (reproducir información adquirida) y enfoque profundo (buscar la comprensión y el cambio de ideas).

Gordon Pask (1928-1996) en la Universidad de Brunel, desde su dedicación a la Cibernética y la preocupación por la comunicación desarrolló un sistema de enfoques de aprendizaje: identifica el enfoque *holístico* y el enfoque *serialista* que deben utilizarse conjuntamente —estilo versátil— para lograr un buen aprendizaje.

2 Los estilos y enfoques de aprendizaje han sido objeto de diversas clasificaciones: Hernandez Pina (1993); Grigorenko and Sternberg (1995); Marín (2002); Sternberg, (1997); Coffield, F. et otr. (2004) entre otros

3 SCHMECK (1983) indica que el aprendizaje puede ser descrito desde diversas perspectivas, destaca tres:

Perspectiva *experiencial o fenomenológica*. El propio individuo que aprende define el aprendizaje. Se da gran variabilidad, desde la «retención literal de conocimiento» hasta la «comprensión e integración de la realidad». Esta variación son las concepciones del aprendizaje, las interpretaciones de los estudiantes de su experiencia de aprendizaje.

Perspectiva *comportamental*: Visión propia del sistema educativo y los educadores: El aprendizaje es un cambio observable en la persona —relativamente estable— a partir de unos estímulos que le son proporcionados.

Perspectiva *neurológica*: Proceso de transformación del sistema nervioso que ocurre por la propia actividad neural, es un resultado directo del procesamiento de la información.

Noel Entwistle con Ramsden (1983) y en sus trabajos con Tait (Entwistle, N.J. & Tait, H., 1994) indica que las percepciones de la «buena enseñanza» por parte del alumnado está en relación con las concepciones del aprendizaje, estas concepciones determinan lo que el estudiante espera del profesorado (Marín, 2002). Además de los enfoques profundo y superficial establece el *enfoque estratégico* en el que los estudiantes combinan los enfoques superficial y profundo para lograr las mejores calificaciones posibles.

Para **Paul Ramsden** el concepto de *enfoque* es un aspecto cualitativo del aprendizaje. Abarca el *qué* se aprende (estructuración de la información holística o atomista) y el *cómo* se aprende (enfoque superficial o profundo)

Considera erróneo creer que un enfoque de aprendizaje es una característica de la persona y lo considera ligado a la materia que se aprende y a las tareas académicas.

John Biggs⁴, (2003) entiende los enfoques de aprendizaje formando parte del sistema total en el que se sitúa todo evento educativo. Adaptó el modelo 3P elaborado en 1974 por Dunkin y Biddle.

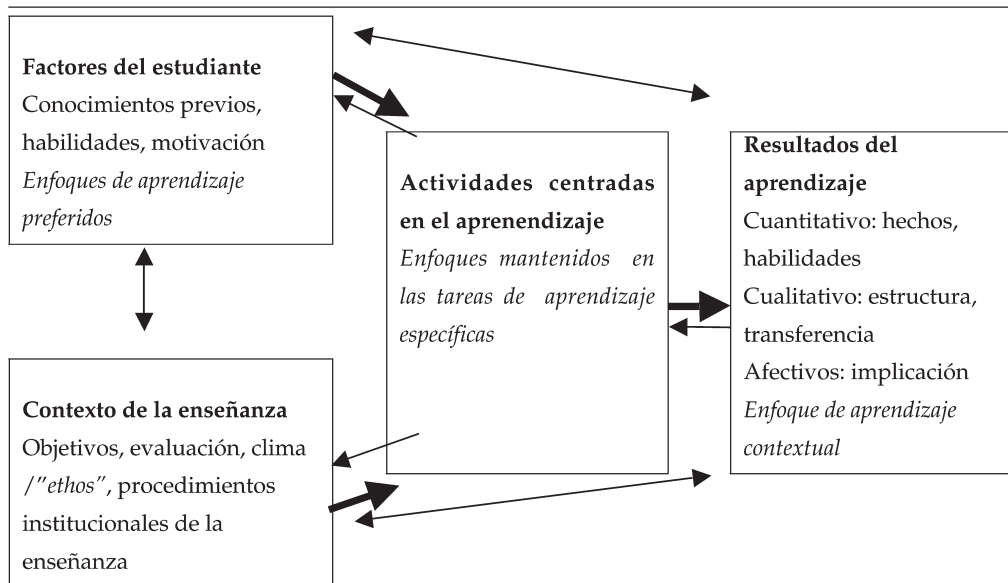


Figura nº 1

Modelo Presagio, Proceso, Producto (3P) de Biggs

Establece tres enfoques de aprendizaje: *Superficial*: reproducción de lo que se enseña para atender los requisitos mínimos. *Profundo*: Comprensión real de lo que se aprende.

Alto rendimiento o logro (achievement): Maximizar las notas.

⁴ Nos extendemos algo más en sus planteamientos porque en la parte experimental utilizamos una forma reducida del *Study Proces Questionnaire* creado por él.

La motivación del alumno afecta las estrategias de aprendizaje que adopta. En cada enfoque cabe distinguir el *motivo* (por qué el estudiante quiere aprender) y *estrategia* (cómo el estudiante actúa en el proceso de aprender)

El corazón del sistema de enseñanza aprendizaje está en el nivel de proceso que es cuando el aprendizaje se produce. De ahí, el aforismo a tener siempre presente que *lo que el estudiante hace es más importante que lo que hace el profesor*.

En 1987 publicó la primera versión del Student Process Questionnaire (SPQ) para valorar los tres enfoques de aprendizaje.

Los enfoques de aprendizaje a nivel presagio nos permiten conocer la variabilidad entre individuos —enfoques «preferidos»— en un contexto dado; a nivel proceso —enfoques «aplicados»— nos indican como se desarrolla la tarea de aprendizaje, y a nivel producto —enfoques «contextuales»— nos permiten conocer si el sistema funciona y qué diferencias se dan entre grupos-clase o instituciones, así como detectar los cambios antes-después cuando se introduce alguna innovación en un grupo clase. (Biggs et al.2001)

El modelo 3P describe la enseñanza como un sistema equilibrado en que todos los componentes se relacionan y potencian unos a otros. Como todo ecosistema, para funcionar eficazmente todos los elementos han de estar «alineados» (*constructive alignment*): el currículum, los métodos de enseñanza, los procedimientos de evaluación y la manera de informar los resultados, el clima o interacción profesor-estudiante, el clima institucional ... Los métodos de enseñanza y evaluación a menudo favorecen el enfoque superficial cuando no están en línea con los objetivos de enseñar la materia. Biggs recalca que es inapropiado categorizar los estudiantes como aprendices «superficiales» o «profundos» en base a las respuestas del SPQ como si se tratase de una medida de características estables del individuo. Las respuestas del SPQ están en función de características individuales y el contexto de enseñanza. Ambos, profesor y estudiante, son responsables conjuntamente del resultado, el profesor estructurando las condiciones de aprendizaje y el estudiante implicándose en ellas.

Así, un enfoque de aprendizaje describe la naturaleza de las relaciones entre estudiante, contexto y tarea (Biggs et al, 2001:137). La misma persona en situaciones distintas puede tener preferencia por uno u otro enfoque. Los enfoques se conforman desde la percepción de los estudiantes de los requerimientos del profesor.

4. CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE PROFUNDO Y SUPERFICIAL

El enfoque profundo coincide con una visión constructivista que considera que el aprendizaje es construcción de conocimiento a través de la colaboración e implicación en tareas relevantes.

Conceptualmente, el enfoque profundo y el enfoque superficial son contradictorios, no obstante, en la realidad el estudiante combina motivos y estrategias de uno y otro enfoque. Hernández Pina y otr. (2002), citando las investigaciones de Kember (1996) en Australia, indican que ambos enfoques se sitúan en los extremos de un continuum, identificándose posiciones intermedias con predominio de la comprensión y memorización según las demandas del contexto que percibe el estudiante.

ENFOQUE PROFUNDO	ENFOQUE SUPERFICIAL
Motivos, intenciones	
<ul style="list-style-type: none"> — Motivación intrínseca — Comprender el material. Transformación del conocimiento — Interés en las ideas — Afán de crecimiento personal — Relevancia profesional de los aprendizajes 	<ul style="list-style-type: none"> — Motivación extrínseca — Reproducir la información adquirida — Miedo al fracaso — Interés en completar el curso — Satisfacer los requisitos de una evaluación por reproducción
Estrategias	
<ul style="list-style-type: none"> — Relacionar ideas: Alcanzar una comprensión global. Buscar patrones y establecer principios. — Examinar argumentos y usar la evidencia para llegar a extraer conclusiones. — Pensar por su cuenta, ser crítico. — Conectar las ideas nuevas con los conocimientos y experiencias previas. — Vincular teoría y práctica. Relacionar ideas teóricas con las experiencias diarias. 	<ul style="list-style-type: none"> — Memorizar hechos y procedimientos rutinariamente. — Centrarse en partes de información aisladamente. Se asocian hechos y conceptos irreflexivamente. — Utilización de rutinas. — Tratar los componentes de la tarea como partes discretas.
Resultados	
<ul style="list-style-type: none"> — Conocimientos integrados, organizados y estructurados en un conjunto coherente. — Satisfacción emocional. Entender el aprender como algo atractivo, apasionante y un reto gratificante. 	<ul style="list-style-type: none"> — Conocimiento de hechos no relacionados o detalles sin importancia. Dificultad de dar sentido a las nuevas ideas. Aprendizaje de nivel descriptivo. — Sentimiento de excesiva presión o imposición externa y aburrimiento ante las tareas de aprendizaje.
Elementos favorecedores	
<ul style="list-style-type: none"> — Conocimiento de base bien estructurado. — Alternativas de enseñanza no expositivas. — Detectar y erradicar falsos conceptos. Aprender de los errores. — Sistemas de evaluación «auténtica». — «Los profesores practican aquello que predicán». — Que la materia sea interesante. Posibilidades de opción de las materias a aprender y de los métodos a utilizar. — La interacción grupal y el trabajo cooperativo. — Hacer un seguimiento constante de lo que se va aprendiendo. — Uso de inventarios para analizar los enfoques de aprendizaje, con posterior debate de las respuestas. 	<ul style="list-style-type: none"> — Prioridades no académicas exceden las académicas. — Excesiva carga de trabajo y »urgencia« en el tiempo de aprendizaje. — Miedo y estrés provocado por el sistema de evaluación. — Sistema de evaluación atomizado (ej: pruebas <i>multiple choice</i>). — Querer explorar lo que el profesor quiere y querer complacer al profesor. — Ausencia de planificación , objetivos difusos. — Explicaciones del profesor poco claras y no ilustradas con ejemplos. — Aceptación confiada de toda la información recibida. — Falta de empatía con los estudiantes y con sus potenciales dificultades de aprendizaje.

Ofrecemos un intento de síntesis de las características definitorias de los enfoques superficial y profundo. No se incluye el enfoque estratégico o de logro⁵ porque en el cuestionario de Biggs que utilizamos sólo valora los enfoques profundo y superficial.

5. INVESTIGACIONES REALIZADAS CON LOS CONSTRUCTOS «ESTILOS DE APRENDIZAJE» Y «FACTORES DE APRENDIZAJE»

Son múltiples los estudios realizados sobre los *estilos* de aprendizaje y han sido relacionados con muy diversos aspectos del ámbito educativo. Aportamos algunas referencias de publicaciones destacadas en nuestro país: Palacios, 1982; De la Orden, 1983; Buendía, 1985; García-Ramos, 1989; De la Torre y Mallart, 1991; Cano y Justicia, 1993.

Puesto que las tipologías de estilos de pensamiento o de aprendizaje tienen un componente cognitivo y de personalidad, a menudo se han utilizado en orientación profesional determinando las profesiones que mejor se corresponden con dichas tipologías.

Asimismo, en diversos estudios los *enfoques* de aprendizaje se han relacionado con estilos de pensamiento (Zhang, 2000), con género (Buendía y Olmedo, 2002), con inteligencia (Diseth, 2002), con resultados del aprendizaje (Muñoz y Gómez, 2005, Diseth, 2003), con experiencias de aprendizaje previas (Gravoso, Pasa, Mori, 2002), con modelos de evaluación y transculturalidad (Buendía y Olmedo, 2003), materias de estudio, metodologías o enfoques de enseñanza del profesorado (Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999), etc.

Se ha investigado menos su vinculación con rasgos de personalidad. (Zhang, 2003; Diseth, 2003; Heinström, 2000). Diseth, (2003), afirma que los enfoques de aprendizaje se refieren a orientaciones para el estudio relativamente estables, como el estudiante desarrolla habitualmente las tareas de estudio. P. Ramsden, (1988). también, se refiere a la adaptación a las demandas situacionales percibidas por el estudiante. Consecuentemente, los enfoques de aprendizaje son a la vez dependientes del contexto y del estudiante.

6. ESTUDIO EMPÍRICO

Nos proponemos analizar la relación entre enfoques de aprendizaje y personalidad. Entendemos que se trata de dos aspectos críticos de la vida universitaria tanto en referencia al éxito académico (enfoques) como en relación al desarrollo personal-profesional (personalidad).

Ya se ha dicho que los enfoques de aprendizaje (o enfoques de estudio) son la interacción que establece el alumno en un contexto particular de aprendizaje. Derivan de la concepción del aprendizaje y de la percepción del entorno de enseñanza-aprendizaje. No obstante, nos preguntamos si se da cierta asociación entre *la manera de estudiar* y *la manera de ser* (personalidad).

5 El enfoque estratégico puede combinarse con los enfoques profundo y superficial, pero la motivación principal del enfoque estratégico es lograr los mejores resultados posibles a través de la gestión del tiempo y de la organización del entorno de aprendizaje.

De otra parte, se puede suponer que entre la manera como se aprende y el tipo de entorno profesional preferido o los rasgos de personalidad que identifican el alumno se produzca mutua influencia (Zhang, 2004).

Así, en este estudio exploratorio conjugamos dos concepciones de personalidad: los tipos de personalidad establecidos por Holland (intereses o preferencias profesionales) y los cinco factores valorados en el inventario de Costa y McCrae (rasgos de personalidad).

Afrontamos el riesgo de relacionar aspectos conceptualmente diferentes: Los enfoques de aprendizaje se adecuan a cada situación, son cambiantes, mientras que la personalidad es más estable. Además, los enfoques de aprendizaje tienen una valoración positiva (enfoque profundo) o negativa (enfoque superficial)⁶ mientras que los tipos o factores de personalidad son valorativamente neutros.

6.1. Muestra

Alumnos que cursan las diplomaturas de Maestro o Educación Social y las licenciaturas de segundo ciclo de Pedagogía o Psicopedagogía en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Girona. Han cumplimentado los protocolos 327 alumnos (un 75% del total de alumnos matriculados en los cursos y especialidades a los que se aplicó el cuestionario). 32 son hombres y 294 mujeres. Estudian diplomatura: 249, mayoritariamente de 1er curso; son estudiantes de licenciaturas: 78. Vía de acceso: Bachillerato y Selectividad: 238, desde CFGS: 61, Mayores 25 años: 11, otras vías: 16. Se recogió información sobre los resultados académicos globales obtenidos en el período de permanencia en la universidad.

6.2. Delimitación de variables e instrumentos utilizados

Las tres variables principales en el presente estudio son:

Enfoques de aprendizaje, según la conceptualización establecida en el apartado 4.

Personalidad, según los cinco factores establecidos por Costa y McCrae. Se enumeran a continuación los cinco factores con indicación de algunos rasgos característicos de las personas con alta puntuación en el factor: Neuroticismo (Tendencia a experimentar estados afectivos negativos, poca estabilidad emocional, pesimismo, baja autoestima. Cabe advertir que no se refiere a un defecto psiquiátrico), Extroversión (activos físicamente, comunicativos, francos y asertivos, sociables), Apertura a la experiencia (amplitud de intereses, flexibilidad mental, afán por la novedad y variedad, imaginativos, independencia de juicio, poco conservadores o tradicionales), Amabilidad (altruistas, atentos, tolerantes, dispuestos a la ayuda a los demás, respetuosos con las creencias de los demás o con las convenciones.), Responsabilidad (voluntariosos, disciplinados, centrados en la consecución de objetivos).

Intereses profesionales según la conocida tipología de Holland, que como se ha apuntado es una tipología de personalidad. Holland delimita seis tipos de personalidad (entre

6 De modo estricto, los estilos de pensamiento o aprendizaje no debieran ser valorados como «buenos» o «malos» entendiéndolo que son dependientes del tiempo, situación y cultura. (Zhang, 2001).

paréntesis se indica brevemente sus preferencias de entorno laboral): Realista (ejecución de actividades manipulativas a menudo con auxilio de herramientas o máquinas, con resultados prácticos y tangibles, les gusta el trabajo al aire libre). Investigador (creación y uso de conocimiento a través de la investigación o la solución de problemas), Artístico (afán por la innovación y la creatividad, imaginativos, preferencia de entornos poco estructurados), Social (predisposición por situaciones en que se interactúe con otras personas a quienes se pueda ayudar, altruismo), Emprendedor (consecución de objetivos personales e influencia en los demás a través del liderazgo y la persuasión), y Convencional (gusto por el orden, método y aceptación de las orientaciones y normas, preferencia por ambientes bien estructurados).

El protocolo que cumplieron los estudiantes comprendía la recogida de algunas variables demográficas y los tres instrumentos que a continuación se describen. Los alumnos responden a los ítems en una escala de valoración tipo Likert de 1 a 5.

Nos servimos de tres instrumentos que son formas reducidas de sus respectivas versiones originales. Desde una futura actuación predominantemente tutorial en la enseñanza superior el disponer de pruebas válidas y fiables, que sean fáciles de aplicar es un valor añadido⁷. (Se reproducen en el Anexo 1).

- El R-SPQ-2F de J.B. Biggs (2001) que es una reducción de su *Study Proces Questionnaire* (SPQ) desarrollado en los años 70 con posteriores revisiones. A partir de los 42 ítems originales, manteniendo el texto en algunos casos y reformulando los enunciados en otros casos, se seleccionaron los 20 ítems con mejor encaje con el significado de los enfoques profundo y superficial. Cada enfoque incluye 5 ítems relativos a *motivo* (intención, actitud, «porqué») y 5 ítems relativos a *estrategia* (proceso, actuación, «cómo»).

Biggs opina que una revisión y actualización de los ítems y las normas del SPQ se hacía necesaria por la introducción de la modularización en los programas universitarios y por la heterogeneidad creciente del alumnado. Además una versión reducida facilita el uso por el profesorado para valorar la efectividad de su enseñanza y el desarrollo profesional del *staff* (Biggs, 2001). Esta prueba no incorpora el enfoque de logro.

Se podría objetar que los enfoques siempre deberían ser evaluados en referencia a una situación de estudio concreta (tema, asignatura,...) Esta prueba de Biggs valora tal vez una especie de factor «g» por cuanto en su presentación e instrucciones indica «Si piensas que para responder alguna de las preguntas depende de la materia que estés estudiando da la respuesta que aplicarías a la materia o materias (asignatura/s) más importantes para tí». Esta valoración referida a contenidos «preferidos» puede suponer un sesgo que favorezca el enfoque profundo. Por otra parte, para los objetivos del presente estudio, esta característica puede ser ventajosa por cuanto puede representar el substrato «permanente» de los enfoques que el estudiante utiliza en distintas situaciones.

7 Valor de utilizar instrumentos sencillos que puedan ser directamente utilizados por los propios profesores: Se evita la distancia y falta de comprensión entre el experto investigador (de otra parte, demasiado a menudo inexistente) y profesor. Además, el análisis de la calidad del aprendizaje suele ser a partir de resultados globales y en este caso el profesor dispone de resultados particulares. Así, el profesor puede, individualmente o en grupo, implicarse en un proceso de automejora.

- El NEO-FFI (*Five Factors Inventory*) de P.T. Costa y R.McCrae (1992)⁸ es una versión de 60 ítems a partir de los 240 del NEO-PI-R (*Personality Inventory*) que ha tenido gran difusión en los últimos años.
- The Self-Directed Search. Short version. (Li-fang Zhang, 1999) es una reducción a 20 ítems de la escala de Holland.

6.3. Resultados

6.3.1. Validez de las pruebas y estadísticos descriptivos

Para confirmar que los instrumentos utilizados son válidos y fiables hemos aplicado dos pruebas: de una parte, el cálculo del *alpha* de Cronbach para delimitar la consistencia interna de los ítems; de otra parte, un análisis factorial exploratorio (componentes principales, con rotación varimax) para constatar si la estructura factorial se adecua a los componentes conceptuales teóricos.

Para cada prueba se indican también los resultados descriptivos (medias y desviaciones típicas) y diferencias significativas detectadas. Cuando disponemos de referencias, confrontamos los resultados obtenidos con resultados originales o de otros estudios.

6.3.1.1. Enfoques de aprendizaje. R-SPQ-2F de Biggs

En cuanto a la fiabilidad, al tomar los 10 ítems de cada uno de los enfoques las alfas obtenidas tienen un valor de .730 para el enfoque profundo i .712 para el enfoque superficial que puede interpretarse como razonable consistencia interna. Además, la comparación con las muestras asiáticas ofrece notables semejanzas: Biggs et al (2001) con una muestra de 495 estudiantes de diversas disciplinas en la Universidad de Hong Kong obtiene valores de .73 i .64 respectivamente, y Leung & Chan (2001), también en Hong Kong, con 176 estudiantes de profesorado obtuvo valores de .762 i .781.

La prueba de componentes principales determina siete factores (71 % de varianza explicada) obteniendo agrupaciones de ítems que se identifican bastante con la categorización conceptual. Al solicitar sólo dos factores se consigue la agrupación perfecta de los 10 ítems de enfoque profundo y los 10 de enfoque superficial, si bien la varianza explicada desciende al 31 %. En el estudio de Leung y Chan, (2001) la varianza explicada con siete y dos factores era de 66 % y 29 % respectivamente.

8 Costa y McCrae (2004) han elaborado una nueva versión reducida de 60 ítems (NEO-FFI-R) reemplazando 14 ítems en las escalas del NEO-FFI para mejorar las cualidades psicométricas y hacer una prueba más robusta. Recientemente, Aluja, A. et al. Han elaborado una nueva prueba reducida de 60 ítems (NEO-60) a partir del NEO-PI-R que ha sido probada con muestras suizas y españolas.

Hendriks (2003), ha diseñado un nuevo inventario de cinco factores de personalidad (Extroversión, Amabilidad, Responsabilidad, Estabilidad Emocional y Autonomía): El FFRI consta de 100 breves enunciados descriptivos de comportamientos.

Gosling, S.D. et al (2003) han elaborado un inventario aún más breve (10 ítems) *Ten-Item Personality Inventory*.

Nosotros hemos utilizado la versión de la edición inglesa (1992). Barca (1999) adaptó a población española el inventario de 240 ítems y seleccionando los ítems que mayor peso tenían en el análisis factorial diseñó también una versión reducida de 60 ítems.

Otra prueba que hemos efectuado y que coopera a admitir la aplicabilidad de este inventario es el análisis de la consistencia entre motivos y estrategias: Ya Biggs demostró que la correlación entre un motivo y su estrategia es mayor que las correlaciones entre este motivo con las demás estrategias. En la tabla nº 1 se indican las correlaciones obtenidas por Hernandez Pina y otr. (2002) utilizando la misma versión reducida que nosotros —Cuestionario de Procesos de Estudio dos factores (CPE 2F)—, y en la tabla nº 2 se las obtenidas en el presente estudio.

TABLA Nº 1
CORRELACIONES MOTIVO-ESTRATEGIA OBTENIDAS POR HERNÁNDEZ PINA Y OTR.

Estudiantes de ...	Enfoque profundo motivo-estrategia	Enfoque superficial motivo-estrategia
... Maestro	.645	.600
... Pedagogía	.628	.657
... Psicopedagogía	.698	.602

TABLA Nº 2
CORRELACIONES MOTIVO-ESTRATEGIA OBTENIDAS EN EL PRESENTE ESTUDIO

	enf. prof. mot.	enf. prof. estrat	enf. sup. Mot.	enf. sup. estrat
enf. prof. mot.	--	. 601 ***	-. 292 ***	-. 124 *
enf. prof. estrat		--	-. 191 **	-. 210 ***
enf. sup. mot.			--	. 538 ***
enf. sup. estrat.				--

Son resultados muy parecidos atendiendo a que en nuestra muestra se agrupan estudiantes de maestro, educación social, pedagogía y psicopedagogía.

Se ha efectuado también un contraste entre rendimiento académico y enfoques de aprendizaje: Se han dicotomizado las respuestas en que los alumnos clasificaban en cinco niveles las calificaciones académicas obtenidas durante su permanencia en la universidad, y también, teniendo en cuenta la distribución de las diferencias individuales entre enfoque superficial y profundo, hemos delimitado dos grupos: «escasa diferencia o enfoque superficial más alto» y «enfoque superficial positivo».

TABLA Nº 3
CONTRASTE 2X2 ENTRE ENFOQUE DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO. FRECUENCIAS REALES Y ESPERADAS

	Escasa diferencia o enfoque superficial más alto	Enfoque profundo positivo	total
Rendimiento académico más alto	98 (87'5)	90 (100'5)	188
Rendimiento académico más bajo	44 (54'5)	73 (62'5)	117
total	142	163	305

Resulta un Chi cuadrado significativo ($\chi^2 = 6,112^*$), pero las diferencias se originan porque los alumnos se distribuyen contrariamente a lo esperado: hay menos alumnos que los esperados con rendimiento académico más alto y enfoque profundo positivo y consecuentemente se dan también diferencias en las demás casillas.

En esta situación se infiere que el enfoque profundo no es predictor del rendimiento académico. Con todo, debe tenerse en cuenta que el rendimiento académico se determina por las notas obtenidas (percepción del propio alumno) y no hay garantía que dichas notas se hayan otorgado a partir de criterios o características que configuran dicho enfoque.

Parece ser que en algunas ocasiones el enfoque profundo decrece al acceder a estudios superiores, como si desde *high school* al *college* se redujera el enfoque profundo a favor del enfoque superficial. Se atribuye a que la enseñanza más tradicional de la educación superior favorece el enfoque superficial. No podemos replicar esta comparación y seguimiento en este estudio pero sí que hemos comparado los alumnos de diplomatura, (mayoritariamente de 1er curso) con los alumnos de licenciatura y no detectamos diferencia significativa en función del nivel de estudios que supone aumento de edad.

Las medias de los 20 ítems oscilan entre 1,52 y 3,43. Se detecta la tendencia a valores más elevados en los ítems de enfoque profundo que en los de enfoque superficial. No deja de ser preocupante el considerable índice de enfoque superficial registrado.

Hallamos una sola diferencia significativa en el enfoque superficial en cuanto a género: hombres > mujeres** ($p > 0,01$).

6.3.1.2. Intereses profesionales. Self-Directed Search. Short version. (SDSSV)

La tabla nº 4 contiene datos de las investigaciones de Zhang y del presente estudio

TABLA Nº 4
ALFA DE CRONBACH EN TRES INVESTIGACIONES DE ZHANG Y EN EL
PRESENTE ESTUDIO

	Estudios Zhang			Presente estudio
	Hong Kong (n:600)	Nanking (n:798)	Shanghai (n:203)	n: 322
Realista	.68	.76	.80	.661
Investigador	.66	.65	.67	.617
Artístico	.82	.81	.83	.780
Social	.62	.52	.57	.612
Emprendedor	.75	.66	.70	.715
Convencional	.48	.55	.50	.726

En conjunto esta prueba obtiene alfas que no difieren especialmente de los valores obtenidos en las adaptaciones originales y es plausible su utilización en nuestro contexto.

Al solicitar, en el análisis de componentes principales, una agrupación de seis factores se consigue una estructura bastante aproximada al modelo teórico (tabla nº 5) con una varianza explicada del 57'7 %:

TABLA Nº 5
DISTRIBUCIÓN DE ÍTEMS EN EL ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES

Factor I : 3 ítems ART+2 ítems REAL (nº 7 i 19);
Factor II: 4 ítems CONV + 2 ítems REAL (nº 1 i 13) + 1 ítem INV.(nº 20);
Factor III: 4 ítems EMPR;
Factor IV: 3 ítems SOC;
Factor V: 3 ítems INV;
Factor VI: 1 ítem ART (nº 21) + 1 ítem SOC (nº 10)

En el estudio de Zhang, (1999) resultan tres factores (71 % de varianza explicada) en uno dominan las escalas Social, Emprendedor y Convencional, en otra la Realista e Investigadora, y en el tercer factor sólo la escala Artística.

Nuestros resultados son bastante coincidentes con los de Zangh (tabla nº 6). En general, constatamos que hay poca variabilidad entre las medias excepto en el tipo social claramente destacado, atribuible a que la muestra la conforman alumnos de estudios del ámbito educacional. El rango de la varianza es limitado, seguramente por el efecto de ser una prueba excesivamente reducida.

Hemos detectado diferencias significativas en cuatro tipos atendiendo a la variable género: Realista: hombres>mujeres (** p>0,01), Investigador: hombres > mujeres (** p>0,001), Emprendedor: hombres > mujeres (** p>0,01) y Convencional: hombres > mujeres (** p>0,01)

TABLA Nº 6
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS (MEDIA / DESV.TÍP) EN TRES INVESTIGACIONES DE ZHANG Y EN EL PRESENTE ESTUDIO

TIPOS	Estudios Zhang con estudiantes universitarios			Presente estud ⁹
	Hong Kong (n: 600)	Nanking (n: 789)	Shanghai: (n:203)	n: 325
Realista	4,26 / 0,96	4,61 / 1,15	4,56 / 1,14	11,71 / 3,04
Investigador	4,29 / 0,99	4,51 / 0,96	4,45 / 0,93	10,89 / 2,94
Artístico	3,72 / 1,24	4,15 / 1,28	4,15 / 1,30	11,60 / 3,73
Social	4,65 / 0,88	4,83 / 0,88	4,79 / 0,87	16,15 / 2,23
Emprendedor	4,05 / 1,07	4,12 / 1,09	4,03 / 1,14	10,74 / 3,13
Convencional	4,20 / 0,85	4,00 / 0,83	3,92 / 0,92	10,49 / 3,33

⁹ Zangh utiliza una escala Lickert con un rango de siete opciones, en el presente estudio, por exigencias de la hoja de respuestas el rango es de 1 a 5. En las columnas de los estudios de Zhang se indican las valoraciones medias de cada tipología, mientras que en la columna «presente estudio» los estadísticos van referidos a la suma de las valoraciones en los cuatro ítems de cada tipo.

Es destacable que la superioridad en las valoraciones de las mujeres en el tipo social, común en muchas investigaciones, aquí no se registra seguramente por la fuerte dimensión social en el tipo de estudios que están cursando: el grupo de hombres, futuros profesionales en el ámbito de la educación, tienen también intereses sociales.

6.3.1.3. Personalidad. *Five Factors* Costa & McCrae

Se trata de una prueba ampliamente experimentada y adaptada a diversas lenguas.

A partir del análisis de los resultados de un primer cálculo del alfa de Cronbach y de un análisis de componentes principales hemos optado por suprimir un ítem de la escala de Neuroticismo (ítem nº 1) y dos ítems en cada una de las restantes escalas (ítems nos. 12, 18, 19, 27, 28, 30, 34 y 55) que reducían la consistencia interna. Estos ítems en la prueba de componentes principales ofrecían también situación irregular: cargar negativamente en el factor, no alcanzar un valor de 0,30 o se situaban en un factor diferente al que conceptualmente era esperable.

Después de la supresión, el análisis de componentes principales, requiriendo cinco factores, agrupa los ítems mayoritariamente en el factor correspondiente, siendo Amabilidad el que registra más casos de ítems «desplazados». La varianza total explicada es de 41,8 %. En el estudio de Aluja y otr. (2005) la varianza explicada en la muestra suiza (n:1090) es del 30,26 % y en la española (n:1006) es del 29,59 %. Las alfas obtenidas después de la supresión se indican en la tabla nº 7. Son semejantes a las obtenidas en otros estudios y avalan una buena consistencia interna.

TABLA Nº 7
ALFA DE CRONBACH EN DIVERSAS INVESTIGACIONES Y EN EL PRESENTE ESTUDIO

	Costa & McCrae (1992) n:1539 adultos	McCrae & Costa, 2004 n: 1959 al. <i>high school</i>	Zhang (2003) Shanghi n: 420 estud. universidad	Tokar et al (1999) n:485 adultos	Aluja (2005) España n: 1006 estud.univ..	Presente estudio n: 322
Neuroticismo	.86	.82	.85	.85	.82	.846
Extroversión	.77	.78	.77	.79	.78	.707
Apertura a la experiencia	.73	.70	.53	.74	.71	.704
Amabilidad	.68	.72	.64	.74	.71	.776
Responsabilidad	.81	.81	.79	.82	.83	.735

Los estadísticos descriptivos obtenidos se muestran y comparan en la siguiente tabla:

TABLA N° 8
 ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS (MEDIA / DESV.TÍP) ESTUDIOS DE MCCRAE &
 COSTA Y EN EL PRESENTE ESTUDIO

	McCrae & Costa (1992) n: 1539 adultos	McCrae & Costa (2004) n:1942 alum. High School	Presnte estudio n. 322
Neuroticismo	24,56 / 7,87	24,65 / 8,07	33,46 / 7,5
Extroversión	30,49 / 5,84	30,58 / 6,67	37,54 / 4,9
Apertura	27,82 / 5,85	28,40 / 6,57	33,27 / 5,5
Amabilidad	30,14 / 5,40	28,31 / 6,34	36,41 / 6,0
Responsabilidad	30,71 / 6,79	27,45 / 7,30	38,13 / 4,8

(En «presente estudio» el rango de valores de la escala Lickert era de 1 a 5, mientras que en la prueba original fue de 0 a 4. Son resultados después de aplicar la reducción de ítems)

Hallamos diferencias significativas en cuanto a género, en Neuroticismo: mujeres > hombres (** $p > 0,01$) y en Responsabilidad: hombres > mujeres (* $p > 0,05$).

El conjunto de características psicométricas y resultados descriptivos hasta ahora analizados ponen de manifiesto la viabilidad de los instrumentos utilizados y nos permiten proseguir con los análisis correlacionales y de predicción.

6.3.2. Análisis correlacionales y de predicción

6.3.2.1. Enfoques de aprendizaje. R-SPQ-2F de Biggs

La correlación entre los dos enfoques es negativa y altamente significativa (-.251***) como era esperable. Resultado común en otros estudios.

6.3.2.2. Intereses profesionales. Self-Directed Search. Short version. (SDSSV)

Al detectarse diversas diferencias significativas en función del género hemos optado por el cálculo de la correlación controlando dicha variable. Apenas hay diferencia entre los resultados de la correlación parcial obtenidos aislando la variable género (tabla nº 9) con los resultados de la correlación de orden cero.

El enfoque profundo se vincula claramente a los tipos de intereses profesionales más frecuentes entre las profesiones educativas. En los estudiantes de la muestra, los códigos ocupacionales determinados por los dos tipos que alcanzan mayor puntuación, el tipo Social es el más común combinando con Artístico, Investigador y Emprendedor, en este orden. Se puede afirmar que los alumnos más «vocacionales» adoptan el enfoque profundo.

El enfoque superficial se asocia con el tipo convencional y negativamente con el tipo Investigador, en ambos casos con nivel de significación mínima.

TABLA N° 9
CORRELACIONES ENTRE ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y TIPOS DE PERSONALIDAD (INTERESES PROFESIONALES)

Enfoques	Tipos de personalidad de HOLLAND					
	R	I	A	S	E	C
profundo	.004	.178**	.175**	.218***	.176**	.041
superficial	-.063	-.130*	-.059	-.006	.078	.143*

(Tipos: R: realista, I: investigador, A: artístico, S: social, E: emprendedor, C: convencional) (Signif. *** $p > 0,001$, ** $p > 0,01$ y * $p > 0,05$)

Se ha comprobado mediante una regresión múltiple qué tipos de intereses profesionales de Holland predicen el enfoque profundo y el enfoque superficial¹⁰. Obtenemos los resultados que se recogen en la tabla n° 10.

En un estudio de Zhang (2004) la predicción de los enfoques de aprendizaje desde los tipos de intereses profesionales: el tipo Realista contribuye negativamente a la predicción del enfoque superficial con un 6%, los tipos Investigador y Artístico conjuntamente predicen el enfoque profundo en un 31%.

TABLA N° 10
REGRESIÓN MÚLTIPLE Y PREDICCIÓN DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE DESDE LOS INTERESES PROFESIONALES DE HOLLAND

Enfoque profundo			Enfoque superficial		
R	. 288		R	. 227	
R ² _{total}	. 083		R ² _{total}	. 052	
R ² ₁	. 047		R ² ₁	. 025	
R ² ₂	. 024		R ² ₂	. 037	
R ² ₃	. 012		β ₁	Convenc.	. 255 ***
β ₁	Social	. 162 **	β ₂	Investigad.	-. 215 **
β ₂	Artístico	. 154 **			
β ₃	Emprendedor	. 115 *			

Resulta difícil la comparación ya que ella utiliza la versión del SPQ de 42 ítems y la tipología de los estudiantes de la muestra es diferente. Nuestros resultados evidencian muy escaso poder predictivo de los intereses profesionales (tipología de Holland) sobre los enfoques de aprendizaje.

¹⁰ El grado de predicción se identifica a través de los valores de R², la naturaleza de la predicción lo indica el peso de las betas (β).

6.3.2.3. Personalidad. *Five Factors* Costa & McCrae

También en el cálculo de las correlaciones hemos controlado la variable género puesto que se detectan diferencias significativas en dos subescalas. Las correlaciones que se obtienen se presentan en la tabla nº 11:

TABLA Nº 11
CORRELACIONES ENTRE ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y LOS FACTORES DE PERSONALIDAD

Enfoques	Five Factors COSTA & McCRAE				
	Neuroticismo	Extraversión	Apertura	Amabilidad	Responsabilidad
profundo	.070	.239***	.325***	.079	.372***
superficial	.206**	-.097	-.187**	-.059	-.087

La correlación positiva entre enfoque profundo y Apertura a la experiencia y la réplica negativa entre enfoque superficial es destacable y previsible atendiendo a sus rasgos conceptuales definitorios¹¹. Es igualmente destacable y previsible la alta correlación del enfoque profundo y Responsabilidad, aunque aquí no se da la réplica contraria con el enfoque superficial.

El enfoque superficial se asocia positivamente a Neuroticismo y negativamente a Apertura a la experiencia.

Diseth (2003) pronostica una relación teórica entre enfoque profundo y apertura, enfoque superficial y neuroticismo, y enfoque estratégico y responsabilidad. Utilizando el ASSIST y el NEO PI- R con dos muestras de 151 y 164 estudiantes universitarios constató aquella predicción. En su estudio relacionó enfoques y rasgos de personalidad con rendimiento académico encontrando que los enfoques de aprendizaje justifican más varianza en el rendimiento académico que los factores de personalidad.

Se ha comprobado mediante un análisis de regresión múltiple *stepwise* qué tipos de factores de personalidad predicen el enfoque profundo y el enfoque superficial. Obtenemos los siguientes resultados:

11 En el análisis de la vinculación entre enfoques de aprendizaje y factores de personalidad los valores obtenidos tienen que interpretarse desde los elementos descriptivos **comunes**.

Pudieran haberse planteado las hipótesis que formula Zhang (2003):

«Los estudiantes con altas puntuaciones en neuroticismo manifestarán un enfoque de aprendizaje superficial: Los estudiantes emocionalmente inestables y con baja autoestima tenderán a evitar el riesgo de cometer errores pensando por su cuenta y se limitarán a repetir aquello que han recibido.

A los estudiantes que puntúen alto en apertura, extroversión y responsabilidad se les supone un enfoque de aprendizaje profundo: Apertura se caracteriza por abrir la mente y mantener la imaginación activa. El deseo de trabajar con otras personas propio del extrovertido supone también una actitud de apertura de mente... La responsabilidad apunta hacia un propósito acompañado de voluntad de acción. Son rasgos del enfoque profundo».

TABLA N° 12
REGRESIÓN MÚLTIPLE Y PREDICCIÓN DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE
DESDE LOS FACTORES DE PERSONALIDAD

Enfoque profundo			Enfoque superficial		
R	. 518		R	. 239	
R ² _{total}	. 258		R ² _{total}	. 057	
R ² ₁	. 150		R ² ₁	. 028	
R ² ₂	. 067		R ² ₂	.029	
R ² ₃	. 039		β ₁	Neuroticismo	. 169 **
R ² ₄	. 012		β ₂	Apertura	- . 169 **
β ₁	Responsabilidad	. 407 ***			
β ₂	Apertura	. 319 ***			
β ₃	Amabilidad	- . 239 ***			
β ₄	Extroversión	. 118*			

Se explica un 25'8 % de la varianza en el enfoque profundo y un 5'7 % en el superficial. Los factores que intervienen son acordes con otras investigaciones. La aportación negativa de Amabilidad, que no correlacionaba significativamente con el enfoque profundo, puede considerarse un resultado un tanto ambiguo.

7. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

El tamaño de la muestra y su carácter ocasional, además de las limitaciones inherentes a la recogida de información mediante cuestionarios autovalorativos pueden afectar los resultados. Más que ofrecer conclusiones sólidas formulamos sugerencias y nos planteamos interrogantes.

En la actual redefinición de los papeles de los agentes de enseñanza-aprendizaje (adaptación al EEES) y desde una concepción tutorial de la enseñanza, con intenso trabajo colaborativo entre alumno y profesor, exploraciones de este tipo proporcionan contenido de debate del que tienen que surgir acciones de mejora.

Respecto a la utilidad de las pruebas que hemos empleado las consideramos aptas por coincidir sus resultados con los de otras investigaciones. Especialmente para la finalidad práctica de autoevaluación y automejora del propio profesor, este tipo de pruebas reducidas facilitan la aplicación y, si se informatizan, pueden ofrecer resultados con gran economía de tiempo y coste.

Quizá la prueba que se manifiesta menos potente es la adaptación de la reducción de Zhang del Self Directed Search de Holland¹². Su poder predictivo de los enfoques pro-

12 A pesar de que se ha procurado al máximo la fidelidad en la traducción y la legibilidad de la prueba, en algún caso hemos constatado interpretaciones erróneas; por ejemplo, «me gusta implicarme en tareas en que se trabaje con las manos» era interpretado en algún caso como manifestación artística y no realista. Además, el rango de la escala Likert se redujo a 1-5 cuando Zhang utiliza 1-7, perdiéndose parte de la matización de las respuestas.

fundo o superficial es mínima. Con todo su utilidad en orientación profesional es previa al acceso a estudios superiores. La hemos incorporado aquí con intención investigadora. Los resultados refuerzan la idea que los alumnos que siguen estudios acordes con sus preferencias profesionales emplean en mayor grado el enfoque profundo.

Efectivamente, se identifica en los alumnos una *vinculación entre enfoques de aprendizaje y personalidad*, especialmente en el enfoque profundo, mucho menor en el superficial.

Los resultados permiten sugerir intervenciones de influencia indirecta en los enfoques de aprendizaje si se fortalecen las características personales de Responsabilidad y Apertura a la experiencia en los entornos de aprendizaje y, a la inversa, estas características de personalidad se refuerzan si se propician tareas escolares que requieran un enfoque profundo.

La potencia predictora de los factores de personalidad respecto del enfoque de aprendizaje profundo, siendo aceptable es limitado, no supera el 25 % de la varianza explicada y por tanto queda mucha varianza no explicada.

Hay otras variables que influyen en los enfoques de aprendizaje: Actualmente, las principales investigaciones (Entwistle, 2000; Kember & Kwan, 2000; Trigwell, 2005; Vermunt, 2005), entre otros, relacionan los enfoques de aprendizaje con el currículum, las metodologías, los sistemas de evaluación, ... La innovación y mejora en educación superior se sitúa en las aportaciones de estas fructíferas líneas de investigación que integran entornos del trabajo del alumno y el profesor, que contrastan concepciones, razones y percepciones de la enseñanza y creencias, concepciones, razones y percepciones del aprendizaje; enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje. Aspiran a conseguir un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad fruto de una adecuada interacción entre estudiante-profesores-contexto.

No obstante, —siempre aceptando la necesidad de más investigación en este campo— el porcentaje de predicción obtenido aconseja que en futuras investigaciones las características de personalidad sean tenidas en cuenta, bien para ser incluidas juntamente con otros factores o al menos como elemento de control.

A menudo el estudio de los enfoques de aprendizaje se ha centrado en el esfuerzo individual y en un contexto metodológico tradicional imperante en la enseñanza superior. Pero el aprendizaje es a menudo grupal, el esfuerzo cooperativo y colaborativo reporta muchos beneficios. Este es un contexto en el que conviene desarrollar la investigación sobre enfoques de aprendizaje. En un trabajo pionero de Yan & Kember, (2004) establecen que el estudio en grupo se sitúa en un espectro entre un enfoque *engager* (los estudiantes en el grupo trabajan juntos para comprender más y mejor el contenido académico) y un enfoque *avoider* (los estudiantes en el grupo trabajan juntos para rebajar el esfuerzo que cada estudiante debería hacer para completar las tareas académicas si actuase individualmente). Vienen a ser unas categorías parecidas a los enfoques profundo y superficial.

¿Son igualmente válidos los planteamientos de los enfoques de aprendizaje en el aprendizaje a distancia, (aprendizaje *on line*, aprendizaje individualizado con uso de TIC)? John T.E. Richardson (2000) desde la Open University desarrolla una línea de investigación para responder este interrogante.

Siguen formulados más interrogantes: ¿Los enfoques de aprendizaje que hemos analizado son aplicables por igual en los distintos tipos de aprendizaje que conducen

a la adquisición de distintos tipos de conocimiento (factual, procedimental, etc)? ¿Qué sistemas son favorecedores del enfoque profundo: aprendizaje basado en solución de problemas, *service learning*, pensamiento crítico, aprendizaje colaborativo, ...? ¿Hasta qué punto los enfoques de aprendizaje que preocupan en la educación superior no debieran analizarse, estimularse y entrenarse, en niveles educativos más tempranos?

BIBLIOGRAFÍA

- Aluja, A. et al. (2005) Comparison of the NEO-FFI, the NEO-FFI-R and an alternative short version of the NEO-PI-R (NEO-60) in Swiss and Spanish samples, *Personality and Individual Differences*, 38, 591-604.
- Barca, A. (1999). *Escala CEPEA: Manual del cuestionario de evaluación de procesos de estudio y aprendizaje para el alumnado universitario*, A Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación.
- Biggs, J. (1996) Enhancing teaching through constructive alignment, *Higher Education*, 32, pp. 1-8.
- Biggs, J. (2003) *Teaching for Quality Learning at University*, Berkshire: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2d ed.
- Biggs, J., Kember, D. and Leung, D.Y.P. (2001) The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F, *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Biggs, J. (2004) *Teaching for quality Learning at University*, 2ª.ed. (1ª ed 1999) London: The Society for Research into Higher Education (SRHE) Open University Press. (Edición en español: Biggs, J. (2005) *Calidad del aprendizaje universitario*, Madrid: Narcea)
- Buendía, L. (1985) Impulsividad y rendimiento académico. Un modelo de modificación del estilo cognitivo, *Revista de Investigación Educativa*, 3 (6), 364-371.
- Buendía, L. y Olmedo, E.M. (2002) El género: Constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitario?, *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 511-524.
- Buendía, L. y Olmedo, E.M. (2003), Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en educación superior, *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 371-386.
- Cano García, F. y Justicia, F. (1993) Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46 (1), 89-99.
- Coffield, F. et oth. (2004) *Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review*, London: Learning & Skills Research Centre, Recuperado de <http://www.Isda.org.uk/files/PDF/1543.pdf>, el 5-11-05.
- Costa, P.T. Jr & McCrae, R.R. (1992) *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*, Odesa, FL: Psychological Assessment Resources.
- De la Orden, A. (1983) Exploraciones entorno de los estilos cognitivos y sus aplicaciones educativas, *Revista de Investigación Educativa*, 2, 24-32.
- De la Torre, S. y Mallart, J. (1991) Estilos cognitivos y curriculum, *Bordón*, 43 (1), 39-54.
- Diseth, Å (2002) The Relationship between Intelligence, Approaches to Learning and Academic Achievement, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46 (2), 219-230
- Diseth, Å (2003) Personality and Approaches to learning as Predictors of academic Achievement, *European Journal of Personality*, 17, 143-155.

- Entwistle, N.J. (1988) Motivational factors in students' approaches to learning. In R.R. Schmeck (ed) *Learning strategies and learning styles*, New York: Plenum, 21-52.
- Entwistle, N.J. (2000) Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts, Paper presented at the Teaching and Learning Research Programme conference, Leicester, nov. 2000.
- Entwistle, N.J. & Ramsded, P. (1983) *Understanding student learning*, London: Croom Helm
- Entwistle, N.J. & Tait, H. (1994) *The Revised Approaches to Studying Inventory*, Edinburg : Center for Research into Learning and Instruction, University of Edinburg.
- García-Ramos, J.M. (1989) *Los estilos cognitivos y su medida: estudio sobre la dimensión dependencia e independencia de campo*, CIDE: Madrid.
- Gosling, S.D et al (2003) A very brief measure of the Big-Five personality domains, *Journal of Research in Personality*, 37, 504-528.
- Gravoso, R.S., Pasa, A.E., and Mori, T. (2002) Influence of students' prior learning experiences, learning conceptions and approaches on their learning outcomes, HERDSA 2000 conference proceeding, 282-289.
- Grigorenko, E.L. and Sternberg, R.J. (1995) Thinking styles. In D. Saklofske and M. Zeidner (eds) *International Handbook of Personality and Intelligence*, Plenum: New York, 205-229.
- Guilford, J.P. (1967) *The nature of human intelligence*, New Cork, NY: McGraw-Hill.
- Heinström, J. (2000) The impact of personality and approaches to learning on information behaviour, *Information Research*, 5 (3) Recuperado en <http://informationr.net/ir/5-3/paper78.html>, el 11-5-06.
- Hendriks, A.A., Jolijn, et alt. (2003) The Five-Factor Personality Inventory: Cross-Cultural Generalizability across 13 Countries, *European Journal of Personality*, 17, 347-373.
- Hernandez Pina, F. y otr. (1993) Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios, *Revista de Investigación Educativa*, 22, 117-145.
- Hernández Pina, F., García, M.P., Martínez, P., Hervás, R.M. y Maquilón, J. (2002) Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios, *Revista de investigación Educativa*, 20 (2), 487-510.
- Hernández Pina, F. y otr. (2004) *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*, Madrid: La Muralla.
- Kember, D. (1996) The intention to both memorise and understand: Another approach to learning? *Higher Education*, 31, 341-351.
- Kember, D. & Kwan, K-P. (2000) Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching, *Instructional Science*, 28, 469-490.
- Kolb, D.A. (1976) *The learning style inventory: thecnical manual*, Boston, MA: McBer.
- Leung, Man-tak & Chan, Kwok-wai (2001) Construct validity and Psychometric properties of the Revised Two-factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) in the Hong Kong Context, Paper presented at the AARE 2001 Conference, 2-6 december, at the Notre Dame University, Perth, Australia.
- McCrae, R.R. and Costa, P.T. Jr (2004) A contemplated revision of the NEO Five-Factor Inventory, *Personality and Individual Differences*, 36, 587-596.
- Marín, M.A. (2002) La investigación sobre diagnóstico de los estilos de aprendizaje en la enseñanza superior, *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 303-337.

- Muñoz, E. y Gómez, J. (2005) Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios, *Revista de Investigación Educativa*, 23 (2), 417-432.
- Palacios, J. (1982) Reflexividad-impulsividad, *Infancia y Aprendizaje*, 17, 29-49.
- Pask, G. (1976) Styles and Strategies of Learning, *British Journal of Educational*, 48, 128-148.
- Ramsden, P. (1988) Situational influences on learning, In R.R. Schmeck (ed) *Learning strategies and learning styles*, New York: Plenum, 159-184.
- Ramsden, P. (2003) *Learning to teach in Higher Education*, New York: Routledge. (2ª ed, 1ª ed. 1992).
- Richardson, J.T.T. (2000) *Researching Student Learning Approaches to studying in Campus-based and Distance Education*, Buckingham, UK: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Riding, R. & Rayner, S. (1998) *Cognitive styles and learning strategies*, London: Fulton.
- Schmeck, R.R. (1983) *Learning strategies and learning styles*, New York: Plenum Press.
- Sternberg, R.J. (1997) *Thinking styles*, New York: Cambridge University Press.
- Trigwell, K. (2005) Teaching-research relations, cross-disciplinary collegiality and student learning, *Higher Education*, 49, 235-254.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999) Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning, *Higher Education*, 37, 57-70.
- Tokar, D.M. et al (1999) Efficient Assessment of the Five-Factor Model of Personality: Structural Validity Analyses of the NEO Five-Factor Inventory (Form S), *Measurement and evaluation in counselling and development*, 32, 14-30.
- Torrance, E. P. & Rockenstein, Z. L. (1988). Styles of thinking and creativity. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum. (pp. 275-290).
- Yan, L. & Kember, D. (2004) Avoider and engager approaches by out-of-class grups: the group equivalent to individual learning approaches, *Learning and Instruction*, 14, 27-49.
- Vermunt, Jan D. (2005) Relations Between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance, *Higher Education*, 49, 205-234.
- Vermunt, Jan D. y van Rijswijk, Frank A.W.M. (1994) *Inventory of learning Styles (ILS)*, Universitat Católica de Brabant, Tilburg, NL
- Vermunt, J.D. and Vermetten, Y.J. (2004) Patters in Student Learning: Relations Between Learning Strategies, Conceptions of Learning, and Learning Orientations, *Educational Psychology Review*, 16 (4), 359-384.
- Witkin, H.A. (1964) Origins of cognitive style. In C. Sheerer, *Cognition, theory, research, promise*, New York, NY: Harper and Row.
- Witkin, H.A. y Goodenough, D.R. (1981) *Estilos cognitivos. Naturaleza y orígenes*, Madrid: Ediciones Pirámide, SA.
- Zhang, Li-fang (1999) Short-Version Self-Directed Search (unpublished test) P.R. China: The University of Hong Kong.
- Zhang, Li-fang (2000) Relationship between Thinking Styles Inventory and Study Process Questionnaire, *Personality and Individual Diferences*, 29, 841-856.
- Zhang, Li-fang (2003). Does the big five predict learning approaches?, *Personality and Individual Diferences*, 34, 1431-1446.
- Zhang, Li-fang (2004) Learning approaches and career personality types: Biggs and Holland united, *Personality and Individual Diferences*, 37, 65-81.

ANEXO I
ENFOQUES DE APRENDIZAJE. (R-SPQ-2F. Biggs, J.K. and oth, 2001)

Este cuestionario plantea aspectos de tus estudios y de tu manera de aprender.

No hay una manera correcta de estudiar. Depende de como se adapta o va bien a tu propio estilo y de la materia que estás estudiando. Es importante que tus respuestas sean lo más honestas posible.

Si piensas que para responder alguna de las preguntas depende de la materia que estás estudiando, da la respuesta que aplicarías en la materia o materias (asignatura/s) más importantels para ti.

Elige cuál es la respuesta más pertinente a cada afirmación atendiendo a tu manera de hacer. Puedes graduarlo entre A y E, siendo A el nivel más alto (*esta afirmación siempre o casi siempre es verdadera en mi caso*) E el más bajo (*nunca o casi nunca esta afirmación es verdadera en mi caso*)

		En mi caso, la afirmación es verdadera ...	siempre o casi siempre	frecuentemente	la mitad de las veces	alguna vez	nunca o rara vez
			A	B	C	D	E
1	Encuentro que estudiar me da un sentimiento de profunda satisfacción personal.....		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Considero que debo dedicar bastante trabajo al estudio de un tema para elaborar mis propias conclusiones antes de sentirme satisfecho/a		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Mi objetivo es pasar el curso haciendo tan poco trabajo como sea posible		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Sólo estudio seriamente lo que se ha explicado en clase o los aspectos o ideas principales del curso.....		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Encuentro que virtualmente cualquier tema puede ser interesante cuando se ha conseguido profundizar en él		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Encuentro interesantes la mayoría de los temas nuevos que se van tratando y a menudo dedico tiempo extra intentando obtener más información sobre ellos		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7	Puesto que no encuentro demasiado interesante lo que estudio hago el mínimo trabajo.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Algunas cosas las aprendo mecánicamente repitiéndolas una y otra vez hasta que las sé de memoria aunque no las entienda.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Encuentro que el estudio de temas académicos puede ser tan apasionante como leer una buena novela o ver una buena película.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Me examino a mí mismo/a en temas importantes hasta que considero que los comprendo plenamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Encuentro que puedo pasar la mayoría de las evaluaciones memorizando aspectos clave más que intentando entenderlos.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Restrinjo mi estudio a lo que está específicamente establecido cuando pienso que es innecesario hacer algún estudio extra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Trabajo duro en mis estudios porque encuentro interesante el material para aprender	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Invierto mucho de mi tiempo libre ampliando temas interesantes que se han tratado en clase.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Estudiar temas en profundidad no te ayuda. Te confunde y es una pérdida de tiempo, cuando todo lo que se necesita es conocer por encima los temas.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Me parece que los profesores no tendrían que esperar que los estudiantes gastaran cantidad de tiempo aprendiendo materias que todo el mundo sabe que no entrarán en los exámenes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	Voy a muchas clases con preguntas en mente a las que quiero encontrar respuesta.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Doy un vistazo a la mayoría de las lecturas recomendadas en clase.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	No miro aquellos contenidos de aprendizaje que es muy probable que no salgan en el examen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	La mejor manera de pasar un examen es intentar recordar respuestas para las preguntas más probables.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

The Self-Directed Search. Short version. Li-fang Zhang, (1999)

Con este cuestionario se valoran diferentes tipos de habilidades que las personas poseen. No es una prueba que haya respuestas buenas o malas.

Tiene dos partes. Sigue a tu ritmo, pero no dediques demasiado tiempo a cada afirmación.

Parte I

Siguen unas descripciones de diferentes maneras que las personas prefieren hacer cosas.

Tienes que marcar la *A* si la descripción encaja perfectamente contigo, y *E* si la descripción no encaja de ninguna forma contigo. Para graduar las respuestas puedes tener en cuenta esta tabla:

	<p><i>A. Me describe perfectamente bien.</i> <i>B. Me describe muy bien</i> <i>C. Me describe bastante bien</i> <i>D. Me describe poco bien</i> <i>E. No me describe nada bien.</i></p>
--	---

		A	B	C	D	E
1	Tengo habilidades atléticas o mecánicas, prefiero trabajar con objetos, máquinas, herramientas. Me gusta cultivar plantas o cuidar animales o hacer trabajos al aire libre.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Me gusta observar, indagar, investigar, analizar, evaluar, o solucionar problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Tengo habilidades artísticas y me gusta innovar, trabajar en situaciones poco estructuradas, utilizando la imaginación y la creatividad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Me gusta trabajar con personas para informarlas, ayudarlas, entrenarlas o ayudar a su desarrollo. Sé tratar a la gente.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Me gusta relacionarme con personas para influir en ellas. Prefiero asumir el liderazgo del grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Me gusta trabajar con datos. Tengo habilidades administrativas y numéricas. Me gusta llevar a cabo tareas de manera cuidadosa y ordenada, atendiendo a los detalles y siguiendo, si hace falta, las instrucciones de los otros.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7	Me gusta implicarme en tareas que se tenga que trabajar con las manos.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Me gusta trabajar en tareas que me permitan poner en juego las habilidades de análisis y de síntesis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Me gustan trabajos que me permitan mostrar mi talento artístico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Me gustan trabajos que me ofrezcan la oportunidad de servir a los demás.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Me gusta tomar decisiones que tengan repercusión o impacto sobre otras personas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Me gusta utilizar un equipo informático para procesar y archivar datos o información.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Parte 2

Valora a cada una de las habilidades que siguen **como piensas que tú eres en relación a tus compañeros/as**. Da la percepción más esmerada de como te ves a ti mismo/a.

La A sería «*muy alto*» y la E «*muy bajo*».

		A	B	C	D	E
13	Habilidad mecánica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Habilidad científica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Habilidad artística.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Habilidad para enseñar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	Habilidad para vender.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Habilidad para tareas administrativas.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	Habilidad manual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	Habilidad en matemáticas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	Habilidad musical.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	Habilidad para comprender los otros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	Habilidad para gestionar, dirigir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24	Habilidad en trabajos de oficina..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

PERSONALIDAD. FIVE FACTORS reducido. Paul T. Costa i Robert R. McCrae, 1992

¿Cuál es tu manera de ser?

Indica tu acuerdo/desacuerdo en cada una de las descripciones de **rasgos de personalidad**.

Lee atentamente el enunciado. Marca **A** si estás **totalmente d'acuerdo (ta)**, marca **E** si estás **totalmente en desacuerdo (td)**, o matiza tu respuesta marcando opciones intermedias.

		A	B	C	D	E
		<i>ta</i>	<i>a</i>	<i>n</i>	<i>d</i>	<i>td</i>
		Total acuerdo	Acuerdo	Neutral	Desacuerdo	Tot. desacuerdo
1	No soy una persona sufridora, que se preocupa mucho.....*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Me gusta tener mucha gente a mi alrededor.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	No me gusta perder el tiempo soñando despierto.....*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Intento ser cortés con todas las personas que conozco.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Mantengo mis pertenencias limpias y cuidadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	A menudo me siento inferior a los demás.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Me rio fácilmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Cuando encuentro una manera correcta de hacer algo persisto en ella sin indagar nuevas maneras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	A menudo mantengo discusiones con mi familia y con compañeros de trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10	Soy una persona que sé organizarme bien para hacer las cosas a tiempo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Cuando estoy estresado/a, me derrumbo, quedo abatido/a.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	No soy una persona optimista*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Estoy interesado/a por los modelos y formas que descubro en el arte y en la naturaleza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Algunas personas piensan que soy orgulloso/a y egoísta*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Soy una persona muy metódica.....*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Pocas veces me siento sol/a y melancólico/a.....*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	Realmente disfruto hablando con la gente.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Creo que permitir que los estudiantes escuchen conferencias con puntos de vista contrarios sólo les confunde y les conduce a conclusiones erróneas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	Prefiero cooperar con los demás que competir con ellos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	Intento realizar a conciencia todas las tareas que se me asignen.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	A menudo me siento tenso/a y inquieto/a.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	Me gusta estar allí donde hay acción	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	A mi la poesía me provoca poco o ningún efecto.....*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24	Tiendo a ser cínico/a y escéptico/a al valorar las intenciones de los demás*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25	Tengo unos objetivos claros y trabajo para conseguirlos de manera ordenada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26	A veces me siento completamente inútil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27	Normalmente prefiero hacer las cosas solo/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28	A menudo pruebo manjares nuevos o comidas de otros países.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29	Creo que, si les dejo, la mayoría de la gente se aprovechará de mí.....*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30	Me es difícil ponerme a trabajar.....*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31	Raramente tengo miedo o me siento angustiado/a.....*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32	A menudo siento como si estuviera radiante de energía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33	Pocas veces me doy cuenta de los estados de ánimo o de los sentimientos que se producen en determinados ambientes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34	Me gusta la mayoría de la gente que conozco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35	Trabajo duro para conseguir mis objetivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36	A menudo me enfado por la manera como me trata la gente.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37	Soy una persona alegre y animada.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38	Pienso que se debería tener muy en cuenta a las autoridades religiosas en decisiones sobre temas morales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39	Algunas personas piensan que soy frío/a y calculador/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40	Cuando me comprometo en algo, siempre se puede confiar que lo llevaré a término.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41	Demasiado a menudo, cuando las cosas no me van bien, me desanimo y me entran ganas de renunciar a cualquier esfuerzo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42	No me considero una persona alegre.....*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43	A veces cuando leo poesía o miro una obra de arte, siento una profunda emoción o excitación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44	Soy práctico/a e inflexible en mis actitudes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45	A veces no soy tan formal o de fiar como debería ser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46	Raras veces estoy triste o deprimido/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47	Llevo un ritmo de vida rápido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48	Tengo poco interés en especular sobre la naturaleza del universo o de la condición humana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

49	Normalmente intento ser solícito/a y considerado/a con los demás.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50	Soy una persona productiva, hago mi trabajo hasta completarlo correctamente.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51	A menudo me siento indefenso/a y débil y quiero que otra persona resuelva mis problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52	Soy una persona muy activa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53	Tengo mucha curiosidad intelectual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54	Si alguien no me gusta, hago que lo note, no lo disimulo*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55	Parece como si nunca consiguiese organizarme del todo..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56	A veces me he sentido tan avergonzado/a que sólo deseaba esconderme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57	En las reuniones prefiero que hablen los demás	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58	A menudo disfruto jugando con teorías e ideas abstractas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59	Si es necesario estoy dispuesto/a a manipular la gente para conseguir lo que quiero.....*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60	Me esfuerzo para conseguir el máximo en todo lo que hago.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* ítems de valoración inversa.

Fecha Recepción: 27 de febrero de 2006
 Fecha Aceptación: 18 de octubre de 2006

EL PESO DEL SISTEMA EDUCATIVO SOBRE LAS EXPECTATIVAS ACADÉMICAS Y PROFESIONALES DE LOS ADOLESCENTES

Carmen María Fernández García*

María Paulina Viñuela Hernández

José Vicente Peña Calvo

Susana Molina Martín

RESUMEN

El presente artículo pretende mostrar algunas conclusiones interesantes derivadas de una investigación sobre las expectativas académicas y profesionales de los estudiantes que están a punto de finalizar su escolarización obligatoria. Más concretamente, estudia si se aprecian diferencias significativas en las preferencias académicas manifestadas por los estudiantes de nuestra muestra y otros del contexto europeo. Igualmente, y en la medida de lo posible, trata de identificar las posibles causas de la situación observada así como de proponer líneas de intervención que sería necesario plantear.

Palabras clave: *expectativas académicas; Formación Profesional; sistemas educativos europeos.*

ABSTRACT

The present article will try to show some interesting conclusions derived from an investigation on the academic and professional expectatives of a sample of students who are finishing their compulsory education. It will try to determine if there are significant differences in the academic preferences demonstrated by them and those observed in other European students. Moreover,

* Carmen María Fernández García. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Oviedo. C/Aniceto Sela s/n. Despacho 321. 33005 Oviedo. fernandezcarmen@uniovi.es

this paper studies some of the reasons which may explain the observed situation. It also tries to propose some ideas to guide the processes of vocational orientation and intervention.

Key words: academic expectatives; vocational education; European educational systems.

I. INTRODUCCIÓN

Uno de los momentos decisivos en la trayectoria académica de un estudiante se presenta al finalizar la escolarización obligatoria ya que debe optar entre continuar o no estudiando. Si ha decidido hacerlo, tiene ante sí diversas opciones. En función de cuál elija las posibilidades profesionales, académicas e incluso vitales van a estar condicionadas por dicha decisión. El modo en que los adolescentes afrontan esta cuestión en nuestro país, presenta rasgos diferenciales importantes, con los estudiantes de otros países de la Unión Europea. En efecto, en muchos países de la Unión la continuación de estudios secundarios muestra un clara inclinación a decantarse por estudios de enseñanza profesional y no de enseñanza general (Martínez Usarralde, 2001a, 2001b; Comisión Europea, 2002). En esta coyuntura intentaremos comprobar si esta diferenciación se puede explicar, entre otras razones, por la articulación y consolidación de sistemas educativos claramente diferentes en lo que se refiere a la valoración, importancia y sentido que se concede a la Formación Profesional en cada uno de ellos y si, en definitiva, la estructura del sistema educativo se revela como uno de los factores que puede repercutir en la decisión tomada por los estudiantes en lo que respecta a su trayectoria académica.

2. MARCO TEÓRICO: PANORÁMICA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EUROPA

Si analizamos someramente los sistemas educativos europeos, en lo que se refiere a la consideración y papel otorgado a la Formación Profesional, se puede concluir que predominan básicamente dos modelos¹ claramente diferenciados: el «Modelo Mixto o Dual» y el «Modelo Técnico – Escolar». Se puede afirmar que la preferencia por la vía profesional es particularmente evidente en los sistemas educativos cuya tradición ha sido, ya desde sus orígenes, claramente profesionalizante. Esto sucede en los países situados bajo la influencia del modelo alemán, desde los que se opta por los llamados

1 A pesar de la miscelánea educativa existente en la Formación Profesional, sin embargo, es posible hablar de diferentes modelos educativos en el modo de concebirla. Puede obtenerse una información detallada de cada uno de ellos en: **1** PEDRÓ, F. (1996). Cenicienta, el Rey León y Peter Pan. Análisis de los modelos estructurales de Formación Profesional y su distinta dinámica en los países de la Unión Europea. En Sociedad Española de Educación Comparada y Departamento de Educación Comparada e Historia de La Educación. *Educación, empleo y Formación Profesional. Actas del V Congreso Nacional de Educación Comparada* (pp. 371 - 382). Valencia: Universidad de Valencia. **2** MARTÍNEZ USARRALDE, M.J. (2001a). ¿Hacia la consolidación de un proyecto europeo?: problemas, obstáculos e inconvenientes de la Formación Profesional en la Unión Europea. *Revista Complutense de Educación*, 12, 251 – 294. **3** MARTÍNEZ USARRALDE, M.J. (2001b). Los sistemas de Formación Profesional europeos a examen: desafíos, innovaciones y perspectivas de cambio para un entorno cambiante. *Revista Española de Pedagogía*, 219, 311 – 330.

«sistemas duales o mixtos» (Martínez Usarralde, 2001a; 2001b). En este caso se encuentran países como la República Checa, con un índice de elección de la Formación Profesional del 80.2%, Austria con un porcentaje del 71.1% u Holanda con cifras del 68.3%, entre otros (Ver Tabla 1). Todos estos casos presentan la peculiaridad de combinar la enseñanza en centros vinculados al mundo empresarial, con la formación en instituciones propiamente escolares. En la mayoría de las ocasiones la dinámica del sistema lleva a modelos de diferenciación temprana, lo que requiere el establecimiento de canales de formación preprofesional que preparan desde muy corta edad para la vida laboral activa (García Garrido, 1996). En definitiva, en este modelo se establecen rutas separadas que conducen bien a la Educación Superior, bien a la Formación Profesional o al trabajo, obligando a los alumnos a decantarse por una opción «académica» o «profesional» desde su adolescencia. Debemos matizar que este modelo educativo que hemos presentado muy sintéticamente, se está encontrando actualmente con dificultades, pues se observa que en estos países se está produciendo un descenso de los alumnos que se dirigen hacia la vía profesional al mismo tiempo que un aumento regular del número de matrícula en las enseñanzas que conducen a la Universidad (Retuerto de la Torre, 1996)². Una de las posibles causas que pueden estar contribuyendo a explicar este cambio puede ser, tal como se aprecia en el caso alemán, las dificultades existentes para conseguir que las empresas sigan manteniendo el compromiso de formación que venían compartiendo con el sistema educativo formal. Parece que cada vez les cuesta más admitir a la figura del aprendiz dentro de sus instituciones y que el giro es considerable desde finales de la década de los noventa. Por la repercusión que la ruptura de esta dinámica de colaboración puede tener, esta circunstancia comienza a ser resaltada como un elemento preocupante en los documentos que abordan este tema: *«No resulta tolerable que el 70% de las empresas en Alemania no ofrezcan puesto a los aprendices, mientras que, a la vez, se está esperando que el remanente de ese 30% que ha dado la oportunidad a estos aprendices sea el que asegure y financie la formación de la próxima generación de trabajadores con las destrezas necesarias para el mercado de empleo global»* (Lázaro Lorente y Martínez Usarralde, 1999, 36). En función de estas circunstancias, cabe presuponer que esta emergente decisión de las empresas en la labor educativa, provocaría un cambio en el modelo educativo tradicionalmente vigente en estos países y que éste, por tanto, se acercaría progresivamente a formas próximas al modelo de «Formación Profesional Técnica y Escolar». Sin embargo, este hecho no invalida los efectos del modelo educativo sobre las expectativas de los escolares de estos países, sino que refuerza la hipótesis de que el sistema educativo puede ser una variable importante a la hora de determinarlas.

2 El hecho de que esta circunstancia se aprecie incluso en este grupo de países nos lleva a plantear como hipótesis a considerar, que quizás nos encontramos ante un trasfondo cultural general que valora a la Universidad por encima de otras opciones concediéndole una status superior, propio de institución típicamente europea, que ya desde la Edad Media se vincula a la erudición, al desarrollo cultural y al cultivo intelectual de un grupo de élite.

TABLA 1
ALUMNADO QUE OPTA POR LA VÍA PROFESIONAL VS. ACADÉMICA EN EL
CONTEXTO EUROPEO

	Formación Profesional (%)	Formación Académica (%)
República Checa	80.2	19.8
Austria	71.1	28.9
Holanda	68.3	31.7
Reino Unido	67.3	32.7
Bélgica	66.8	33.2
Alemania	63.2	36.8
Francia	57.4	42.6
Noruega	57.3	42.7
Finlandia	55.3	44.7
Dinamarca	54.7	45.3
Suecia	48.8	51.2
España	33.5	66.5
Grecia	32.1	67.9
Portugal	27.8	72.2
Italia	24.6	75.4
Chipre	14.2	85.8
Hungría	10.3	89.7
Media en la UE	54.4	45.6

Fuente: Elaboración propia con datos de la Comisión Europea (2002)

Frente a esta tendencia que, no sin dificultades, dirige a un porcentaje importante de estudiantes hacia la vía profesional, se aprecia que la inclinación mayoritaria hacia la vía académica se encuentra en el modelo predominante en los países del Sur de Europa, la llamada «Formación Profesional Técnica y Escolar» (Martínez Usarralde, 2001a; 2000b). Como puede apreciarse en la Tabla 1 es el caso de España donde sólo el 33.5% de los alumnos se dirigen a la Formación Profesional, Grecia en que esta cifra se sitúa en el 32.1%, Portugal que muestra un porcentaje del 27.8%, Italia o Chipre, entre otros. Este modelo educativo posee en estos países una larga trayectoria dando lugar a que la vía académica y la profesional entren en competencia y sean consideradas como caminos excluyentes y no equiparables en razón de su prestigio diferencial. Como consecuencia de ello se perfila una Formación Profesional que se contamina del modelo académico, del que traslada procedimientos típicamente escolares, que se encuentra fuertemente institucionalizada y, que en última instancia, es poco flexible al basarse en programas

con un alto grado de normalización. Es evidente que la repercusión de esta concepción es importante a todos los efectos, pero sin embargo existe una consecuencia que nos preocupa de manera especial por su gravedad y que guarda una relación directa con la escasa valoración social de la Formación Profesional en estos modelos. En el caso de los países que han optado por esta segunda vía y dada la diferenciación que se establece entre la ruta académica y la profesional, junto con el debate no resuelto sobre la conveniencia de establecer itinerarios diferenciados, se ha llegado en algunas ocasiones a la configuración de dos categorías escolares opuestas: grupos pro – escuela o de aprendizaje rápido (*stream*) frente a grupos anti – escuela, que concentran los agrupamientos de aprendizaje más lento³ (Peña Calvo y otros, 2002), en los que el rendimiento y las culturas escolares generadas son claramente diferentes.

El sistema educativo español se encuentra enmarcado dentro de este segundo grupo de países que poseen una Formación Profesional «Técnica o Escolar» y que además, o como consecuencia de ello, ha perpetuado una visión no demasiado positiva y atractiva de esta modalidad educativa. No debe olvidarse, ya que viene a reforzar esta idea, que la Ley General de Educación (L.G.E.) que reguló nuestro sistema educativo durante más de veinte años, generó en la década de los setenta una clara diferencia entre el Bachillerato y la Formación Profesional, reproduciendo en el ámbito escolar la división existente en la sociedad entre el mundo del estudio y el del trabajo.

En este contexto se establecen distintos sistemas de promoción académica para cada ruta, dando lugar a la configuración de una doble titulación paralela (Graduado Escolar/Certificado de Escolaridad) que discriminaba el acceso al Bachillerato o a la Formación Profesional respectivamente, fomentando con ello la percepción de la existencia de estudios de prestigio, valorados en el espacio escolar o social y otras propuestas formativas que, por su inferior valoración social, se consideraban más adecuadas para los grupos sociales de un menor status social. Las consecuencias del establecimiento de esta doble vía se hicieron manifiestas de una forma progresiva no sólo sobre las actividades profesionales hacia las que se proyectaba a los estudiantes, sino también en la construcción de determinadas imágenes asociadas a su capacidad y rendimiento escolar. Tal como declaran Peña Calvo y otros (2002, 24): «Este hecho generó una visión de la FP como canal de los torpes y, ciertamente, en muchos casos acabó reclutando a los que habían tenido mayores dificultades para finalizar los estudios primarios». Entre los argumentos que sostienen este hecho y permiten comprender la visión que existe actualmente acerca de la Formación Profesional cabe resaltar los siguientes: los efectos de estas rutas paralelas se hicieron fácilmente perceptibles en las expectativas que sobre sí mismos desarrollaron los estudiantes que cursaban la Formación Profesional; se perciben en la construcción de una identidad profesional diferencial por parte de los docentes que impartían dichas enseñanzas; se aprecia una variación en la proyección que las familias realizaban sobre el futuro de sus hijos por el mero hecho de no haber elegido la vía académica, o incluso en los propios centros, en los que se instala la configuración de subculturas escolares dife-

3 En cierta medida, se pueden situar aquí también los debates existentes en relación a la comprensividad vs. diversificación curricular y los efectos perversos que pueden generar tanto una como otra opción en los estudiantes y en las proyecciones que interiorizan éstos acerca de sus posibilidades y expectativas de futuro.

renciadas que llevarían a hablar de centros «académicos» y «profesionales»⁴. Con este sistema, como ya alertaron en sus reflexiones muchos autores, la escuela reproduciría dentro de las aulas, mediante sus dinámicas y procesos sancionadores, la consideración de que el trabajo de tipo intelectual o abstracto posee un mayor prestigio y requiere de una mayor consideración que el trabajo manual (Carabaña, 1984; Willis, 1988; Blanch, 1990; Fernández Enguita, 1990; Sanchís, 1991). Bajo esta interpretación subyace todo el debate establecido en torno a la educación y a temas como la igualdad de status, la clase social, etc. No obstante, al margen de estas interpretaciones, la consecuencia más inmediata, objeto de este trabajo que se presenta, es que todo ello repercute simultáneamente en la imagen social que se configura acerca de la Formación Profesional y en las opciones que eligen los escolares una vez que éstos han finalizado sus estudios de Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.). Este hecho no resulta baladí pues a su vez genera consecuencias laborales de largo alcance como pueden ser: el nivel salarial, el status que adquieren ciertas ocupaciones, la valoración que la sociedad realiza sobre la capacitación profesional que reciben los alumnos que cursan la Formación Profesional, los cuellos de botella que se producen en determinados estudios, la carencia de personal cualificado en sectores u ocupaciones altamente demandados por el mundo del trabajo, etc.

Para intentar paliar esta situación, en los últimos años, las reformas educativas que se han emprendido en España han tratado de establecer como uno de sus objetivos primordiales la asignación del rango de estudio postsecundario de calidad a la Formación Profesional, intentando romper con la dinámica de inferioridad que ésta venía padeciendo (Cedefop, 1997; Peña Calvo y otros, 2002). Ello explica por qué el Preámbulo de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) promulgada en 1990 en España recoge: «*La ley acomete una reforma profunda de la Formación Profesional en el Capítulo Cuarto del Título Primero, consciente de que se trata de uno de los problemas del sistema educativo vigente hasta ahora, que precisan de una solución más profunda y urgente y de que es un ámbito de la mayor relevancia para el futuro de nuestro sistema productivo*»⁵. En efecto, la modificación de la Formación Profesional ha sido uno de los ejes principales de la reforma educativa que se ha emprendido con la L.O.G.S.E y es además una de las modificaciones que ha recibido más apoyo y reconocimiento. Para alcanzar este objetivo se han adoptado una serie de medidas específicamente diseñadas para incrementar el prestigio de esta etapa educativa:

- Se opta por igualar la titulación requerida para acceder a la Formación Profesional y al Bachillerato.
- Se rediseña la oferta formativa de la Formación Profesional intentando ajustarla a las necesidades reales del mercado laboral.

4 Durante mucho tiempo esta diferenciación se hizo patente mediante una separación física entre los Institutos de Enseñanza Secundaria, destinados a los alumnos seleccionados por su éxito en la escuela y, los Centros de Formación Profesional, considerados como el lugar al que acudían aquéllos que no «servían para estudiar».

5 Nos referimos en este caso a la L.O.G.S.E. dada la peculiar situación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (L.O.C.E.) y a la espera de que la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (L.O.E.) permita el desarrollo de los decretos de currículo y normativa específica concreta.

- Se limita el número de plazas que se ofertan, obligando de este modo a seleccionar a los candidatos a acceder a ella en función de su expediente académico.
- Se articula una formación práctica que permite un contacto real con el ámbito laboral, reforzando y ampliando los conocimientos teóricos trabajados en los módulos de formación general cursados⁶.

Por todo ello, podemos afirmar que algunas de las líneas de cambio de la reforma generada a partir de la L.O.G.S.E. para la Formación Profesional, han girado principalmente en torno a la idea de elevar su prestigio social. Junto con esta idea, otra de las prioridades de la ley se vincula directamente a las posibilidades que la Formación Profesional ofrece para la óptima inserción laboral de sus titulados. Como se mantiene desde diferentes posiciones (Alcaide Calderón, 1995; Ambrosio, 1996; Retuerto de la Torre, 1996; Zedler, 1997) ya que la inestabilidad de los mercados de trabajo desaconseja la elaboración de respuestas cerradas y estáticas de Formación Profesional, en el diseño interno de los nuevos Ciclos Formativos de Formación Profesional se está teniendo muy presente esta circunstancia. De ello se deduce que los aparatos de Formación Profesional pretenden permanecer alertas ante las demandas de actualización constante de los mercados, cerrando una etapa anterior en la que los esfuerzos del sistema formal se concentraron simplemente en subsistir con las estructuras y recursos disponibles. Así por ejemplo, en las épocas precedentes las especialidades impartidas respondían a criterios tales como: la reubicación de los recursos humanos, la no exigencia de material muy costoso, la tradición existente en los centros, etc.

Con la doble pretensión, de romper con esta dinámica tradicional a la vez que dar un respuesta adecuada a las necesidades sociales, la nueva Formación Profesional se propone específicamente incrementar su capacidad de inserción laboral. Para ello se opta por una estructura modular y de carácter práctico con lo que se presume que así poseerá unas mejores condiciones para ajustarse óptimamente a las necesidades del mercado laboral⁷. Por lo que respecta a la capacidad de actualización y cambio, está circunstancia sitúa, en principio, a la vía profesional en una posición privilegiada respecto a los estudios universitarios, pues estos últimos siguen estando muy vinculados a una tradición disciplinar, eminentemente teórica, que les hace ser más lentos en su evolución y capacidad de adaptación. Esta circunstancia se aprecia, por ejemplo, en las dificultades que se experimentan dentro de la institución universitaria para la incorporación de nuevas titulaciones vinculadas a campos profesionales emergentes. Todo ello puede ser precisamente una de las causas que expliqué por qué a igualdad de condiciones y según en qué ámbitos, los empresarios empiecen a mostrar su preferencia por titulados con estudios de Formación Profesional antes que por diplomados

6 Esta última estrategia permite una mejor conexión de la teoría y de la práctica (Peña Calvo y otros, 2002, 32). Esta formación específica de calidad permite que las empresas que participan en este periodo de prácticas se beneficien de la presencia y de la aportación de los estudiantes que reciben. Con esta medida se posibilita además que dispongan de información de primera mano acerca de la formación que éstos han recibido, favoreciendo con ello que el sistema empresarial conozca el capital humano de que dispone.

7 A pesar de la mayor facilidad de incorporación de cambios que ofrecen los módulos por su flexibilidad, tampoco faltan voces críticas que llaman a la prudencia en la valoración de las ventajas ofrecidas por dicha estructura modular (Zedler, 1997).

o licenciados universitarios, hecho que parecía altamente improbable hace algunas décadas (Techler, 1996; García Garrido, 1996). En todo caso, debe tomarse en consideración que otra de las razones que justifica la demanda de estos titulados pudiera ser la demanda de formación para sectores ocupacionales que no habían sido cubiertos hasta el momento por las actividades formativas regladas y con carácter oficial dentro de la Universidad «*Los Estados Miembros [de la Unión] ya han señalado la escasez de trabajadores en profesiones técnicas y artesanales. La necesidad de proporcionar formación en esas capacidades (...)*» (Cedefop, 2003, 16).

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Diseño y objetivos de la investigación

El Grupo ASOCED (Grupo de Análisis Sociológico y Cultural de los Procesos Escolares y Educativos) constituido por varios profesores del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo lleva algún tiempo trabajando en el estudio de las expectativas académicas y profesionales de los estudiantes que están finalizando el periodo de su escolaridad obligatoria (4^o de la E.S.O.)⁸. El objeto primordial de esta labor investigadora es doble:

- Determinar las preferencias de los alumnos, conocer si éstos disponen de un proyecto de futuro académico y laboral
- Conocer las posibilidades y las necesidades detectadas en los procesos de orientación profesional que se desarrollan dentro de la institución escolar⁹.

Una vez situados los dos grandes objetivos de nuestro proyecto de investigación es posible operativizar más concretamente el objetivo específico del trabajo que ahora presentamos. En este caso, la hipótesis de investigación será comprobar si las preferencias académicas de los alumnos de 4^o de la E.S.O. siguen estando condicionadas por la tradición del modelo educativo «Técnico – Escolar» donde se potencia de un modo directo o indirecto la ruta académica o si, por el contrario, las reformas educativas iniciadas a partir de la L.O.G.S.E. han conseguido que las expectativas de estos alumnos se decanten hacia la vía profesional. Paralelamente, también será necesario analizar el papel

8 En el curso 2002/2003 se inició la realización de un proyecto (SEC2003 – 08959) dirigido por el director del grupo ASOCED, el Profesor D. Teófilo Rodríguez Neira y financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología en su convocatoria de ayudas para la financiación de proyectos de I+D en el marco del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2000 – 2003.

9 En una segunda fase del proyecto en el que se enmarca este trabajo se ha procedido a la elaboración y el diseño de un programa de intervención socio-educativa y laboral en base a la oferta de una información exhaustiva y real de los escenarios de formación y de trabajo de la sociedad actual, acorde con las características del alumnado del último tramo de la E.S.O. y en el que se implique a toda la comunidad educativa. El programa será editado próximamente en forma de dos cuadernillos: uno dirigido a los alumnos y otro a los tutores. La finalidad de dichos cuadernillos es mejorar el conocimiento de las características que configuran el escenario del trabajo y de la formación actual, así como que ello contribuya a una toma de decisiones académicas y profesionales racional y fundamentada.

que en este contexto ejercen algunas variables individuales significativas tales como el rendimiento académico, el hábito de estudio o el horizonte educativo familiar.

3.2. Instrumento de recogida de información

Para alcanzar las metas propuestas se diseñó un cuestionario que fue elaborado, revisado y aplicado personalmente por los miembros del equipo, en una muestra representativa de alumnado que se encontraba cursando 4º de la E.S.O. en centros de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias. Esta aplicación exigió realizar un contacto previo con los directores de los centros y con los miembros de los Equipos de Orientación para concertar la fecha más adecuada para su realización, así como para explicar los objetivos y características del estudio a realizar. Para lograr una buena motivación por parte de los estudiantes se insistió de una manera especial en la importancia de la sinceridad en su respuesta. Ésta se favoreció garantizando que los resultados de los cuestionarios serían absolutamente confidenciales y no tendrían repercusión alguna sobre sus calificaciones escolares.

El cuestionario diseñado consta de un total de 62 ítems que pretenden proporcionar una información amplia sobre las imágenes o percepciones que los alumnos han desarrollado acerca del trabajo y de las distintas posibilidades formativas que tienen a su disposición en el sistema educativo formal y no formal. Con el propósito de obtener una información lo más amplia posible, en su diseño se combinaron preguntas de tipo abierto y cerrado. Las variables de estudio contempladas en el mismo se pueden agrupar en cuatro amplias dimensiones que abordan el tema analizado en la investigación. Para facilitar la comprensión de las variables que componen el cuestionario, pasamos a operativizar los diferentes bloques de los que éstas se derivan:

- Datos sociodemográficos de la muestra: sexo, edad, lugar y país de nacimiento, estado civil padre/madre, número de hermanos, lugar que ocupa entre ellos, nivel de estudios, profesión y situación laboral del padre/madre, ingresos en la economía familiar, etc.
- Impresión sobre la marcha del curso y expectativas académicas: trayectoria del curso, frecuencia de estudio, estudios que se desearía terminar, estudios que se cree que se terminarán, aprobado de la E.S.O., decisión en caso de no superar la E.S.O., opción de estudios después de la E.S.O.
- Expectativas laborales para el futuro: perspectiva sobre el paro, perspectiva sobre el tiempo que transcurrirá antes de encontrar un empleo, aspectos más valorados del trabajo, creencia sobre el empleo futuro, aspectos que hacen necesario un trabajo, atribuciones del alumnado sobre los aspectos que influyen en la búsqueda de empleo, preferencias y rechazos profesionales, etc.
- Conocimiento y expectativas de formación-empleo en distintas ocupaciones: conocimiento de lugares para aprender un oficio, existencia de becas, etc.

Los análisis estadísticos se han realizado principalmente con el programa SPSS 12.0. No obstante, con los ítems de tipo abierto ha sido necesario realizar un tarea de categorización previa.

3.3. Muestra

La muestra participante la forman un total de 2.260 alumnos y alumnas del último curso de Educación Secundaria Obligatoria (edades comprendidas entre 14-18 años), procedentes de distintos tipos de centro y ámbitos geográficos de Asturias. Los criterios que se siguieron para elaborar la muestra fueron tanto estadísticos como estratégicos. Era preciso, por un lado, respetar la proporcionalidad de la densidad escolar de cada zona y, por otro, que determinadas zonas rurales fuesen estudiadas de forma representativa por sí mismas. Se tuvieron en cuenta los siguientes criterios muestrales: zonas geográficas, titularidad de centros (pública, concertada y privada), comarcas escolares en que la Consejería de Educación tiene dividida la región, relación rural y urbano y densidad escolar. Sobre estos criterios estadísticos, se produjo la afijación de cuotas y, a partir de ello, se reforzó la representación de algunas áreas rurales para poder ser estudiadas con verdadera representatividad.

TABLA 2
PRINCIPALES DATOS DE LA MUESTRA

N= 2260	
Género	Varones: 1077 Mujeres: 1183
Titularidad del centro	Público: 1430 Privada: 18 Concertada: 812
Hábitat	Urbano: 1730 Rural: 530

Resumidamente podemos destacar que el 47,7% de los encuestados (1.077) eran varones y el 52,3% (1.183) mujeres. El 63,3% (1.430) estudiaban en la enseñanza pública, el 35,9% (812) en la privada concertada y el 0,8% (18) en la privada no subvencionada. Por todo ello es posible afirmar que la representación está muy equilibrada en relación con la representación real de cada sector (Ver Tabla 2).

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

Nos situamos, en primer lugar, en el estudio de las preferencias o proyectos de futuro a largo plazo que poseen los alumnos que formaban parte del estudio. Como puede apreciarse en la Tabla 3, existen variaciones importantes entre el deseo de nivel de estudios que estos alumnos querrían terminar y el nivel que finalmente creen que terminarán. Más allá del hecho de que esta expectativa pueda cumplirse o no finalmente, resulta interesante profundizar en esta información para conocer el grado de optimismo o pesimismo académico que los estudiantes manifiestan a esta edad. Asimismo, de una manera indirecta, esta pregunta puede proyectar la percepción sobre la facilidad o dificultad que los estudiantes atribuyen a los diversos niveles y modalidades educativas,

así como la estimación que realizan de su capacidad personal para afrontarlos, es decir, su autoconcepto en relación a los estudios¹⁰.

TABLA 3
DESEO Y EXPECTATIVA REAL DEL NIVEL DE ESTUDIOS QUE SE TERMINARÁ

	Desean terminar		Creer que terminarán	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
NS/NC	9	0.4%	35	1.5%
Ninguno	10	0.4%	20	0.9%
E.S.O.	85	3.8%	184	8.1%
FP Grado Medio	196	8.7%	275	12.2%
Bachiller/FP Grado Superior	524	23.2%	657	29.1%
Estudios Universitarios	1436	63.5%	1089	48.2%
N= 2260				

Los resultados permiten concluir que existen desequilibrios manifiestos entre los distintos niveles educativos. Mientras el 63.5% de los estudiantes *desearían terminar* estudios universitarios (de nivel medio o superior) la cifra es sensiblemente más baja cuando nos referimos a la Formación Profesional (8.7% Formación Profesional de Grado Medio y 23.2% Bachillerato o Formación Profesional de Grado Superior). Se puede afirmar, en consecuencia, que existe un deseo expreso y una inclinación colectiva hacia los estudios de tipo universitario, tendencia que encaja con la trayectoria de un modelo «Técnico – Escolar» como el español. Sin embargo, si comparamos el deseo explícito con la expectativa de resultado o logro, apreciaremos que la cifra de los que *creer que finalmente terminarán* estudios universitarios desciende en 15.3 puntos, circunstancia que no se produce en ninguno de los niveles educativos restantes. Parece por lo tanto, que razones de diverso tipo rebajan de forma evidente, el deseo inicial de cursar estudios universitarios manifestado por los adolescentes.

Debe resaltarse que estudios empíricos específicos (Figuera, Dorio y Corner, 2003) han mostrado la existencia de al menos dos factores principales que determinan la transición hacia los estudios universitarios y el logro de unos resultados académicos adecuados: el rendimiento académico previo y las variables familiares. Por esta razón, parece conveniente analizar este descenso en la expectativa de logro de estudios universitarios bajo el prisma de estas dos variables, para poder de este modo interpretar el poder explicativo que ambas variables poseen en la muestra de nuestra investigación.

En la Tabla 4 sintetizamos los datos más relevantes que relacionan el rendimiento académico de los estudiantes, con la expectativa de cursar estudios universitarios ya

10 La información acerca del pesimismo/optimismo se complementa en el cuestionario con un diferencial semántico que obligaba a los alumnos a situarse en dos categorías opuestas relacionadas con la percepción global acerca de su futuro. Este ítem está proporcionando también una información de enorme interés y riqueza, que será objeto de otro artículo.

que, como hemos visto, constituyen el rango de estudios que presenta un nivel de divergencia más alto entre el deseo de ser cursados y la expectativa final de creer poder llegar a cursarlos.

TABLA 4
EXPECTATIVA DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS EN FUNCIÓN DEL NÚMERO DE SUSPENSOS

	Número de suspensos en la última evaluación						
	Ninguno	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Más cuatro	NS/NC
Estudios Universitarios Medios	29%	23.4%	22.3%	21.3%	12.4%	10.1%	13.5%
Estudios Universitarios Superiores	47.6%	28.2%	13.9%	11.2%	13.4%	7.8%	13.5%

Siendo las diferencias estadísticas significativas (Coeficiente de Contingencia = 0,452; $p=0.000$) se constata que tanto en el caso de los estudios universitarios de ciclo corto como en los de ciclo largo, a medida que disminuye el número de asignaturas suspensas, es decir, a medida que aumenta el rendimiento académico, se observa la presencia de un mayor optimismo en relación al tipo de estudios que los alumnos *creen que terminarán*. Así, del conjunto de alumnos que no han tenido ningún suspenso en la última evaluación el 29% *creen que terminarán* Estudios Universitarios Medios o el 47.6% Estudios Universitarios Superiores, mientras que aquéllos que han tenido más de cuatro suspensos mantienen respuestas de sólo el 10.1% en el caso de los Estudios Universitarios Medios y del 7.8% en los Estudios Universitarios Superiores (Ver Tabla 4). Confirmamos por lo tanto que la variable individual del rendimiento académico posee una relevancia notable para la expectativa académica posterior, reflejando de un modo implícito una tendencia bastante previsible dentro de nuestro sistema educativo: la vía académica representada por la Universidad responde por lo general a un perfil de estudiante que ha obtenido buenos resultados académicos, que ha alcanzado el éxito en su trayectoria escolar previa. Por el contrario, aquellos estudiantes que están experimentando dificultades para completar sus estudios, manifiestan una mayor inseguridad que se hace patente en el descenso en la expectativa de su logro académico.

Desearíamos resaltar por la relevancia que puede tener para la organización de procesos de orientación adecuados la importancia de estas variables que conforman el autoconcepto de los estudiantes y que se complementan con el tipo de atribución causal que éstos realizan para explicar su éxito o fracaso (Broc Cavero, 2000). En este sentido, se puede afirmar que a pesar de que existe un hábito de estudio escaso en un número importante de estudiantes, sin embargo, en cierta medida sí perciben que este esfuerzo personal (atribución causal interna) tiene cierta influencia en las posibilidades de éxito. Así lo confirma el hecho de que aun cuando, como se ha dicho, un número no despreciable de alumnos carecen de un hábito de trabajo y estudio constante (Ver Tabla 5) se observa una correlación estadísticamente significativa (Coeficiente de Contingencia = 0.035; $p=0.000$) entre el hábito o frecuencia de estudio y el tipo de estudio que los

alumnos creen que finalizarán. En consecuencia, el grupo de alumnos que mantienen que estudian todos los días (40%) se muestra más optimista que la cohorte que estudia algún día por semana (29%), en situaciones extraordinarias (2.4%) o nunca o casi nunca (24.5%).

TABLA 5
FRECUENCIA DE ESTUDIO

	Frecuencia	Porcentaje
NS/NC	10	0.4%
Todos los días	905	40%
Algún día por semana	655	29%
Algún día al mes	54	2.4%
Situaciones extraordinarias	553	24.5%
Nunca o casi nunca	83	3.7%
N= 2260		

Una vez situada esta proyección de futuro a largo plazo, las expectativas e imágenes que han desarrollado sobre los diversos niveles, se concreta el análisis en la toma de decisiones más inmediata. Para ello se realiza la siguiente pregunta directa: «Al finalizar la E.S.O. ¿qué estudiarás?» con el objetivo de obtener información de primera mano acerca del número de estudiantes que finalmente optarán por la vía académica y el número de los que, por el contrario, se inclinarán en su elección por la vía profesional.

TABLA 6
OPCIÓN DE ESTUDIO ELEGIDA AL TERMINAR LA E.S.O.

	Frecuencia	Porcentaje
NS/NC	26	1.2%
Formación Profesional	340	15.7%
Bachillerato	1795	82.7%
Otros	10	0.4%
N= 2171		

Los datos arrojan resultados muy sugerentes (Ver Tabla 6): el 82.7% de los estudiantes mantienen que estudiarán Bachillerato al finalizar la E.S.O. mientras solamente un 15.7% tienen claro que estudiarán Formación Profesional. Por lo tanto, se puede afirmar que los adolescentes asturianos, tienen en mucha mayor medida aún que el conjunto de los alumnos españoles una preferencia muy clara por la vía académica que les conducirá si así lo desean hacia la Universidad (la cifra de la elección de la vía profesional es para el conjunto del Estado español de 33.5% como recoge la Tabla 1). No menos interesante resulta que el 1.2% de estudiantes se encuentren indecisos y que el 19.2% de ellos se

decidan por el Bachillerato, aun cuando creen que finalmente no cursarán Estudios Universitarios (Ver Tabla 3). Estos dos últimos fenómenos son especialmente preocupantes y significativos, sobre todo si se tiene en cuenta que de una manera intencionada los cuestionarios fueron aplicados en el último trimestre (mayo) buscando que el momento fuera lo más cercano posible a la toma de decisiones académicas. Este hecho revela que durante toda la E.S.O no han conseguido estabilizar las expectativas de los resultados que pueden o prevén obtener por cada una de las dos vías. Significa igualmente que para una proporción importante de los escolares ni el rendimiento escolar, ni el proceso de orientación laboral, han conseguido que desarrollen intereses estables hacia una trayectoria académica o escolar. Todo ello nos permite estar en disposición de reseñar que en un momento clave para su futuro, como es este primer tramo de transición, algunos de los estudiantes aún no tienen claro los estudios que realizarán en el curso académico siguiente. Esta situación nos obliga a insistir una vez más en la importante labor de los Departamentos de Orientación para articular procesos que ayuden a definir estas elecciones y a reducir la incertidumbre e inseguridad que la falta de un proyecto de futuro claramente perfilado puede generar en los estudiantes.

Parece interesante comentar que la variable zona de residencia (rural/urbana) no tiene una incidencia significativa en el caso de la elección académica manifestada, puesto que no se aprecia una concentración de la ruta profesional en determinadas zonas geográficas, quedando otras más específicamente dedicadas a la vía académica (Coeficiente de Contingencia = 0.042; $p=0.288$). Sin embargo, sí se observa que los estudios de ambos progenitores condicionan de manera importante los resultados (se trata del factor que anteriormente hemos denominado como «horizonte educativo familiar»). Las diferencias estadísticas constatadas apoyan estos datos de un modo claro, tanto para el nivel de estudios del padre (Coeficiente de Contingencia = 0.198; $p=0.000$), como para el nivel de estudios de la madre (Coeficiente de Contingencia = 0.221; $p=0.000$). De ello se deduce que cuanto mayor es el nivel de estudios de los padres (Ver Tabla 7), mayor es la elección de la vía académica. No resulta entonces extraño que tan sólo el 5.4% de los alumnos cuyos padres poseen estudios universitarios o que el 4.5% de los hijos de madres con titulaciones universitarias superiores hayan decidido cursar Ciclos Formativos de Formación Profesional el próximo año académico. Se puede concluir, en suma, que esta variable, junto con otras que constituyen el capital cultural de sus familias, determina de un modo indirecto, pero importante, la elección realizada¹¹. No cabe despreciar, en este sentido, los comentarios que hemos realizado anteriormente acerca de la valoración y la imagen desarrollada acerca de la Formación Profesional y su status en los modelos «Técnico – Escolares».

11 Se mantiene la misma tendencia cuando se estudia la relación entre la opción Formación Profesional/Bachillerato y la actividad profesional desempeñada por sus padres (Coeficiente de Contingencia= 0.202; $p=0.000$).

TABLA 7
ELECCIÓN ACADÉMICA SEGÚN LOS ESTUDIOS DE LOS PADRES

		E.P.		Bachillerato	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Estudios Padre	NS/NC	36	23.4%	116	75.3%
	Primarios incompletos	14	16.9%	68	81.9%
	Primarios	153	22.2%	522	75.7%
	Formación Profesional 1º Grado	48	17.7%	214	79.0%
	Bachillerato	64	12.4%	446	86.6%
	Universitarios Medios	12	5.6%	200	92.6%
	Universitarios Superiores	13	5.4%	229	94.6%
Estudios Madre	NS/NC	22	19.5%	89	78.8%
	Primarios incompletos	21	34.4%	37	60.7%
	Primarios	185	22.8%	609	75.1%
	Formación Profesional 1º Grado	39	15.3%	213	83.5%
	Bachillerato	49	9.7%	446	88.5%
	Universitarios Medios	18	6.1%	275	93.2%
	Universitarios Superiores	6	4.5%	126	95.5%

Una vez conocida la inclinación mayoritaria de las expectativas de los escolares hacia el Bachillerato, es relevante tratar de determinar las razones individuales que justifican esta elección. Al respecto se aprecia que los alumnos manifiestan mayoritariamente (78.2%) que la «salida laboral» es el primer factor que influye en la decisión, quedando en posiciones mucho más alejadas el «prestigio» (11.8%) o «la facilidad de los estudios» (0.4%) (Ver Tabla 8).

TABLA 8
RAZONES DE LA ELECCIÓN DE LA OPCIÓN ACADÉMICA

	E.P.		Bachillerato	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
NS/NC	39	11.5%	63	3.5%
Tiene más prestigio	10	2.9%	244	13.6%
Tiene más salida laboral	227	67.0%	1458	81.3%
Es más fácil	61	18%	24	1.3%
Otros	2	6%	5	0.3%
N= 2133				

Esta información refleja que entre las inquietudes de los adolescentes se encuentra, en primer orden, incorporarse al mundo laboral. Esta tendencia vinculada a la inserción laboral se confirma de hecho en la investigación cuando, al pretender analizar cuál es el objetivo más importante de su vida, se observa que las alternativas «*tener un trabajo que me guste*» o «*tener un trabajo estable*» aglutinan el 50.4% del total de las respuestas. Así, resulta evidente que las cuestiones vinculadas al mundo del empleo desempeñan un papel muy relevante para los adolescentes que se encuentran cursando 4^o de la E.S.O.¹². Por el contrario, las opciones como «*casarse y tener una familia*» reciben el 20.6% de las elecciones, quedando el porcentaje restante para sectores mucho menos significativos que se reparten entre «*luchar contra las injusticias*» (3.4%), «*tener muchos amigos*» (4.4%), o «*disfrutar de una situación de poder*» (1.3%) (Ver Tabla 9). Se puede afirmar que el trabajo ocupa un lugar central dentro de las vidas de todos ellos¹³ y explica, en gran medida, la elección académica de los escolares. Sin embargo, el hecho de que sea mayor el número de jóvenes que prefieren un trabajo que les guste, que el de aquellos que prefieren un trabajo estable, no permite, secundar, tal como sostiene Moncada, (1987), que los jóvenes aspiren al trabajo, desde la década de los 80, prioritariamente por su carácter necesario, instrumental y utilitario. Por todo ello, se puede concluir que las preferencias vocacionales vienen determinadas por factores que estudios como el de Hernández Franco (2004)¹⁴ denominan «extrínsecos».

12 A pesar de esta centralidad del trabajo, resulta curioso constatar que en muchas ocasiones disponen de imágenes confusas, vagas y contradictorias en relación al ámbito laboral. La circunstancia de aplicar personalmente los cuestionarios ha permitido a los miembros del equipo obtener de primera mano algunos datos sorprendentes. Por ejemplo, en la práctica totalidad de los centros a los que se acudió, existía al menos un alumno que manifestaba serias dudas en el momento de determinar y concretar la actividad profesional de sus padres o de definir las ocupaciones que desearían o rechazarían para su propio desempeño profesional futuro.

13 Cabe matizar para completar esta información que esta tendencia es constante independientemente de la variable género. No se observan diferencias estadísticamente significativas (Coeficiente de Contingencia=0.075; p=0.16) entre los alumnos y las alumnas: para todos ellos, en el momento actual, la condición laboral se sitúa por encima de opciones vinculadas a lo personal como «*casarse y tener una familia*», «*tener muchos amigos*», etc.

14 En este estudio se trabaja con una muestra representativa de alumnos de 4^o de la ESO y de 2^o de Bachillerato de Madrid y Badajoz y se comprueba cómo las preferencias vocacionales vienen determinadas por dos tipos de factores: extrínsecos (Seguridad y Poder/Prestigio) e Intrínsecos (Altruismo/Independencia). Esta circunstancia daría lugar a dos estilos de anticipación de consecuencias vocacionales claramente opuestos.

TABLA 9
PRIMER OBJETIVO EN LA VIDA

	Frecuencia	Porcentaje
NS/NC	134	5.9%
Luchar contra las injusticias	76	3.4%
Casarme y tener una familia	466	20.6%
Ganar mucho dinero	212	9.4%
Tener un trabajo que me guste	779	34.5%
Tener muchos amigos	100	4.4%
Tener un trabajo bien considerado	103	4.6%
Tener poder	30	1.3%
Tener un trabajo estable	360	15.9%
N= 2260		

Aunque no podemos extendernos en este artículo en explicar esta cuestión, cabe resaltar, como variable interpretativa de gran importancia, la peculiaridad que se observa en determinadas zonas de Asturias. Es el caso de las cuencas mineras, zona donde los procesos de reconversión industrial han llevado a que la situaciones vinculadas al empleo se conviertan en variables a las que la población concede una gran importancia, situándolas entre sus principales preocupaciones (Pereira González y Pascual Díez, 2002). A pesar de esta especial coyuntura socio - económica¹⁵ la tendencia de estos alumnos sigue siendo la misma que en el resto de la Comunidad Autónoma, viéndose como estos procesos no dan lugar a diferencias estadísticamente significativas ni en su elección del Bachillerato o de la Formación Profesional (Coeficiente de Contingencia = 0.064; $p=0.433$) ni en las razones que les llevan a decantarse por una de las dos opciones (Coeficiente de Contingencia = 0.098; $p=0.050$). En suma, el peso del modelo «Técnico – Escolar» parece encontrarse por encima de otra serie de variables individuales o contextuales como la reconversión industrial o el declive económico del lugar de origen.

5. CONCLUSIÓN Y PROSPECTIVA

A la luz de la información que acabamos de comentar resulta evidente que la consideración que la Formación Profesional ha tenido y tiene en los distintos modelos educativos europeos es diferente. En este sentido, en los modelos «Duales o Mixtos» la trayectoria de colaboración con el mundo de la empresa ha contribuido de manera notable a que la imagen social de la eficacia y de buen funcionamiento de este nivel

¹⁵ La influencia que representa para los alumnos la configuración laboral de su contexto, se observa de un modo especial en esta zona de Asturias donde existe un grupo de alumnos no despreciable numéricamente que manifiestan que su expectativa profesional es ser «prejubilados» o «parados». En suma, la no actividad profesional es vista paradójicamente como una opción más de desempeño profesional.

se encuentre muy asentada. Por el contrario, en el segundo de los modelos, el que hemos denominado «Técnico y Escolar» sería necesario plantear la superación de la dualidad entre lo académico y lo profesional, entendidos hasta ahora como dos polos irreconciliables de un continuum. Tanto en un caso como en el otro, estamos haciendo alusión a la necesidad de emprender transformaciones en el ámbito de la empresa, en las conexiones entre el sistema educativo y las administraciones públicas, así como a la necesidad de iniciar una reflexión colectiva acerca de la misión y recursos que se dedicarán a una modalidad educativa, la Formación Profesional, que se ha encontrado denostada durante mucho tiempo. La tarea por lo tanto constituye un verdadero reto para todos los encargados de definir las directrices de los sistemas educativos del siglo XXI. Aunque esta situación está comenzando a ser superada, podemos observar que queda aún mucho camino por recorrer para deconstruir ese imaginario colectivo, que sigue situando a la Formación Profesional en una posición de inferior prestigio y desde el que no se percibe a ésta como una opción que ofrezca mejores posibilidades que otras para facilitar la inserción laboral.

En efecto, la preferencia por la rama académica en detrimento de la profesional continúa siendo un hecho en España y tal como revela nuestro estudio, mucho más aún en el Principado de Asturias. Dadas las condiciones de creciente complejidad e inestabilidad del mercado laboral actual, parece cada vez más relevante desarrollar estrategias de orientación profesional que permitan a los alumnos, desde edades relativamente tempranas, construir un proyecto académico – profesional flexible pero a la vez realista. Para iniciar los pasos en este proceso de orientación, que debe ser a lo largo de toda la vida, un primer requisito debe ser el conocimiento de las imágenes que los adolescentes han desarrollado sobre el mercado de trabajo, sobre las distintas posibilidades de formación existentes, así como la repercusión que su logro académico actual puede tener en todo ello.

Parece interesante trabajar un ámbito concreto: la divergencia que se produce entre el nivel de estudios que *creen que terminarán* y el que realmente *deseñarían terminar*, haciendo ver que el éxito o fracaso no depende únicamente de factores externos sino además de un núcleo importante de variables internas (esfuerzo, valoración realista de la dificultad y exigencia de los distintos estudios, trabajo continuado, ajuste de las características académicas y vocacionales personales, etc.)

De la información proporcionada se desprende también la necesidad de emprender políticas que refuercen un conocimiento no estereotipado de las diversas vías de estudios por parte de los estudiantes y de sus familias, dado que la imagen que todos ellos poseen de las posibilidades de empleo que ofrecen los diversos niveles educativos actúa como mediadora en sus expectativas posteriores (en concreto la expectativa de inserción laboral es determinante para la elección del 78.2% de la muestra). Igualmente se aprecia la necesidad de desarrollar medidas encaminadas a elevar la consideración y el prestigio de la Formación Profesional ya que, como se ha mostrado, el prestigio es la segunda razón más importante señalada por los estudiantes a la hora de decidirse a estudiar Bachillerato o Formación Profesional (concretamente, el 11.8 % de los estudiantes encuestados en nuestro estudio manifiestan que su elección se debe a que la vía formativa elegida posee a su juicio más prestigio). Parece por lo tanto, que continuar trabajando para incrementar el prestigio del nivel educativo de carácter profesional,

puede influir en las elecciones de un porcentaje representativo de los estudiantes. Esta medida se erige como especialmente urgente en los alumnos cuyas familias poseen un nivel de estudios más alto, cohorte en la que se dan los índices más bajos de elección de la Formación Profesional.

Resulta paradójico que, tal como recogen en distintos análisis otros estudios ya mencionados, las posibilidades de inserción laboral de la Formación Profesional frente al Bachillerato y posteriormente la Universidad resultan en determinados sectores y debido a razones muy diversas mejores. Ésta es una cuestión de gran importancia pues esta mejor inserción de la Formación Profesional, analizada conjuntamente con la elección mayoritaria del Bachillerato, refleja que los estudiantes no han desarrollado una imagen realista de las posibilidades que ofrecen las distintas vías formativas para el logro del objetivo de incorporación al mundo laboral.

Cabría esperar que la peculiar situación de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias, pudiera influir en la proyección académica de los escolares y que, por tanto, en función de ella, éstos optasen por la modalidad de estudios profesionales de ciclo corto, que facilita en principio una inserción laboral más rápida. Sin embargo, se comprueba que la configuración del sistema educativo es un factor de más peso que la propia peculiaridad económica del contexto en el que se estudia. Así, los alumnos asturianos reproducen la tendencia de estudios y de promoción profesional tradicional en España y que tuvo su origen en el periodo de expansión y desarrollo del país, aun cuando esta coyuntura es muy distinta de la que se aprecia ahora en la región asturiana. Conveniría abordar en otro estudio, qué factores, además de los que desde aquí se analizan, están contribuyendo a perpetuar una tradición que no necesariamente es adecuada en nuestro contexto actual e intentar determinar al mismo tiempo qué razones subyacen en la dificultad para cambiar la imagen fuertemente asentada de persistir en la idea de formarse en la Universidad.

Para concluir este trabajo, tan sólo esbozamos algunas interpretaciones plausibles, que sería necesario estudiar más detenidamente en otro trabajo. Siguiendo a Max Weber (1979) el origen de esta preferencia, reforzada tal como se ha demostrado en este estudio por la específica y ya comentada configuración que presenta el sistema educativo, se encontraría en la predominancia de un modelo acerca de la concepción del trabajo, que se consigue a través de la formación académica, de corte más intelectual, en otros tiempos prototipo de una minoría que ahora la mayoría quiere emular. Este modelo explicaría por qué la juventud, con la diversidad que encierra esta categoría, reproduce o al menos está condicionada por el marco histórico y cultural en el que vive, así como lo está el propio sistema educativo que este contexto ofrece. Otra alternativa posible que puede explicar la tendencia hacia los estudios universitarios, puesta estar vinculada a la predominancia que actualmente muestran los estudiantes a entender que el éxito en la vida tiene que ver con la inversión de horas y dinero en formación. Ésta iría igualmente asociada a la valoración de la formación por la credencial o el título. Desde esta vía de interpretación se puede entender también la escasa vinculación que muestran los estudiantes de nuestro estudio con la tarea que realizan, el escaso hábito de estudio y la asignación de atribuciones causales externas a su conducta escolar. Esta tendencia correspondería a la actitud laico - postindustrial (Callejo, 1987) que manifiestan actualmente los jóvenes ante el trabajo. Por último, podría aventurarse que, en consonancia

con esta interpretación, pero con cierto matiz distintivo, ocurra que los escolares estén invirtiendo en formación, como gasto defensivo (Thurow, 1983).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaide Calderón, M. (1995). La reforma de la Formación Profesional reglada con relación a la Comunidad Europea. En PRADOS REYES, F.J. (Coord.). *III Jornadas sobre Comunidades Europeas. Políticas sociales y de Formación Profesional en la Europa Comunitaria* (pp. 35 – 39). Sevilla: Universidad de Sevilla y Junta de Andalucía.
- Ambrosio, M.T. (1996). Nuevas tendencias en la Formación Profesional: dos ejemplos de innovación en Portugal, *Formación Profesional*, 7, 60 - 67.
- Blanch, J. M. (1983). *Educación y empleo*. Madrid: Instituto de Estudios Económicos.
- Broc Caverro, M.A. (2000). Autonconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4^o de la E.S.O. Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 119 – 146.
- Callejo, M. (1987). La actitud laico-posindustrial de los jóvenes hacia el trabajo En VALLES, M.; Moncada, A. y Callejo, M. (1987). *La juventud ante el trabajo*. (pp. 81-109) Madrid: Editorial Popular.
- Carabaña, J. (1984). Sistema educativo y mercado de trabajo en el horizonte del año 2000. *Revista de Educación*, 273, 23-48.
- Cedefop (1997). *La calidad de la enseñanza y la Formación Profesional en Europa: cuestiones y tendencias*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Cedefop (2003). *Formarse para el empleo. Segundo Informe sobre la política de Formación Profesional en Europa*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (2002). *Las cifras clave de la educación en Europa – 2002*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Fernández Enguita, M. (1990). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.
- Figuera, P.; Dorio, I. y Forner, A. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la Universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 349 – 369.
- García Garrido, J.L. (1996). Formación Profesional: a la búsqueda de nuevos modelos. En Sociedad Española de Educación Comparada y Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. *Educación, empleo y Formación Profesional. Actas del V Congreso Nacional de Educación Comparada* (pp. 17 – 36). Valencia: Universidad de Valencia.
- Hernández Franco, V. (2004). Expectativas vocacionales de resultados en los estudiantes de secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 22(1), 89 – 112.
- Lázaro Lorente, L.m. y Martínez Usarralde, M.J. (1999). *Educación, Empleo y Formación Profesional en la Unión Europea*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema educativo.

- Martínez Usarralde, M.J. (2001a). ¿Hacia la consolidación de un proyecto europeo?: problemas, obstáculos e inconvenientes de la Formación Profesional en la Unión Europea. *Revista Complutense de Educación*, 12, 251 – 294.
- Martínez Usarralde, M.J. (2001b). Los sistemas de Formación Profesional europeos a examen: desafíos, innovaciones y perspectivas de cambio para un entorno cambiante. *Revista Española de Pedagogía*, 219, 311 – 330.
- Moncada, A. (1987). El proceso de transformación de las actitudes de la juventud ante el trabajo. En Valles, M.; Moncada, A. y Callejo, M. (1987). *La juventud ante el trabajo*. (pp. 49 - 78) Madrid: Editorial Popular.
- PEDRÓ, F. (1996). Cenicienta, el rey León y Peter Pan. Análisis de los modelos estructurales de Formación Profesional y su distinta dinámica en los países de la Unión Europea. En Sociedad Española de Educación Comparada y Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. *Educación, empleo y Formación Profesional. Actas del V Congreso Nacional de Educación Comparada* (pp. 371 - 382). Valencia: Universidad de Valencia.
- Peña Calvo, J.V.; Rodríguez Menéndez, C.; Torío López, S. y Viñuela Hernández, M^a P. (2002). *Algunas cuestiones de sociología de la educación para futuros profesores de Educación Secundaria*. Oviedo: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Pereira González, M. y Pascual Díez, J. (2004). Metodología del estudio de análisis de las demandas y necesidades socio – educativas de las Cuencas Mineras de Asturias. *Revista de Investigación Educativa*, 22 (2), 353 – 376.
- Retuerto de la Torre, E. (1996). El difícil encuentro entre Formación Profesional y empleo; elementos de convergencia en la Unión Europea. En Sociedad Española de Educación Comparada y Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. *Educación, empleo y Formación Profesional. Actas del V Congreso Nacional de Educación Comparada* (pp. 37 – 46). Valencia: Universidad de Valencia.
- Sanchís, E. (1991). *De la escuela al paro*. Madrid: Siglo XXI.
- Techler, U. (1996). Formación e iniciación al empleo en Japón. Impresiones de una comparación germano – japonesa. *Formación Profesional*, 5, 67 - 74.
- Thurow, L. (1983). Un modelo de competencia por los puestos de trabajo. *Educación y Sociedad*, 2.
- Weber, M. (1979). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajo de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Zedler, R. (1997). Sobre el debate acerca de la formación modular en la República Federal de Alemania. *Formación Profesional*, 7, 22 –23.

Fecha Recepción: 21 de marzo de 2006

Fecha Aceptación: 18 de octubre de 2006

OPINIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA SOBRE LOS ASPECTOS PEDAGÓGICOS RELACIONADOS CON EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES BÁSICAS EN SUS ALUMNOS

Miguel Pérez Ferra

mperez@ujaen.es

Antonio Pantoja Vallejo

apantoja@ujaen.es

RESUMEN

Este trabajo es parte de una investigación de más amplio alcance y responde a un análisis descriptivo de las creencias del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria respecto al desarrollo de competencias profesionales básicas en sus alumnos. Se basa en la administración de una escala cerrada sobre una muestra de la población que se estudia.

Una parte central del trabajo se basó en la elaboración de una escala tipo Likert mediante la identificación empírica de los juicios de los profesores, la generación inductiva de un sistema de categorías y el control del proceso por expertos. Se concluye con el correspondiente tratamiento estadístico para validar el instrumento.

Las principales conclusiones del estudio muestran el reconocimiento del trabajo en equipo como fórmula eficaz en el desempeño docente, el cuestionamiento de la formación tal y cómo está planteada y el convencimiento de que sólo ésta permite revisar conceptos y temas educativos, reconociéndose explícitamente que son la coordinación y el debate interno los que mueven la innovación en los centros.

The main conclusions of the study show the recognition of the work in team as effective formula in the educational performance, the question of the such formation and how it is outlined and the convincing that only this allows to revise concepts and educational topics, being recognized explicitly that they are the coordination and the internal debate those that move the innovation in the centers.

Palabras clave: creencias, profesorado, competencias profesionales, educación secundaria, metodología, currículum.

ABSTRACT

This work is part of one investigation of wider reach and he/she responds to a descriptive analysis of the faculty's of Obligatory Secondary Education beliefs regarding the development of basic professional competences in its students. It is based on the administration of a closed scale on the population's sample that is studied.

A part of the work was based on the elaboration of the scale by means of the empiric identification of the trials of the professors, the inductive generation of a system of categories and the control of the process for experts. You conclude with the corresponding statistical treatment to validate the instrument.

Key words: beliefs, faculty, professional competences, Secondary education, methodology, curriculum.

I. INTRODUCCIÓN

Nos hallamos en una época entre siglos, en la que la sociedad ha experimentado grandes transformaciones culturales, transformaciones que demandan nuevas cualificaciones profesionales. Esos cambios lógicos plantean la necesidad de desarrollar capacidades básicas en la escuela, tales como asumir responsabilidades de diversa índole, desarrollo de la capacidad comunicativa en los discentes, adquisición de dotes de persuasión, etc. Aceptada esta premisa, es de suma importancia comprobar cuáles son las opiniones del profesorado respecto a las creencias pedagógicas que tienen los docentes de E.S.O., respecto a la posibilidad de orientar su actividad docente al desarrollo y desempeño de dichas capacidades, en sus alumnos, opinión que corrobora Echeverría (2002) cuando afirma que «*la misión fundamental de la educación es ayudar a cada individuo a desarrollar todo su potencial y a convertirse en un ser humano completo (...) Para ello, la adquisición de conocimientos y capacidades debe acompañarse de una educación del carácter, de una apertura y de un despertar a la responsabilidad social*» (p. 12).

Descrita la orientación de la investigación que presentamos en esta aportación, intentaremos aproximarnos al concepto de creencia, a su polisemia y a las delimitaciones conceptuales respecto a otros términos similares, aludiendo, también, a la literatura que se ha elaborado sobre esta temática, quedando todo ello orientado a delimitar cuáles son las creencias del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria respecto al desarrollo de competencias profesionales básicas en los alumnos de la comarca denominada «La Campiña Alta», que comprende la antigua cuenca minera de Linares y La Carolina, entre otras poblaciones de su entorno.

Sabido es que Linares constituye la cabecera de comarca de un enclave¹ industrial, el último de España en cuanto al proceso de transformación seguido, que está siendo objeto

1 Los modelos de enclave industrial se caracterizan por el hecho de que las plusvalías salen de la zona industrial. Los salarios son escasos y la configuración de los perfiles laborales disminuye la creatividad y las posibilidades de que surja en autoempleo o se diversifique la economía.

de un lento proceso de cambio, de un modelo económico de enclave industrial a otro de economía diversificada, pero cuyas transformaciones no van acompañadas por la inercia conjugada de los diversos agentes sociales: agentes de desarrollo local, escuelas-taller, empresariado y centros de formación, tanto de adultos, como de enseñanza reglada. Respecto a estos últimos, pretendemos conocer cuáles son las creencias pedagógicas de sus profesores, en relación con el desarrollo de capacidades profesionales básicas, que demandan las nuevas posibilidades de empleo en la zona.

2. SITUACIÓN ACTUAL EN TORNO AL CONCEPTO Y NATURALEZA DE LAS CREENCIAS EN PEDAGOGÍA

Recurriendo a la literatura al uso, Fishbein y Ajzen (1975) definieron la creencia como la representación de la información que alguien tiene acerca de un objeto, o la comprensión de la persona acerca de sí mismo, de su ambiente. Oskamp (1991) entiende el término creencia como: «*un juicio de valor hacia un objeto o persona*». En este sentido, consideramos que el término «opinión» estaría estrechamente ligado al de creencia; es decir, las opiniones determinan los juicios personales sobre la posibilidad o probabilidad de un hecho o situación. Las creencias serían más cognitivas, mientras que las actitudes estarían más emparentadas con la afectividad. Así entendidas las cosas, la actitud personal sobre un objeto o persona sería la suma o compendio de todas las creencias sobre ese objeto o persona.

Bosch (2002: 74 - 96) aporta una concepción más pragmática sobre la creencia y la refiere al sistema educativo y a la eficacia del mismo. Considera este autor que para llevar a cabo cualquier tipo de innovación educativa es necesario conocer las creencias subyacentes a la realidad del profesor. Ciertamente, cada docente tiene un determinado modo de concebir la educación, porque valora unos aspectos por encima de otros, de modo que son los distintos criterios de valor los que quedan determinados por las creencias pedagógicas de los docentes.

Las creencias forman parte de ese saber del profesor que precisa su concepción del centro educativo, que define las características que han de fundamentar las relaciones entre los profesores, que inciden en el modo de planificar la enseñanza, de concebir la reflexión crítica sobre su enseñanza y, en definitiva, de la globalidad del proceso educativo.

Determinar una definición que satisfaga a la gran mayoría de los investigadores en este campo resulta —casi con toda seguridad - un empeño baldío—. Al respecto se ha manifestado Ortega (1986), afirmando que «*en el uso del término se ha hecho en la investigación pedagógica, no se ha delimitado suficientemente a nivel conceptual*» (p. 17). Es esta, y no otra, la dificultad más sobresaliente que se ha presentado en la elaboración de una teoría explicativa de la formación y cambio de creencias en el profesorado.

Aunque no sea el momento de incidir en ello, es preciso reseñar la importancia que la formación inicial tiene en el profesorado, en especial en el segmento poblacional al que va dirigido el presente estudio. Grandes lagunas han sido detectadas a lo largo de las últimas décadas en el proceso formativo (Pantoja y Campoy, 2000), lo que a la postre redundará de forma decisiva en la calidad de la enseñanza y contribuirá en gran medida a modelar las creencias.

Desde nuestra perspectiva y como criterio a seguir en esta colaboración, consideramos a las creencias modos profundos de enfrentarse el profesorado a sí mismo y a la realidad con la que se halla en contacto. Son las formas habituales de pensar, de querer, de sentir y compartir; en definitiva, constituyen el sistema fundamental mediante el cual la persona ordena y determina sus relaciones y modos de compartir en el ámbito cultural en el que se desenvuelve. Consideramos con Pérez y Quijano (2005) que la creencia: «*es aquella conceptualización de la realidad que contrarresta la razón instrumental como criterio principal (...) que decide y justifica en la práctica los comportamientos sociales*» (p. 2).

3. PROCESO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1. Propósito de la investigación

En primer lugar, tratamos de desarrollar un marco conceptual adecuado que permita entender e interpretar los componentes que facilitan la generación en el profesorado de determinado tipo de creencias mediante el análisis de la literatura y la teoría generada sobre el particular, a través de investigaciones previas; en segundo lugar, pretendemos desarrollar un instrumento de valoración de las opiniones del profesorado sobre las creencias pedagógicas de los docentes de Educación Secundaria Obligatoria, favorecedoras del desarrollo de competencias profesionales básicas; en tercer lugar, validamos el instrumento elaborado mediante la opinión de jueces, y su fiabilidad; y, en cuarto y último lugar, describimos y comparamos las similitudes, diferencias y grado de significación en las percepciones que tienen los profesores sobre las creencias del profesorado mediante los análisis estadísticos adecuados a un estudio descriptivo.

El escenario elegido para desarrollar la investigación es Linares (Jaén) y su comarca. El hecho de indagar en las creencias de este profesorado surge como consecuencia de la celebración de diversas jornadas de estudio y las consiguientes reflexión compartidas con otros profesionales, tales como economistas, arquitectos, ingenieros y geógrafos, con la intención de precisar las mejores perspectivas para una comarca que está padeciendo un largo proceso de transición desde una economía de enclave industrial a otra diversificada.

3.2. Definición del problema

Las circunstancias descritas anteriormente, propias de un modelo de enclave industrial siderometalúrgico, unidas a la necesidad de cambiar el modelo cultural y económico de Linares y su entorno, aconsejan desarrollar cauces formativos que faciliten la materialización de nuevas actividades profesionales, la permanencia de las plusvalías en la comarca y el desarrollo de la capacidad creativa de sus jóvenes, situación que urge a que conozcamos las opiniones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, etapa en la que se desarrolla, en gran medida, la socialización de los alumnos y su plena asunción cultural, respecto a las creencias de los docentes sobre el desarrollo de competencias profesionales básicas en éstos.

3.3. Objetivos

De acuerdo a los planteamientos anteriores, se definen los siguientes objetivos:

1. Conocer las principales características de los centros docentes implicados en la investigación.
2. Identificar los aspectos metodológicos utilizados por el profesorado.
3. Estudiar las opiniones del profesorado con relación a su formación continua.
4. Analizar la actividad docente relacionada con la práctica curricular.
5. Conocer aspectos relativos a la organización de los centros.

3.4. Método

Se plantea una metodología cuantitativa y dentro de ella el método descriptivo y de tipo encuesta, centrado básicamente en el análisis de las opiniones de los profesores sobre sus creencias respecto al desarrollo de competencias profesionales básicas en los alumnos de ESO. Optamos por este tipo de metodología debido a las ventajas que ofrece cuando se trabaja con muestras de sujetos amplias (Buendía, 1997) y porque permite el análisis de la estructura y las asociaciones relativamente estables que definen fenómenos como el que se estudia (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2003).

De igual modo, Fox (1987: 203) alude al análisis estadístico descriptivo como aquél que «*cumple la función de describir las características de los datos obtenidos*». Aspecto pertinente para el estudio que nos ocupa, ya que hay escasos datos sobre esta temática y disponemos de muy pocas características sobre los mismos.

3.5. Sujetos: población y muestra

Una de las primeras tareas del trabajo de campo de la investigación consistió en confeccionar el inventario de los centros educativos de ESO que se hallan en la comarca denominada «Campiña Alta», cuya cabecera es la ciudad de Linares. El número de centros fue facilitado por la Delegación Provincial de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía en la provincia de Jaén, correspondientes al curso escolar 2003-2004. En total, la población se distribuía en un total de 21 centros, de los cuales 16 eran de titularidad pública y 5 concertados, de los cuales constituyeron la muestra 6 centros públicos y 3 concertados.

En cuanto al profesorado, la población estaba compuesta por setecientos setenta y seis profesores y profesoras, miembros de la plantilla docente de ESO en la comarca mencionada, de los cuales, seiscientos noventa y siete corresponden a profesores que desarrollan su actividad en centros educativos de titularidad pública, mientras que setenta y nueve desarrollan su labor docente en centros concertados, no habiendo en la mencionada demarcación centros privados. Esta distribución supone un porcentaje de 89,42% de profesores de centros públicos y un 10,58% de profesores de centros concertados.

El sistema de muestreo utilizado al azar o muestreo aleatorio simple (Buendía, 1994; Latorre, Del Rincón y Arnal, 2003), que garantiza a todos los sujetos la misma probabilidad de ser elegido, así como la independencia de selección.

La *muestra invitada* fue de doscientos sesenta y cuatro profesores; la *muestra participante*, sin embargo, la constituyeron doscientos cincuenta y ocho profesores, y la *muestra productora de datos* un total de doscientos cuarenta y uno, una vez descartados aquellos cuestionarios devueltos que no aportaban una cantidad mínima de respuesta. Esta disminución final supone sólo un 8,8%, por lo que su influencia en los resultados finales es mínima.

Los centros y los recursos disponibles se recogen en la tabla 1. Como se aprecia, es significativamente mayor el número de centros de titularidad pública (82,6%) frente a los privados (17,4%), una distribución que viene a confirmar la proporción respecto a la naturaleza de los centros que hay en el mapa de centros de la comarca objeto de estudio.

TABLA 1
DISTRIBUCIÓN DEL PROFESORADO DE LOS CENTROS

Identificadores demográficos	Opciones de respuesta	Frecuencias	Porcentajes
Tipo de centro	Público	199	82,6
	Privado	42	17,4
Localización del centro	Menos de diez mil hab.	9	3,7
	Más de diez mil hab.	208	86,3
	Menos de cinco mil hab.	20	8,3
	Suburbios urbanos	4	1,7
Adecuación de los recursos espaciales para desarrollar la actividad docente	Complet. en desacuerdo	23	9,5
	En desacuerdo	76	31,5
	De acuerdo	59	24,5
	Complet. de acuerdo	83	34,4
Adecuación de los recursos materiales para desarrollar la actividad docente	Complet. en desacuerdo	14	5,8
	En desacuerdo	74	30,7
	De acuerdo	87	36,1
	Complet. de acuerdo	66	27,4
Adecuación de los recursos humanos para desarrollar la actividad docente	Complet. en desacuerdo	2	0,8
	En desacuerdo	31	12,9
	De acuerdo	105	43,6
	Complet. de acuerdo	103	42,7

En la tabla 3 aparecen recogidos porcentajes y frecuencias de los identificadores demográficos considerados en el estudio en relación con el profesorado. En ella se puede apreciar que ha contestado un profesorado en el que predominan moderadamente las mujeres (52,3%); relativamente joven, de edades comprendidas entre 30 y 39 años

TABLA 2
DATOS REFERIDOS AL PROFESORADO

Identificadores demográficos	Opciones de respuesta	Frecuencias	Porcentajes
Género	Hombre	115	47,7
	Mujer	126	52,3
Edad	30 años o menos	58	24,1
	De 31 a 34 años	55	22,8
	De 35 a 39 «	33	13,7
	De 40 a 44 «	33	13,7
	De 45 a 49 «	32	13,3
	De 50 a 54	13	5,4
	De 55 a 0	16	6,6
	De 61 ó más años	1	0,4
Titulación académica	Maestro	43	17,8
	Licenciado	165	68,5
	Experto	17	7,1
	Doctor	6	2,5
	Otros	10	4,1
Experiencia docente	De 1 a 3	29	12,0
	De 4 a 6	72	29,9
	De 7 a 9	32	13,3
	De 10 a 12	39	16,2
	Más de 13	69	28,6
Años en el mismo centro	De 1 a 3	115	47,7
	De 4 a 6	57	23,7
	De 7 a 9	26	10,8
	De 10 a 12	11	4,6
	Más de 13	32	13,3
Área de conocimiento a la que pertenece Especialidad	Ciencias Naturaleza	46	19,1
	Ciencias sociales	22	9,1
	Educación física	30	12,4
	Educación plástica	19	7,9
	Lengua y literatura	31	12,9
	Lengua extranjera	34	14,1
	Matemáticas	19	7,9
	Música	10	4,1
	Tecnología	10	4,1
	Religión	6	2,5
	Profesor de apoyo a la integración	6	2,5
Orientador	8	3,3	

(60,6%); preferentemente licenciados (68,5%), como cabría esperar de la etapa educativa en la que se ha realizado el estudio, Educación Secundaria Obligatoria; con una experiencia docente comprendida entre 4 y 9 años (43,2%), pero que no ha consolidado suficientemente la cultura del centro docente al que pertenece, pues lleva entre 1 y 3 años en el mismo centro (47,7%); pertenece prioritariamente a las áreas de ciencias de la naturaleza (19,1%), lengua extranjera (14,1%) y lengua y literatura (12,9%) o educación física (12,4%).

En definitiva, se trata de una muestra muy variada que recoge las principales características de la población a la que va dirigido el estudio.

3.6. Elaboración del instrumento de recogida de datos

El modelo de cuestionario elegido ha sido una escala aditiva tipo Likert, consistente en una serie de ítems o afirmaciones sobre las creencias del profesorado, en las que los encuestados tenían que señalar su grado de acuerdo o desacuerdo en la siguiente gradación: «*completamente en desacuerdo*» (1), «*en desacuerdo*» (2); «*de acuerdo*» (3) y «*completamente de acuerdo*» (4). La decisión de tomar sólo cuatro opciones se debe a que experiencias anteriores pusieron de manifiesto la tendencia a la centralidad en las respuestas. La escala quedó configurada por evidencias obtenidas de la literatura y por las opiniones de los jueces a cuya consideración se sometieron los diferentes ítems, así como por las experiencias acumuladas por los investigadores.

Hemos elegido este tipo de escala por varias razones:

- Con la escala de tipo aditivo Likert se facilita la sinceridad en las respuestas (Morales, 1985: 30).
- El profesor, en este caso, indica no sólo si está o no de acuerdo con cada opinión, sino hasta qué punto está o no de acuerdo.
- Los ítems guardan un cierto grado de correlación entre ellos.
- La valoración global se obtiene sumando las diferentes subpuntuaciones de cada ítem en función de la categoría seleccionada.
- Su elaboración es bastante más sencilla que las escalas tipo Thurstone.
- Con las escalas tipo Likert suelen alcanzarse más altos índices de fiabilidad, incluyendo menos ítems que en otros modelos (Farrel y otros, 1985).

El cuestionario consta de tres identificadores relativos al centro, tales como: tipo de centro, localización y adecuación de los recursos espaciales, materiales y humanos para el desarrollo de la actividad docente, y seis de tipo demográfico, a saber: género, edad del profesorado, títulos académicos, años de experiencia docente, años de enseñanza en el mismo centro educativo y especificación del área de conocimiento a la que pertenece el profesor. Dichos identificadores constituyen los referentes, en torno a los cuales valoraremos si se producen diferencias significativas entre los mismos y el resto, que constituyen las variables cuantitativas (tabla 3).

TABLA 3
 AGRUPACIÓN DE LOS ÍTEMS DEL INSTRUMENTO DE MEDIDA
 DE ACUERDO A LAS DIMENSIONES DEL ESTUDIO

Dimensión	Número de ítems
Capacitación del profesorado relativa a cómo enseñar (enseñanza)	10
Desarrollo profesional del docente	10
Capacitación relativa a qué y cuándo enseñar	10
Aspectos relativos a la organización del centro educativo	10

3.7. Cálculo de la fiabilidad y validez de la escala

La verosimilitud de cualquier investigación depende en gran medida de los métodos que se utilizan para recoger los datos, de modo que nos garanticen la adecuación del instrumento a lo que queremos valorar.

La fiabilidad la analizamos en primer lugar porque es la característica que ha de poseer la escala utilizada. Sólo cuando sepamos que el instrumento de medida es fiable, podremos preocuparnos en saber si reúne otras características. Aunque la fiabilidad es la precondition básica de todo método de investigación, la validez es la característica más importante que ha de poseer el método, pues refleja la relación de los datos obtenidos con la finalidad para la que se han recogido.

Para obtener el coeficiente de fiabilidad, hemos utilizado el método de consistencia interna, más concretamente el alfa de Cronbach para el conjunto de los ítems de la escala, obteniendo un $\alpha = ,943$. Si tenemos en cuenta que, en términos generales, un coeficiente alpha en el rango ,600 es aceptable (Thorndike, 1997), se puede deducir que la escala elaborada presenta una fiabilidad muy alta.

Además, se ha calculado el «alfa» para cada uno de los ítems, como si cada uno de ellos fuera suprimido. El grado de consistencia interna del inventario es también muy elevado. El comportamiento de cada uno de los ítems de la escala revela unos coeficientes «alpha» de Cronbach en todos ellos comprendido entre ,959 y ,962. Las diferencias de discriminación son mínimas, por lo que se puede afirmar que la escala goza de fiabilidad con respecto a la totalidad de sus elementos y también en la porción de rasgo que corresponde a la supresión de cada ítem respecto a la totalidad.

La validez es definida como el grado en el que el método cumple exactamente con lo que se desea medir (Fox, 1987) y no depende de otros identificadores que pudieran influir (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2003). Consecuentemente con todo ello, nuestro instrumento será válido en la medida que la escala elaborada sea adecuada para valorar las creencias del profesorado hacia el desarrollo de competencias profesionales básicas para la actividad laboral.

Para validar la escala se tuvieron en cuenta dos tipos de validación: teórica y empírica o de constructo. En la primera se recurrió al juicio de expertos, quienes tras revisar la literatura extrajeron sentencias que posteriormente pasarían a conformar los ítems. Se generó un listado de setenta cuestiones que quedaría reducido, tras una criba por

expertos, a cuarenta ítems, atendiendo a la mayor o menor pertinencia de los ítems para valorar la actitud y la claridad del lenguaje utilizado en su redacción. El proceso consistió en la evaluación de dichas sentencias bajo el criterio de mayor o menor pertinencia para valorar la creencia, para lo cual se acudió a treinta expertos, ya consultados en la primera selección. Estos expertos eran profesores de ESO, profesores de módulos de Formación Profesional, inspectores de educación y profesores universitarios de los departamentos de Pedagogía y Psicología de la Universidad de Jaén.

Con respecto a la validez de constructo, se realizó un análisis factorial de componentes principales mediante matriz rotada y el sistema varimax que vino a confirmar la agrupación de los datos en un único componente que explica el 68,9% de la varianza total. En él se recogen los elementos relacionados con los objetivos básicos de la investigación: metodologías utilizadas, formación, currículum y aspectos organizativos generales de los centros.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para el análisis de los datos se ha utilizado el programa informático SPSS para Windows en su versión 12. Con el mismo se han realizado diversas técnicas descriptivas de análisis de datos básicos, como frecuencias, porcentajes, medias, error típico de la media y desviación típica. La tabla 4 recoge de forma resumida en cada una de las dimensiones estudiadas algunas de ellas. Se confirma la gran homogeneidad y uniformidad tanto en las respuestas a los ítems que conforman la escala como en sus distintas dimensiones. La media pone de manifiesto el estrecho margen de la escala en el que se sitúan la mayoría de las respuestas, de donde es posible deducir el acuerdo del profesorado en las cuestiones planteadas.

TABLA 4
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS AGRUPADOS POR DIMENSIONES

Dimensión	Mínimo	Máximo	E.T.	Media	D.T.
Capacitación del profesorado relativa a cómo enseñar (enseñanza)	1	4	0,046	2,88	0,706
Desarrollo profesional del docente	1	4	0,049	2,71	0,753
Capacitación relativa a qué y cuándo enseñar	1	4	0,050	2,76	0,748
Aspectos relativos a la organización del centro educativo	1	4	0,043	2,97	0,659

En la tabla 5 se aprecian las dos pruebas paramétricas utilizadas para el contraste de diferencias. En concreto, la *t* de Student a un intervalo de confianza de un 95% para comparar las medias obtenidas por los grupos de profesores referidos a hombres y mujeres, que como vimos anteriormente, tienen una similar composición. De igual forma se opera con la varianza de Levene. Los datos referidos a esta última prueba ponen de manifiesto una probabilidad mayor de 0,05 en todas las dimensiones, por lo que se

asume que las varianzas son iguales (Camacho, 1998). La prueba t no ofrece diferencias significativas en ningún caso.

TABLA 5
PRUEBAS PARAMÉTRICAS - VARIABLE DE AGRUPACIÓN GÉNERO

Dimensión	Prueba Levene		Prueba t	
	F	Sig.	F.	Sig. (bil.)
Capacitación del profesorado relativa a cómo enseñar (enseñanza)	0,859	0,562	-0,319	0,462
Desarrollo profesional del docente	1,192	0,474	0,378	0,622
Capacitación relativa a qué y cuándo enseñar	0,847	0,543	-0,154	0,596
Aspectos relativos a la organización del centro educativo	0,915	0,509	-0,188	0,528

5. PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Puesto que los datos generados son excesivamente amplios para ser incluidos en su totalidad en este artículo, hemos procedido a realizar un resumen de los mismos, que exponemos a continuación.

5.1. Resultados referidos a las variables del estudio

Las variables demográficas del estudio fueron analizadas en un apartado anterior, por lo que nos referiremos aquí los diferentes items de la escala agrupados en dimensiones. Para facilitar su comprensión sólo se ofrecen porcentajes.

El profesorado que contestó a la encuesta desempeña en su mayoría su labor docente en poblaciones de más de 10000 habitantes, como es el caso de Linares, Bailén y La Carolina (86,3%); divide sus opiniones entre el «desacuerdo» (31,6%) y el «completamente de acuerdo» (34,4%) respecto a la idoneidad de las instalaciones de los centros para llevar a cabo su labor docente; que considera pertinentes los recursos materiales de que dispone para su trabajo (63,5%); y que estima en un alto grado la idoneidad de sus compañeros de trabajo para desempeñar su labor docente (86,5%).

5.1.1. Capacitación del profesorado relativa a cómo enseñar (enseñanza) (objetivo 2)

Los valores reflejados en la tabla 6 muestran cómo el profesorado da un alto valor a mostrarse abierto a las experiencias desarrolladas por otros compañeros, lo que favorece la calidad de la enseñanza (63,8%). En menor medida se muestran completamente de acuerdo con las ventajas de trabajar en equipo en la perfección de los métodos de enseñanza (53,5%), en la coherencia de los planteamientos profesionales empleados (51,5) o el desarrollo coherente de objetivos y contenidos (45,4%). Por el contrario, hay

TABLA 6
PORCENTAJES DE RESPUESTA EN LA DIMENSIÓN 1

Capacitación del profesorado relativa a cómo enseñar	CA	A	D	CD
V.1. Trabajar en equipo con otros profesores:				
Permite perfeccionar los métodos de enseñanza.	53,5	40,2	2,5	3,3
Facilita la coherencia entre los distintos planteamientos profesionales.	51,5	44,4	2,1	1,7
Hace posible una crítica constructiva de unos profesores sobre el trabajo de los otros.	26,4	60,3	10,5	2,9
Supone diluir las responsabilidades entre los distintos profesores.	7,1	25,0	49,2	18,8
Facilita la elaboración de materiales curriculares.	42,0	50,0	6,3	1,7
Permite realizar un desarrollo coherente de los objetivos y contenidos del currículum en sus distintas disciplinas.	45,4	47,9	5,0	1,7
V.2. El estar abierto a las experiencias didácticas de otros compañeros:				
Favorece la calidad de mi enseñanza.	63,8	32,9	3,3	-
Permite que desarrolle procesos de innovación.	50,0	46,3	3,8	-
Facilita la reconstrucción de mi enseñanza.	44,0	37,9	15,8	2,1
Permite el desarrollo de un espíritu crítico entre los profesores.	35,8	46,7	16,3	1,3
V.3. Es necesaria una visión interdisciplinar de la cultura educativa.				
	48,7	42,9	5,5	2,9
V.4. Una visión crítica de la enseñanza:				
Permite mejorar el rendimiento de los alumnos.	30,3	47,3	20,7	1,7
Presentar un planteamiento idealizado y nada concreto de la enseñanza.	5,4	14,9	53,5	26,1
Dificulta la concreción de planteamientos estables sobre cómo enseñar.	7,1	10,4	56,0	26,6
V.5. Las decisiones sobre qué, cuándo y cómo enseñar deben ser compartidas por el grupo de profesores que integran el departamento.				
	45,2	37,3	16,2	1,2
V.6. En el proceso de enseñanza, para desarrollar los contenidos ha de tenerse en cuenta simultáneamente la vertiente conceptual procedimental y actitudinal:				
Siempre	42,7	25,7	31,5	-
En ocasiones	9,1	26,1	61,0	3,7
Raras veces	0,8	16,2	68,0	14,9
Nunca	4,1	10,0	61,4	24,5
V.7. La lección magistral es el modo más adecuado de enseñar, ya que permite a los alumnos conocer en poco tiempo lo que a ellos les hubiese costado mucho más.				
	2,5	18,7	61,4	17,4
V.8. Reconstruir el modo personal de enseñar en función de la reflexión crítica del grupo de trabajo supone una pérdida de identidad profesional del profesor.				
	2,5	11,3	56,3	30,0
V.9. La reflexión sobre cómo enseñar permite al profesor elaborar teorías para mejorar su enseñanza.				
	45,6	53,1	1,2	-
V.10. La autoevaluación de la actividad docente del profesor, para que sea eficaz, necesita un compromiso ético de mejora personal.				
	43,2	49,0	1,7	6,2

un 7,1% que piensa que esto es diluir la responsabilidad. Otros aspectos destacados son reflexionar sobre cómo enseñar (45,6%), compartir decisiones con el grupo de profesores (45,2%) o el compromiso ético del profesorado en la autoevaluación.

5.1.2. Desarrollo profesional del docente (objetivo 3)

En esta dimensión las respuestas, tal y como se reflejan en la tabla 7, aparecen concentradas en los valores intermedios (acuerdo-desacuerdo), lo que manifiesta en muchos casos un profesorado dividido, por ejemplo, el desarrollo de actividades de formación con medios adecuados, el cuestionamiento de la mejora producida en el proceso de enseñanza o en las situaciones didácticas de clase tras la realización de cursos de perfeccionamiento.

El mayor grado de acuerdo se alcanza en el uso de técnicas de seminario en los cursos y actividades de perfeccionamiento (73,4%), la convicción de que la realización de actividades de formación permanente permite revisar conceptos y temas educativos en grupo (69,7%) y la firme creencia en la elaboración de recursos didácticos para mejorar la práctica. Por contra, existe desacuerdo (56,0%) con la idea de que se busque reducir la ansiedad profesional motivada por las nuevas materias o procedimientos de enseñanza cuando el profesorado se matricula en actividades de perfeccionamiento.

TABLA 7
PORCENTAJES DE RESPUESTA EN LA DIMENSIÓN 2

Desarrollo profesional del docente	CA	A	D	CD
V.11. La implicación en las actividades de autoperfeccionamiento es necesaria para conseguir la mayor eficacia en mi actuación profesional.	28,2	60,6	8,3	2,9
V.12 La dedicación horaria al plan anual de centro me ha facilitado las actividades de perfeccionamiento en el centro.	6,2	53,1	31,5	9,1
V.13. Las actividades de formación permanente que he realizado:				
Mejoraron mis conocimientos pedagógicos.	14,5	57,3	23,7	4,6
Cambiaron mis creencias profesionales.	3,7	12,9	71,4	12,0
Me ayudaron a reflexionar críticamente en grupo.	7,9	60,6	24,9	6,6
Se desarrollaron con recursos didácticos adecuados a las necesidades formativas.	10,4	46,1	32,8	10,8
Las instalaciones y espacios reservados para realizarlas fueron pertinentes o adecuadas.	10,8	49,0	32,4	7,9
El calendario y el horario elegidos para las sesiones fueron satisfactorios.	7,9	47,7	28,6	15,8
V.14. La autoformación es un medio para reconstruir mis creencias sobre la educación.	17,0	59,2	32,8	-
V.15. El interés por las actividades de formación permanente ha estado motivado:				
Por el apoyo técnico-práctico para el desarrollo de las actividades en el aula.	23,7	51,0	18,3	7,1

Por el intercambio de experiencias educativas con compañeros.	19,5	65,6	10,0	5,0
Por la posibilidad de revisar conceptos y temas educativos con el grupo de perfeccionamiento.	14,5	69,7	12,4	3,3
Por la posibilidad de consolidar conocimientos didácticos sobre cómo enseñar las disciplinas de mi especialidad.	22,0	60,2	12,9	5,0
Sólo por justificación burocrática (obtener un certificado homologado).	10,8	15,8	35,7	37,8
V.16. Opine sobre los motivos profesionales que le llevaron a matricularse en actividades de perfeccionamiento (en el caso de que se haya matriculado en alguna):				
Actualización en conocimientos científicos en su área o disciplina.	32,4	42,3	15,8	9,5
Perfeccionamiento en métodos y técnicas de enseñanza.	25,7	58,9	9,1	6,2
Elaboración de materiales curriculares.	8,7	56,0	27,0	8,3
Aprender a manejar nuevas tecnologías de la información y la comunicación.	29,0	49,0	15,4	5,8
Trabajar en equipo con los compañeros.	9,1	59,3	22,8	8,7
Aprender experiencias didácticas de otros profesionales.	22,8	57,7	13,3	6,2
Reducir la ansiedad profesional provocada por la enseñanza de nuevas materias o procedimientos de enseñanza.	2,9	21,6	56,0	19,5
V.17. La realización de cursos de perfeccionamiento me ha supuesto mejorar en:				
Desarrollo de procesos de enseñanza.	12,0	25,7	31,5	30,7
Las relaciones interpersonales.	14,9	61,4	14,9	8,7
El marco organizativo de mi centro.	12,9	53,9	33,2	7,5
Mejorar las situaciones didácticas en clase.	4,6	36,5	48,5	10,4
Optimizar los procedimientos de colaboración entre profesores.	11,6	63,5	17,4	7,5
Apoyar más decididamente los procesos de mejora de los alumnos del centro.	3,3	55,0	32,9	8,8
Definir los criterios para la toma de decisiones sobre metodología.	7,1	65,6	15,2	12,1
V.18. Elaboro recursos didácticos para apoyar la práctica de mi enseñanza.				
	5,2	67,2	20,1	7,4
V.19. ¿Han sido valiosos para su enseñanza los documentos y materiales repartidos en cursos y actividades realizadas?				
	37,1	55,8	4,6	2,5
V.20. La metodología seguida en cursos y actividades fue:				
Expositiva	11,2	61,8	18,9	8,2
Técnicas de seminario (trabajo en grupo, intervención de participantes, etc.).	17,5	73,4	7,9	1,3
Simulaciones (análisis de videos o programas informáticos, interpretación de papeles).	11,1	69,3	18,2	1,3

5.1.3. Capacitación relativa a qué y cuándo enseñar (objetivo 4)

En relación con la práctica curricular (tabla 8), el profesorado no muestra una excesiva preocupación en cuestiones como el currículum como proyecto pedagógico. Las puntuaciones más significativas se encuentran en la importancia concedida a la coordinación de los profesores de un mismo departamento en la secuenciación de contenidos y desarrollo de objetivos (73,0%). Junto a las relaciones de grupo aparece la posibilidad que ofrece el currículum para debatir sobre percepciones del modelo educativo (69,8%). Finalmente, un 64,2% muestra acuerdo con la selección de objetivos, contenidos y materiales curriculares, teniendo en cuenta los conocimientos previos de los alumnos. Evidentemente, los aspectos considerados son de la mayor importancia para la gestión del currículum en el centro. Sin embargo, hay otros aspectos a los que el profesorado otorga menos importancia y son esenciales, según la literatura al uso, para seleccionar y secuenciar los contenidos.

Dos cuestiones relacionadas con los valores aparecen destacadas entre las que más consenso obtienen entre el profesorado en el momento de señalar su desacuerdo con las cuestiones planteadas. De un lado, se rechaza la idea de que la contextualización del currículum en el centro está determinado por los valores que le confieren entidad propia (70%); y, de otro, la fuerte contestación (61,9% en desacuerdo y 27,3% completamente en desacuerdo) a la idea de que los contenidos curriculares se actualicen de conformidad con los valores más representativos de las finalidades educativas del centro, lo cual pone de manifiesto, con claridad meridiana, que el profesorado rechaza, en gran medida los procesos de contextualización curricular.

TABLA 8
PORCENTAJES DE RESPUESTA EN LA DIMENSIÓN 3

Capacitación relativa a qué y cuándo enseñar	CA	A	D	CD
V.21. El currículum es un documento que permite:				
Dar cohesión a las materias que se enseñan.	11,3	32,0	40,4	16,3
Aglutinar los valores que se transmiten.	5,4	28,9	48,0	17,6
Dar coherencia a los métodos de enseñanza que utilizan los alumnos.	1,4	21,4	53,6	23,6
Articular procesos de mejora, según los resultados de la evaluación.	6,0	51,2	30,9	12,0
V.22. La adecuada selección de los contenidos a incluir en el Proyecto Curricular de Centro depende de:				
Del conocimiento que tengan los profesores sobre la materia	0,4	15,6	49,1	34,8
Del conocimiento e interpretación que se tenga del contexto socio-cultural.	27,8	62,4	8,4	1,3
De la obligatoriedad de reunirse para adaptar el Diseño Curricular base.	18,5	52,2	22,8	6,5
Del compromiso ético del profesor con el proyecto pedagógico de su centro docente.	16,2	59,8	17,1	6,8

V.23. Los objetivos, contenidos y materiales curriculares deben ser seleccionados:				
Mediante un planteamiento científico adecuado.	20,0	60,9	13,6	5,5
Atendiendo a las demandas sociales	19,6	33,2	30,2	17,0
Considerando los conocimientos previos de los alumnos	15,5	64,2	16,4	3,9
Valorando el desarrollo madurativo de los alumnos	10,4	41,7	43,5	4,3
V.24. La definición de los criterios de evaluación y promoción de los alumnos:				
Es necesaria para fijar los criterios de exigencia en las materias.	24,7	60,0	9,8	5,5
Condiciona los niveles de exigencia académica del profesor.	25,1	57,7	14,2	2,9
Exige la definición a priori de los objetivos de Área.	23,3	62,9	11,3	2,5
Debe fundamentarse en las posibilidades de rendimiento de los alumnos.	36,3	53,3	10,4	-
Sólo depende de su contraste con el documento de Enseñanzas Mínimas.	35,2	59,7	2,1	3,0
V.25. La contextualización del currículum del centro está determinada por:				
Las condiciones culturales de los alumnos.	32,9	54,4	11,4	1,3
Su madurez intelectual de los alumnos.	11,5	44,4	35,9	8,1
Los conocimientos previos que poseen los alumnos al incorporarse al centro.	32,3	53,6	12,3	1,7
Las creencias que poseen los profesores sobre la enseñanza.	20,9	60,7	14,5	3,8
Los valores que definen la personalidad del centro educativo.	0,9	10,3	70,0	18,9
Por las tendencias ideológicas mayoritarias de los padres.	29,6	62,7	4,3	3,4
Por los planteamientos ideológicos que propone la Comisión de Coordinación Pedagógica.	18,3	61,7	17,0	3,0
V.26. Los contenidos del currículum de mi centro están actualizados atendiendo a:				
Criterios de relevancia en la disciplina a que pertenecen.	20,6	57,6	14,3	7,6
Criterios didácticos para su enseñanza a los alumnos.	9,6	32,9	46,5	11,0
Criterios éticos.	19,7	48,3	26,1	6,0
Conformidad de los valores que representan con aquellos otros que constituyen las finalidades educativas del centro.		10,8	61,9	27,3
Criterios de pertinencia psicológica y pedagógica.	0,9	38,3	42,7	18,1
V.27. El currículum es un documento que proporciona coherencia interna entre todos los elementos que lo integran.				
	13,2	59,5	25,0	2,3
V.28. El currículum supone:				
Una oportunidad para debatir sobre las percepciones que los profesores tienen sobre el modelo educativo de su centro.	20,0	69,8	7,6	2,7
Una oportunidad para consensuar objetivos y contenidos atendiendo a las finalidades educativas del centro.	11,3	45,5	37,1	6,1
Una ocasión para establecer criterios de evaluación adecuados al modelo formativo que se emplea.	17,6	67,1	12,0	3,2

Supone el inicio de una dinámica de trabajo conjunto y coordinado desde el centro.	5,4	74,4	16,6	3,6
V.29 La cooperación de la familia con el centro se suele producir:				
En el desarrollo de los acuerdos a los que llega con el tutor sobre la formación de su hijo.	34,7	56,8	6,8	1,8
En el conocimiento del currículum y colaboración para su desarrollo.	12,8	62,0	22,2	3,0
En la aportación de los déficit que se observan en la familia.	23,4	64,7	7,7	4,3
Sobre el currículum y su posterior puesta en práctica.	18,6	68,6	11,0	1,7
V.30. La coordinación de los profesores pertenecientes a un mismo departamento:				
Es necesaria para secuenciar los contenidos y el desarrollo de los objetivos de área.	15,7	73,0	5,2	6,1
No tiene gran incidencia en la calidad de los procesos educativos.	22,5	56,3	15,6	5,6
Facilita el conocimiento de las deficiencias del currículum desarrollado y la realización de las oportunas correcciones.	4,8	35,1	40,4	19,7
Es un medio para trabajar en equipo y lograr los objetivos que se ha propuesto el centro.	7,9	39,9	41,7	10,5

5.1.4. Aspectos relativos a la organización del centro educativo (objetivo 5)

Tres cuestiones destacan por encima de las demás en esta dimensión: la importancia asignada a los recursos didácticos (73,8% de acuerdo) en el éxito del desarrollo del currículum, conceder una gran influencia a las creencias del profesorado en cuanto pueden fracturar la identidad ideológica del centro (73,1%) y la necesidad de delimitar adecuadamente la concepción ideológica de partida para evitar un correcto desarrollo del currículum (73,0%).

Se rechaza la idea de que la cultura de colaboración basada en la formación en centros ayude a la innovación curricular (62,0%). Además, el profesorado se muestra en contra (60,0% en desacuerdo y 28,0% completamente en desacuerdo) respecto a la idea de que la información que conocen los órganos de gobierno personales de los centros ayude a consolidar el liderazgo del director.

El último de los items hace referencia a lo que ha supuesto la puesta en práctica de la LOGSE. Es un dato muy significativo en cuanto a la percepción que el profesorado tiene de la ley que un 92,2% se muestre en desacuerdo o completamente en desacuerdo con la idea de que esta ley permita más autonomía en el desarrollo profesional del profesorado. Desde nuestro punto de vista, estas respuestas sugieren una falta de conocimiento de las verdaderas aportaciones que en esta materia introdujo la Reforma Educativa.

TABLA 9
PORCENTAJES DE RESPUESTA EN LA DIMENSIÓN 4

Aspectos relativos a la organización del centro	CA	A	D	CD
V.31. El centro educativo ha de tener definidos con claridad:				
Los valores que constituyen su identidad.	6,6	28,5	46,9	18,0
Las características que van a definir su modelo organizativo.	57,8	38,8	3,0	0,4
El modelo de relaciones que se establecen entre diversos órganos del centro.	11,1	6,8	43,0	39,1
El sistema de comunicación que se establece entre el profesorado.	36,7	53,2	10,1	-
V.32. El trabajo colaborativo que se desarrolla con los compañeros de trabajo requiere:				
Compromiso ético de los profesores en la asunción de las tareas que les encomienda el grupo.	37,1	54,4	5,5	3,0
Definición de ideas-clave que permitan establecer puntos de acuerdo, previos al consenso, entre profesores.	46,2	47,9	4,6	1,3
Establecimiento de consenso entre todos los profesores, relativo a aquellos aspectos sustantivos necesarios para el funcionamiento del centro.	43,3	50,8	3,8	2,1
Hacer dejación de las creencias propias, a favor de la defensa de planteamientos comunes, si fuese necesario.	31,1	67,6	1,2	-
V.33. El correcto desarrollo del currículum requiere:				
Valorar si la cultura organizativa del centro permite desarrollarlo.	30,3	60,2	8,7	0,8
Precisar la secuenciación de las finalidades educativas, atendiendo a los contenidos y a los objetivos.	38,1	56,9	2,5	2,5
Definir la concepción ideológica desde la cual partimos.	16,0	73,0	9,7	1,3
Establecer mecanismos que permitan determinar las carencias del currículum respecto a las necesidades que plantean los alumnos del centro.	31,1	66,8	0,8	1,2
V.34. El éxito del desarrollo del currículum diseñado adecuadamente depende de:				
La fijación adecuada de los horarios de las distintas materias.	11,4	63,1	19,1	6,4
La disponibilidad de recursos didácticos.	13,5	73,8	8,7	3,9
La adecuada utilización de los recursos didácticos disponibles en los procesos de enseñanza-aprendizaje.	21,6	67,1	7,4	3,9
La participación de un profesorado con la habilitación adecuada para impartir las distintas materias que integran el proyecto curricular de centro.	13,9	52,8	27,3	6,1
V.35. Para desarrollar adecuadamente reuniones de Departamento y de Ciclo es preciso:				
Fijar con antelación suficiente (unos siete días) la fecha y contenido de la reunión de trabajo.	32,8	60,4	4,3	2,6
Definir claramente los puntos a debatir.	10,0	57,1	27,7	5,2
Proponer un calendario de ejecución de los planteamientos de mejora.	30,9	60,1	7,3	1,7

Determinar los medios y procedimientos habilitados para intentar la consecución de los objetivos propuestos.	38,6	57,9	3,4	-
V.36. Las creencias del profesorado:				
Interfieren la definición de un modelo cultural para el centro.	42,7	53,4	3,0	0,8
Constituyen un caudal enriquecedor para definir la personalidad del centro.	12,2	54,6	25,6	7,6
Suponen un peligro, en la medida que pueden fracturar la identidad ideológica del centro.	17,2	73,1	8,0	1,7
Constituyen la base de la identidad profesional de cada docente.	20,2	68,5	9,7	1,7
V.37. Los procesos de innovación curricular requieren:				
De un proceso de evaluación previo que determine la situación real observada.	33,6	58,0	5,9	2,5
De la definición de las metas a alcanzar.	7,9	27,1	55,8	9,2
De un modelo organizativo flexible y comprensivo, capaz de articular los procesos de mejora en las carencias y posibilidades que tiene un centro, en orden a los recursos disponibles.	19,1	65,7	14,0	1,3
De una cultura de colaboración del profesorado, basada en la formación en centros.	3,4	8,0	62,0	26,6
V.38. Para mejorar el sentido de la identidad cultural del centro educativo es necesario:				
Un liderazgo pedagógico que estimule e impulse la reflexión conjunta de los profesores del centro.	18,6	53,5	24,8	3,1
Es preferible un liderazgo que aglutine las creencias del profesorado en torno a la autoridad incuestionable de un líder que favorece la unidad de pensamiento.	39,5	56,7	3,0	0,9
La reflexión conjunta del profesorado sobre aquellas cuestiones que suponen conflicto en el centro educativo, a fin de facilitar de definición de ideas-clave que favorezcan el consenso.	28,8	66,5	3,4	1,3
V.39. La información que conocen y administran los órganos de gobierno personal de los centros:				
Debe ser conocida por todos los profesores del mismo.	36,0	56,6	7,5	0
Debe ser transmitida a los profesores, atendiendo a la necesidad de conocimiento de la misma para desarrollar su trabajo.	21,0	62,7	13,3	3,0
Es un instrumento de poder, que debe ser facilitado a los profesores según considere el Director.	19,7	55,0	21,0	4,4
Es un instrumento que consolida el liderazgo del Director.	3,1	8,9	60,0	28,0
V.40. En general, se piensa que la puesta en práctica de la LOGSE ha supuesto una contribución importante para:				
Mejorar la estructura organizativa de los centros.	32,2	59,3	6,4	2,1
Mejorar los criterios de convivencia de los centros educativos.	48,5	40,7	9,1	1,7
Facilitar la formación del profesorado centrada en la escuela.	36,6	49,2	14,3	0,4
Que el profesorado sea autónomo en su trabajo profesional.	1,7	6,0	56,9	35,3

5.2. Resultados referidos al cruce de variables principales

Por último, se analizan los aspectos más destacados en las respuestas a los distintos ítems, tomando en consideración las variables demográficas más importantes del estudio. Estos son:

- *Género*: Destaca la mayor convicción de las mujeres con respecto a los hombres en cuanto a la calidad de la enseñanza que se ve favorecida si el profesorado es receptivo a las experiencias didácticas de los compañeros. Aunque en menor proporción, también se encuentra más acuerdo entre las mujeres en considerar el currículum como un documento que da cohesión a los materiales de enseñanza.
- *Tipo de centro*: Existen muy pocas diferencias en la percepción que tienen centros públicos y privados sobre los temas consultados. Lo más significativo es la opinión en los centros públicos de que la visión crítica de la enseñanza puede mejorar el rendimiento de los alumnos. Esta diferencia se invierte al encontrarse hasta un 12% más de acuerdo en el profesorado de centros privados cuando se les pregunta por la implicación en las actividades de autoperfeccionamiento y la eficacia en la actuación profesional. En esta misma tendencia (17% más de acuerdo en profesorado de centros privados respecto al de los públicos) se sitúa la creencia de que el currículum supone consensuar objetivos y contenidos atendiendo a las finalidades educativas del centro.
- *Edad*: Se aprecian diferencias significativas en la concepción que tienen los grupos de edad más distantes (30 ó menos y 55 ó 60) en relación con el trabajo en equipo, mostrándose los segundos mucho más de acuerdo con el mismo y mostrando una indiferencia los segundos. Los valores porcentuales llegan a alcanzar hasta un 15% de diferencia en estos grupos de edad. Esta distancia se invierte hasta un 21% más cuando se les pregunta por la mejora del rendimiento de los alumnos basada en la visión crítica de la enseñanza. Parece que el profesorado de más edad desconfía de estas cuestiones, motivado tal vez por la experiencia. Igualmente se da una diferencia porcentual similar en la creencia de que la contextualización del currículum dependa de los conocimientos previos del alumnado en el momento de incorporarse al centro. Como dato curioso se aprecia una unanimidad en todos los grupos de edad en mostrar su desacuerdo en que la LOGSE haya supuesto una mayor autonomía para el profesorado.

6. CONCLUSIONES

Se exponen a continuación los aspectos más significativos del estudio, de acuerdo a los objetivos planteados:

- Respecto a la *capacitación del profesorado relativa a cómo enseñar (enseñanza) (objetivo 2)*, destaca la convicción del profesorado de que la calidad de su enseñanza va a depender en gran medida de que conozca las experiencias que desarrollan sus compañeros. Igualmente, se reconoce expresamente el peso que tiene en su ense-

ñanza el trabajo en equipo para perfeccionar los métodos de enseñanza y reafirmar los planteamientos profesionales. Estas apreciaciones ponen de manifiesto el deseo del profesorado de trabajar en colaboración, y de conocer las experiencias de otros profesores

- En relación con el *desarrollo profesional del docente (objetivo 3)* existe división de opiniones en aspectos importantes como el hecho de que el profesorado no esté convencido de que la realización de actividades de perfeccionamiento mejore el desarrollo de los procesos de enseñanza o las situaciones didácticas en clase. Esto supone, de alguna forma poner en tela de juicio la formación permanente tal y como está concebida y su repercusión real en la práctica de la enseñanza. Sin embargo, existe un convencimiento mayoritario de que este tipo de actividades de formación permiten revisar conceptos y temas educativos en grupo. Las conclusiones del objetivo dos, junto con las del objetivo tres, ponen de manifiesto que el profesorado opta por una formación en centros, más que por una formación por expertos; por una formación que surge de las necesidades vividas por los profesores, que por una formación que aporta conocimientos que no responden a las necesidades sentidas por los docentes, respecto a su labor educativa.
- Sobre las cuestiones planteadas con relación a la *capacitación relativa a qué y cuándo enseñar (objetivo 4)*, el profesorado sigue manifestando su convicción de que son la coordinación y el debate interno las mejores vías para conseguir un adecuado desarrollo del currículum. Es conveniente prestar atención al hecho de que se admita que el currículum escasamente se adapte atendiendo a los valores que se pretenden inculcar en los instrumentos organizativos del centro, en especial las finalidades educativas. Estas afirmaciones reflejan un planteamiento próximo a la tradición tecnológico-burocrática del profesorado en la selección y secuenciación de contenidos, que opta por la atención a las culturas propias de cada disciplina científica exclusivamente y obvia la dimensión cultural del entorno próximo al centro. Consecuentemente, el profesorado consultado no tiene muy clara la idea de que la selección y secuenciación de los contenidos pasa por un proceso mediante el cual el conocimiento científico ha de transformarse en conocimiento escolar, condición sin la cual no tiene una dimensión educativa, a lo sumo, instructiva.
- En el último de los aspectos encuestados, los *relativos a la organización del centro educativo (objetivo 5)*, sigue señalando a los recursos didácticos como vitales en el éxito curricular y desarrollo del currículum, además de apostar por una enseñanza en la que las creencias ideológicas personales del profesorado quedan alejada del trabajo en los centros. En los ítems referidos a las contribuciones de la LOGSE hay unanimidad en señalar mejoras organizativas, de convivencia y de formación del profesorado, pero se piensa que con esta ley el profesorado es menos autónomo en su práctica profesional.

Las principales creencias del profesorado, una vez tomadas en consideración las variables demográficas del estudio, en especial género, edad y tipo de centro, se relacionan con el trabajo en equipo, el diseño del currículum en los centros y las actividades de formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bosch, M^a. C. (2002). Valores y creencias del profesorado de Educación Secundaria sobre algunos aspectos de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (2). Extraído el 24 de enero de 2006, de <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n2.asp>.
- Buendía, L. (1994). El proceso de investigación. En M. P. Colás y L. Buendía (Eds.): *Investigación educativa* (pp. 69-107). 2^a edición. Sevilla: Alfar.
- Buendía, L. (1997) La investigación por encuesta. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández, *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 119-155). Madrid. McGraw-Hill.
- Camacho, J. (1998). *Estadística con SPSS para Windows*. Madrid: Ra-ma.
- Echeverría, B. (2002): Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 7-43.
- Farrel y otros (1985): An Evaluation of Two Formats for Intermediate Level Assessment of social Skills. *Behavioral Assessment*, 7, 155-171.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975): *Belief, attitude, intention and behaviour: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Fox, D. (1987). *El proceso de investigación en educación*. EUNSA: Pamplona.
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia S.L.
- Morales, P. (1985). *Medición de actitudes en psicología y educación: Construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: Tarttalo.
- Ortega, P. (1986). La investigación en la formación de actitudes: problemas metodológicos y conceptuales. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 1, enero-diciembre. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Oskamp, S. (1991). *Attitudes and opinions*. Englewood-Cliffs: Price-Hall.
- Pantoja, A. y Campoy, T. J. (2000). La formación inicial del profesor de Educación Secundaria. Situación actual y perspectiva de futuro. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 147-173.
- Pérez, M. y Quijano, M. (2005). El hecho educativo, de la información a la conceptualización: luces y sombras de las organizaciones que aprenden». En *Seminario Internacional Horizontes de la Formación docente* (pp. 435-460). Morelia (México): Servicio de Publicaciones de la Escuela Normal Superior de Michoacán.
- Thorndike, R. M. (1997). *Measurement and evaluation in psychology and education* (6^a ed.). New York: MacMillan.

Fecha Recepción: 22 de marzo de 2006

Fecha Aceptación: 18 de octubre de 2006

LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA COMO SALIDA PROFESIONAL PARA EL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES: UN ESTUDIO SOBRE INTERESES Y MOTIVOS

Córdoba Alcaide, Francisco¹

Departamento de Psicología. Universidad de Córdoba

Ortega Ruiz, Rosario²

Departamento de Psicología. Universidad de Córdoba

Pontes Pedrajas, Alfonso³

Departamento de Física Aplicada. Universidad de Córdoba

SUMMARY

In this paper we describe the interest in teaching as a professional option by students of Humanities and Social Sciences as well as the reasons they choose it. The sample of this descriptive study is an extensive number of students registered in several years of History, Hispanic Philology and English Philology in the University of Cordoba. We asked the students to indicate their perceptions of teaching in Secondary Education as a professional option on a range of preference. Results will reveal that a high proportion of university students perceive teaching in Secondary Education as a professional option during the years in which they are doing

1 Francisco Córdoba Alcaide es Licenciado en Psicología e investigador del Plan Nacional de Formación de Profesorado Universitario en el Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Av. San Alberto Magno s/n. CP 14004. E-mail: z42coraf@uco.es

2 Rosario Ortega Ruiz es Catedrática de Universidad y directora del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Av. San Alberto Magno s/n. CP 14004. E-mail: ed1orrur@uco.es

3 Alfonso Pontes Pedrajas, es Catedrático E.U. de Física Aplicada en la Escuela Politécnica Superior y Vicedirector del Secretariado de Estudios Propios (Coordinador del CAP) de la Universidad de Córdoba. E-Mail: fa1popea@uco.es

their degrees, but the change from preferred to intermediate and unpreferred positions relates to a substantial qualitative difference with regard to the reasons given.

Key words: *Interesting teaching, Secondary Education, Initial Training Teacher.*

RESUMEN

En este trabajo se describe el interés por la enseñanza como salida profesional entre los alumnos y alumnas de universidad del Área de Humanidades y Ciencias Sociales, así como los motivos por los que eligen esta salida. Este estudio descriptivo se ha realizado encuestando a un conjunto amplio de estudiantes de diferentes cursos de las carreras de Historia, Filología Hispánica y Filología Inglesa, acerca de sus percepciones sobre la profesión docente y su interés dentro de un rango de preferencia. Hemos observado que una elevada proporción de sujetos de estudiantes universitarios contempla la docencia en Educación Secundaria como salida profesional importante durante los años en los que realizan sus respectivas licenciaturas, pero también existe una relación notable entre la posición preferente o no de dicha profesión y los motivos por los que la eligen.

Palabras clave: *Interés por la docencia, Educación Secundaria, formación inicial del profesorado.*

INTRODUCCIÓN

El estudio acerca del interés o la motivación previa respecto a la enseñanza como salida profesional se ha llevado a cabo tradicionalmente preguntando a los docentes en ejercicio cuáles fueron sus motivos para dedicarse a la enseñanza (González Blasco y González-Anleo, 1993; Esteve, 1997; Sepúlveda y Rivas, 2000). También, aunque más en los últimos años, se ha indagado en los futuros docentes sus preferencias, es decir, en alumnos/as que se encuentran cubriendo el período de formación inicial del profesorado de Secundaria (FIPS, a partir de ahora) fundamentalmente a través del curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (C.A.P., a partir de ahora) (García y Martínez, 2001). Sin embargo, la motivación por la enseñanza en aspirantes a la FIPS (es decir, durante el período de formación previa) es un aspecto que ha recibido mucha menos atención.

Esteve (1997) nos ofrece una revisión de algunos de los trabajos de investigación que se han dedicado al estudio de las motivaciones de ingreso a la docencia: Amiel (1980), Berger (1976), Isambert-Jamati (1977), León (1980), Mollo (1980), Varela y Ortega (1984), Meirieu (1991), entre otros. Se trata de trabajos que tienden a concluir destacando una concepción ideal de ayuda y de relación interpersonal como motivo central del ingreso en la profesión docente. Si bien es cierto que la mayoría de estos trabajos se refieren a maestros de la etapa de Primaria y no al profesorado de Secundaria, en esta revisión se incluye también un trabajo en el que se señala como motivo característico de la elección profesional de la docencia la seguridad que puede llegar a ofrecer la situación de funcionario en el futuro (Berger, 1976).

El estudio de las motivaciones previas por la profesión docente ha estado tradicionalmente ligado a trabajos de investigación que defienden la importancia de una

selección inicial de los aspirantes a profesor/a que no se base sólo en el rendimiento intelectual y memorístico del sujeto (Esteve, 1997). Estas investigaciones revisadas por Esteve (1997) señalan la necesidad de indagar acerca de las motivaciones que llevan a los universitarios/as, en calidad de aspirantes a la FIPS, a proyectar o no la docencia en Secundaria como una de sus salidas profesionales y a considerar dichas motivaciones incluso como un factor más a tener en cuenta en el proceso de selección del profesorado de esta etapa educativa. Como consecuencia de los trabajos revisados, el citado autor (Esteve, 1997), asegura que los aspirantes en España a la enseñanza en Secundaria eran, en su gran mayoría, estudiantes universitarios que tenían otras expectativas profesionales y que, sin embargo, las dificultades del mundo laboral, les hacen reconsiderar su postura y acaban dedicándose a la enseñanza como último recurso. Según Esteve (1997:77) *«los estudiantes de historia se definen a sí mismos como futuros historiadores, no como futuros profesores de historia. Al acabar sus estudios, si tienen éxito, se dedican a la investigación histórica; mientras que, debido a la formación inicial que reciben, la enseñanza en la secundaria sólo es percibida como una alternativa de segundo orden: un fastidio lamentable para escapar al paro»*.

En este sentido, si analizamos un atractivo trabajo de Sepúlveda y Rivas (2000) que relata las biografías profesionales de seis profesores/as de Educación Secundaria, nos encontramos con que en cinco de ellas se admite que la enseñanza no era contemplada como preferencia personal. Cinco de estos profesionales admiten retrospectivamente que se dedicaron a la enseñanza más por obligación que por vocación y justifican el hecho de haber acabado siendo docentes aludiendo a situaciones como la escasez de salidas profesionales. Sólo en uno de los casos se admite que la enseñanza era la salida profesional preferente (Sepúlveda y Rivas, 2000).

Este supuesto, que parece ser una creencia popular bien asentada, no se confirma sin embargo en todos los estudios. Por el contrario, González Blasco y González-Anleo (1993) señalaban, en un estudio previo, que entre el profesorado en ejercicio de niveles no universitarios, la vocación como rasgo de la profesionalidad es reconocida por casi la totalidad del profesorado de su muestra a nivel nacional. La vocación aparece como el motivo más importante para dedicarse a la enseñanza, junto a otras razones como el humanismo de la profesión o la facilidad o conveniencia de la carrera docente. Según estos autores, las investigaciones sobre los motivos para seguir la profesión de maestro o de profesor de Secundaria no han llegado a conclusiones definitivas pero se destaca el factor del idealismo.

En las investigaciones realizadas con alumnado que realiza el curso del CAP, cuando se les pregunta por el interés que les ha llevado a realizar dicho curso, paradójicamente el interés por la enseñanza y la intención de ejercer como docentes aparece devaluada. En un trabajo reciente (García y Martínez, 2001) se destaca el hecho de que el CAP sea el requisito necesario para acceder al cuerpo de profesores de secundaria es lo que suscita el interés de un 88,6% del alumnado de la muestra para realizarlo. Le sigue en importancia la necesidad de aprender aspectos relacionados con la enseñanza (47,6%) y, en último lugar, el interés por la enseñanza (19%).

Parece, por tanto, que se hace necesario poner en marcha investigaciones empíricas en las que se analicen las motivaciones previas de los aspirantes a la docencia en Secundaria, para hacer frente a los resultados contradictorios que ofrece la revisión de

la literatura que acabamos de presentar y con el objetivo de determinar cuáles son las predominantes en la actualidad.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL PERÍODO DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

Si realizamos una búsqueda y revisión de literatura referida a la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria desde los años 70, encontramos que ha sido un asunto que ha despertado muy escaso interés entre los investigadores/as y al que se ha dedicado un reducido número de trabajos. Son pocos los autores que han abordado el estudio de la FIPS desde una perspectiva global (Gimeno, 1988; Imbernón, 2001; entre otros).

En concreto, los pocos estudios existentes se han focalizado en mayor medida en experiencias o áreas concretas de la FIPS como veremos a continuación. Así lo indican revisiones recientes (Campanario, 1998), en las que, además, se concluye expresando la necesidad de dotar al futuro profesor/a de Educación Secundaria de una adecuada formación psicopedagógica.

Según Imbernón (2001) en nuestro país el análisis de la formación del profesorado como campo de conocimiento no comienza a desarrollarse hasta alrededor de los años 70, lo cual coincide con la idea de otros autores que consideran esta fecha como punto de inflexión (González e Hijano del Río, 2002). En una recopilación publicada por el MEC acerca de la investigación sobre el profesorado entre los años 1983 y 1993 (Egido, Castro y Lucio-Villegas, 1993) se apuntaba un incremento en la importancia del tema del profesorado en general entre dicho decenio. Lo que ocurre es que dentro del período de formación inicial aparecen investigaciones que se centran en la selección de alumnos de Escuelas Universitarias de Magisterio, en el estudio de Instituciones destinadas a la formación inicial de los maestros o en el análisis de la estructura educativa de las Escuelas de Magisterio. Se echan en falta trabajos dedicados a la formación inicial del futuro docente de Secundaria. El número de trabajos de investigación sobre profesorado financiadas por el CIDE sobre formación permanente (18) superaba a los de formación inicial (12). Además, frente a los 22 trabajos dedicados al profesorado de EGB, encontramos 5 solamente sobre el profesorado de BUP y ninguno sobre el de FP.

A partir de 1993 la investigación sobre profesorado aparece entre los bloques temáticos de interés de los Concursos Nacionales de Investigación Educativa. No obstante, si tenemos en cuenta las investigaciones sobre profesorado financiadas por el CIDE en los períodos 1982-1992 y 1993-1997, clasificadas por temas, se observa una disminución en el número de trabajos referidos a la formación inicial (de 12 trabajos en el primer período se pasa a 5 en el segundo) y a las actitudes del profesorado (de 10 se pasa a ninguno); mientras que se da un incremento en formación permanente (de 18 a 25 trabajos), evaluación (de 0 a 4), dirección (de 3 a 9) y, algo menor, en satisfacción profesional (de 9 a 13) y en actuación docente (donde se pasa de 8 a 16 trabajos) (Cerdán y Grañeras, 1998).

En cuanto a las investigaciones terminadas en el período de 1993-1997, la formación inicial (con 2 trabajos en 1991 y 3 en 1992) ocupa el lugar más bajo junto con la evaluación (1 trabajo en 1991, 2 en 1992 y 1 en 1994). El mayor número de trabajos concluidos se corresponde, con diferencia, con la formación permanente (25 trabajos en total).

De hecho, la formación permanente se encuentra entre las tres áreas que conforman el núcleo esencial de la investigación sobre profesorado en este período junto con la actuación docente y la satisfacción profesional (Cerdán y Grañeras, 1998).

Estos datos nos ofrecen un resumen de cómo la formación permanente ha recibido un número mayor de investigaciones que la inicial y como, si consideramos una división por etapas educativas, la formación inicial en Secundaria aparece en desventaja.

Así pues, podemos afirmar que hasta mediados de los años 90 no comienzan a proliferar en España trabajos dedicados exclusivamente a la FIPS y a las creencias y pensamiento del futuro docente, apareciendo ya cierta cantidad de investigaciones dedicadas a la recogida de información procedente del alumnado que cursa el CAP (Pantoja y Campoy, 2000; García y Martínez, 2001; Martínez, Martín, Rodrigo, Varela, Fernández y Guerrero, 2001; Fernández, Medina y Elortegui, 2002; Solís y Porlán, 2003; Doménech y Gómez, 2003; entre otros). Otra línea de investigación que se abre paso es la que utiliza las opiniones y demandas expresadas por los docentes en ejercicio para mejorar la formación (Villar, 1988; Gil, Rico y Fernández, 2002; entre otros).

Solís y Porlán (2003), en una revisión actualizada, dividen en tres las líneas fundamentales de investigación en la etapa de FIPS en nuestro país: a) una centrada en el desarrollo teórico, b) otra sobre el desarrollo concreto de las actividades relacionadas con la formación y c) una tercera relacionada con las concepciones del alumnado asistente a los cursos de formación inicial y en la que se analizan opiniones e impresiones de los asistentes a módulos de didácticas específicas, ideas profesionales y curriculares de los profesores de ciencias en formación inicial, etc. (Ver Solís y Porlán, 2003).

El modelo de FIPS en la actualidad: necesidad de un cambio

En la mayoría de las Universidades españolas la FIPS sigue el diseño general previsto por la Ley General de Educación de 1970 para formar al profesorado dedicado a enseñar las materias del ya desaparecido Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP). Aunque en algunas universidades se han realizado diversas variantes del modelo tradicional, algunas de las cuales se han reconocido como valiosas, la realidad es que la FIPS se sigue realizando de forma mayoritaria a través del curso del CAP, después de varias décadas de haber desaparecido la ley en que se fundamenta, sin tener en cuenta las nuevas demandas sociales de la educación secundaria actual y sin ofrecer respuesta a las numerosas críticas que se han vertido sobre dicho modelo.

Marcelo (2002) ha señalado algunas de las claves que caracterizan la debilidad de dicha formación y que tienen que ver con su duración insuficiente, su yuxtaposición y desequilibrio, su estatus infravalorado por las instancias universitarias debido a su menor importancia o entidad académica, su orientación generalista a unos candidatos sin identidad profesional, su marcado carácter académico-teórico, sus contenidos psicopedagógicos insuficientes e incompletos y, sobre todo, porque en este modelo el componente práctico está bastante minusvalorado.

Según Imberñón (1994), olvidamos generalmente la complejidad, el desgaste y el gasto que supone la implantación de un nuevo modelo de formación y, todavía más en su fase inicial. Pero también nos olvidamos, según él, de que se produce una resistencia a la formación, en paralelo a la resistencia al cambio. Estas resistencias a la formación

tendrán un carácter más radical si se viven como una imposición arbitraria, aleatoria, no verosímil y poco útil. Y aun más si desde las administraciones se proponen cambios y reformas en las que se anuncian la importancia social y el protagonismo pedagógico del profesorado, sin modificar su estatus ni sus condiciones de trabajo.

Esto último es lo que parece estar en la base de la creencia generalizada de la necesidad de que el cambio, si es que es posible de llevar a cabo, se construya desde el propio profesorado en potencia. El estudio de las motivaciones previas y de los intereses de los estudiantes universitarios, en calidad de aspirantes a la FIPS, puede suponer un punto de partida importante si queremos hacerlos partícipes de futuros cambios hacia modelos alternativos al actual. De hecho, tras la revisión de la literatura no hemos encontrado ningún estudio que considere el pensamiento, las creencias y las expectativas de los candidatos a la FIPS sobre la viabilidad de modelos alternativos al CAP. Por lo general se ha tendido a la realización de modificaciones en el modelo predominante, a modificaciones en los planes de estudio y en la estructura del modelo CAP, etc., pero no se ha estudiado la adscripción del futuro docente a otros modelos posibles.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Como venimos afirmando a partir de la anterior revisión bibliográfica, el estudio prospectivo de la motivación e interés por la enseñanza como salida profesional ha sido objeto de menor atención por los investigadores al considerarse tradicionalmente la formación previa, de carácter academicista, como algo desligado del proceso de formación del docente de Secundaria. En nuestra opinión la etapa de formación universitaria a la que denominamos como previa (Córdoba, Ortega y Rodríguez, 2005) ofrece un contexto útil e interesante para explorar los intereses y motivaciones de los estudiantes universitarios sobre la profesión docente. Consideramos además que el estudio de dichas motivaciones e intereses podría ser considerado un factor relevante en la calidad de la Educación Secundaria en general.

En concreto, el estudio que presentamos a continuación, forma parte de una investigación más amplia que está orientada a elaborar una alternativa bien fundamentada sobre la formación inicial del profesorado de secundaria. En esta segunda etapa se pretenden explorar las opiniones y percepciones de los estudiantes universitarios del área de Humanidades y Ciencias Sociales sobre la docencia como salida profesional para complementar los datos obtenidos con universitarios del área Científico-Tecnológica (Córdoba, Ortega y Pontes, en prensa). Por tal motivo, para la realización de este segundo trabajo hemos utilizado una metodología descriptiva a través de cuestionarios (Cardona, 2002) y un diseño transversal (Buendía, Colás y Hernández, 1998). Esta metodología de investigación nos permite recabar información significativa acerca del hecho que estamos investigando, ya que nos ha permitido conocer las preferencias profesionales de los universitarios/as aspirantes a la FIPS, así como los motivos que les llevan a elegir o no la enseñanza entre sus salidas profesionales.

En concreto, los objetivos específicos de este estudio han sido los siguientes:

- Conocer la posición que ocupa la enseñanza entre las salidas profesionales de los estudiantes universitarios de Humanidades y Ciencias Sociales.

- Describir los motivos que llevan a los universitarios/as de la muestra a elegir la enseñanza en Secundaria como una de sus salidas profesionales.
- Relacionar la posición en la que los universitarios/as de la muestra incluyen la enseñanza como salida profesional, con los motivos que les llevan a elegirla.

METODOLOGÍA

Participantes

La población inicial del estudio estaba compuesta por 527 estudiantes universitarios/as matriculados/as durante el curso 2004/05 en diversas carreras del área de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba, según datos del Servicio de Gestión de Estudiantes de la UCO. Dentro de esta población hemos realizado un muestreo probabilístico aleatorio estratificado y seleccionado una muestra de 210 estudiantes (85 varones y 125 mujeres) de tres licenciaturas del área de Humanidades y Ciencias Sociales (Historia, Filología Hispánica y Filología Inglesa). El criterio fundamental que se tuvo en cuenta a la hora de seleccionar las licenciaturas fue que estuvieran tradicionalmente muy ligadas a áreas concretas en el ejercicio de la docencia en Educación Secundaria. También nos interesaba comparar las respuestas de los participantes de la muestra al comienzo de sus estudios universitarios (alumnado de primer curso), en el ecuador de sus carreras (tercer curso) y en el último curso de las mismas (quinto).

La distribución de los cuestionarios entre los diferentes grupos fue realizada mediante afijación proporcional (Buendía, Colás y Hernández, 1998). En la tabla I presentamos las características básicas de la muestra de estudiantes con la que hemos trabajado en este estudio exploratorio, en función de la licenciatura y del curso de las personas encuestadas.

TABLA I
CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA DEL ESTUDIO

LICENCIATURA	PRIMER CICLO		SEGUNDO CICLO	TOTAL
	1º Curso	3º Curso	5º Curso	
Historia	33	21	20	74
Filología Hispánica	12	18	19	49
Filología Inglesa	24	28	35	87
TOTAL	69	67	74	210

Instrumento de investigación

Para alcanzar los objetivos de la investigación hemos elaborado un cuestionario que permite recoger las respuestas de los participantes a los problemas de investigación planteados. Para el diseño de dicho instrumento se realizó una primera versión del cuestionario y se llevó a cabo una primera validación interjueces a partir de las aportaciones

realizadas por cuatro profesores doctores de la Universidad de Córdoba, que pueden considerarse expertos en investigación educativa o en formación del profesorado y que pertenecen a las siguientes áreas de conocimiento: Psicología Evolutiva y de la Educación, Didáctica de la Lengua y la Literatura, Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Didáctica de la Física. Tales expertos fueron entrevistados por uno de los autores de este trabajo para recoger todas aquellas modificaciones y aportaciones que considerasen necesarias, llegando así a un primer borrador que posteriormente aplicamos, en forma de experiencia piloto, con 20 estudiantes de la muestra. Los comentarios de estos estudiantes nos sirvieron para realizar algunas modificaciones en la estructura del cuestionario inicial hasta llegar a obtener la versión definitiva del cuestionario que se muestra en el ANEXO 1.

Procedimiento de recogida y análisis de los datos

La recogida de los datos se llevó a cabo al comienzo de una sesión de clase de los respectivos cursos de universitarios/as encuestados/as, presentado el cuestionario a los participantes (con el permiso previo del profesorado de asignaturas obligatorias o troncales) mediante una breve explicación de los fines del estudio y haciendo hincapié siempre en la voluntariedad del mismo. La tasa de participación del alumnado ha sido del 100% de los asistentes a las sesiones de clase en todas las aulas y el tiempo medio empleado en responder al cuestionario ha sido de 15 minutos.

La codificación y análisis de los datos cualitativos y cuantitativos se realizó mediante el paquete estadístico SPSS+ (versión 12.0). Previamente a la codificación de los datos cualitativos referidos a la pregunta abierta: *¿Ha incluido la enseñanza en Educación Secundaria entre las salidas profesionales de su carrera? ¿Por qué?*; se elaboró un sistema de categorías a posteriori. De esta manera hemos ido definiendo las categorías utilizadas a medida que examinábamos los datos, siguiendo un procedimiento inductivo (Strauss, 1987).

El criterio fundamental que seguimos para la extracción de las categorías de respuesta fue el temático, en función del contenido que el participante abordaba en su respuesta. El procedimiento de elaboración del sistema de categorías partió de la exploración de los sistemas ya existentes utilizados por otros investigadores en estudios similares o compatibles con nuestra investigación (Amiel, 1980; Varela y Ortega, 1984; González Blasco y González-Anleo, 1993; García y Martínez, 2001). Una vez analizados los sistemas de atribución de motivos más reconocidos en la literatura, seleccionamos aleatoriamente un 30% de los cuestionarios para que dos expertos, de forma separada, realizaran un sistema previo de categorías. Tras varias sesiones de trabajo independiente por parte de ambos jueces, se presentaron y negociaron ambos sistemas de categorías, así como las definiciones de las mismas hasta llegar al acuerdo definitivo sobre las mismas que aparece el cuadro I.

Una vez establecido el sistema de categorías que acabamos de presentar, volvimos a seleccionar aleatoriamente un 30% de los cuestionarios de la muestra, que fueron categorizados respectivamente por ambos jueces de manera independiente para la aplicación de la medida *Kappa* del acuerdo interjueces (Cohen, 1960). Esta medida es definida por Aguilera (2001) como «una función de la diferencia entre la probabilidad de que los dos observadores estén de acuerdo y la probabilidad de acuerdo si sus clasificaciones conjuntas fuesen

CUADRO I
CATEGORÍAS DE ATRIBUCIÓN DE MOTIVOS PARA LA ELECCIÓN DE LA
PROFESIÓN DOCENTE EN SECUNDARIA

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	EJEMPLO
(1) SIMPATIZANTES	Expresan interés por la enseñanza en Secundaria como salida profesional que les interesa o les gusta, con argumentos referidos a determinadas facetas de la labor del docente tales como la transmisión de conocimientos o el contacto con el alumnado.	«Porque me gustaría dedicarme a la docencia»
(2) VOCACIONALES	Expresan que se sienten comprometidos con la enseñanza como salida profesional utilizando argumentos relacionados con aspectos básicos de la actividad profesional del docente y/o afirmando que la enseñanza es una profesión que ha estado siempre entre sus intereses o es vocacional. Eligen esta salida profesional porque es el objetivo principal hacia el que han orientado su vida o el desarrollo profesional de su licenciatura.	«Elegí esta carrera porque me interesaba esta salida, ya que siempre me ha gustado la educación»
(3) PRAGMÁTICOS	Expresan que su interés por la enseñanza tiene que ver únicamente con ciertos estereotipos acerca de los beneficios de la profesión del docente (muchas vacaciones y buen sueldo; estabilidad económica o laboral) y con las características del sistema de acceso.	«Aprobando las oposiciones te aseguras un trabajo para toda la vida, con muchas vacaciones»
(4) DESINFORMADOS	Expresan que incluyen la enseñanza en Secundaria como una de sus salidas profesionales porque no conocen otras salidas, dados los estudios universitarios que realizan.	«Porque es una de las pocas salidas profesionales que conozco de mi titulación»
(5) ALTERNATIVOS	Eligen la enseñanza en Secundaria porque no quieren desechar ninguna posibilidad a priori aunque aseguran que sólo se dedicarían a esta profesión si no lograran en poco tiempo otras metas que valoran más.	«Porque es una posibilidad más que no hay que rechazar»
(6) DESINTERESADOS	No incluyen la enseñanza en Secundaria como una de sus salidas profesionales preferentes	«No me atrae la enseñanza y menos en secundaria»
(7) OTROS	Respuestas que no se pueden categorizar de acuerdo al sistema propuesto por la ambigüedad de las expresiones. Fundamentalmente, se trata de respuestas en las que aparecen simultáneamente dos o tres de las categorías anteriores en la misma respuesta. Este tipo de respuestas simultáneas han sido minoritarias (2,9%).	«Es lo primero que se te viene a la mente»
(8) NS/NC	No expresan ningún motivo.	

independientes». Según este autor el acuerdo perfecto aparece cuando $K=1$, mientras que la independencia de criterio en la categorización implica que $K=0$.

En la tabla II aparecen las categorías de atribución de motivos junto con el valor del parámetro K o *Kappa* para cada una de ellas. Como puede observarse, para la mayor parte de las categorías el acuerdo interjueces es perfecto ($K=1$), excepto en las categorías «simpatizantes» ($K=0,977$), «desinformados» ($K=0,949$) y «alternativos» ($K=0,934$), en las que se podría considerar «casi perfecto», de acuerdo con el sistema que estableció Everitt (1992) para evaluar el grado de acuerdo ya que K se encuentra en el intervalo existente entre 0,81 y 1,00.

TABLA II
PRUEBA KAPPA DEL ACUERDO INTERJUECES SOBRE LAS CATEGORÍAS DE
ATRIBUCIÓN DE MOTIVOS

CATEGORÍA	K
1 = SIMPATIZANTES	0,977
2 = VOCACIONALES	1,000
3 = PRAGMÁTICOS	1,000
4 = DESINFORMADOS	0,949
5 = ALTERNATIVOS	0,934
6 = DESINTERESADOS	1,000
7 = OTROS	1,000
8 = NS/NC	1,000

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación vamos a detallar el análisis de los resultados a nivel global de toda la muestra y posteriormente se realizará un análisis comparativo de estos resultados entre las diferentes licenciaturas y cursos.

El ejercicio de la docencia en Educación Secundaria como salida profesional y la posición que ocupa esta profesión entre las preferencias del alumnado universitario de Humanidades y Ciencias Sociales

Hemos agrupado las cinco posiciones en las que los sujetos de la muestra podían incluir la enseñanza en secundaria como salida profesional en tres situaciones a las que hemos denominado respectivamente: preferente (posición primera), intermedia (posiciones segunda y tercera) y final (posiciones cuarta y quinta).

Los resultados del estudio obtenidos sobre este aspecto, nos muestran que casi la totalidad de los universitarios y universitarias de la muestra incluye la enseñanza en Educación Secundaria entre sus salidas profesionales preferentes (el 90,5% de los sujetos frente al 9,5% que no la incluye, como muestra la tabla III).

TABLA III
POSICIÓN DE LA DOCENCIA EN SECUNDARIA COMO SALIDA PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE LETRAS

POSICIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Preferente (1 ^a)	122	58,1%	58,1%	58,1%
Intermedia (2 ^a + 3 ^a)	47	22,4%	22,4%	80,5%
Final (4 ^a +5 ^a)	21	10,0%	10,0%	90,5%
Excluye la enseñanza	20	9,5%	9,5%	100,0%
Total	210	100,0%	100,0%	100,0%

La figura 1 muestra la distribución de ese alto porcentaje (90,5%) de la muestra que, en mayor o menor grado, incluye la docencia en Secundaria entre sus preferencias profesionales, siendo la posición preferente la que mayor porcentaje registra.

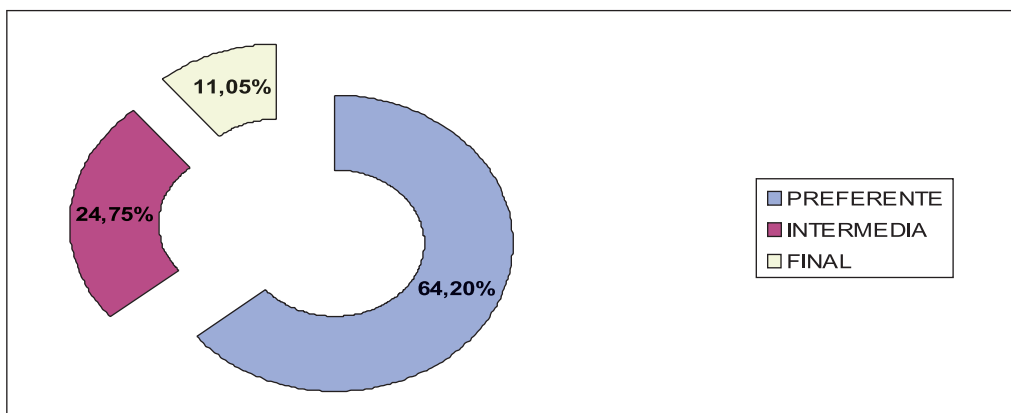


Figura 1
Distribución del grado de preferencia entre el alumnado que incluye la docencia en Secundaria como posible salida profesional

Al realizar un análisis más detallado de los datos anteriores, en función de la licenciatura y el curso, encontramos porcentajes muy similares, entre unas y otras especialidades, en cuanto a la inclusión de la docencia en Secundaria como salida profesional, ya que el 89,2% de los sujetos en Historia, el 95,9% en Filología Hispánica y el 88,5% en Filología Inglesa la incluyen.

En concreto, en la Licenciatura de Historia, como podemos ver en la tabla IV, la posición preferente es la más elegida en primero y quinto curso (54,5% y 50,0% respectivamente); en tercero es compartida en elección con la intermedia (38,1%).

En la tabla IV también se muestra que en la licenciatura de Filología Hispánica, la posición preferente es la más elegida por los universitarios y universitarias de la muestra en primer curso (50,0%), en tercero (83,3%) y en quinto (73,7%). Ninguno de los sujetos de esta licenciatura elige la docencia como salida profesional en posición final; las elecciones siempre se distribuyen entre las posiciones preferente e intermedia. Es de destacar que la totalidad de los alumnos/as de quinto curso elige la enseñanza como salida profesional.

Por último, en Filología Inglesa, véase tabla IV, la enseñanza es elegida en posición preferente en primero, tercero y quinto curso (37,5%, 71,4% y 62,9% respectivamente).

TABLA IV
INTERÉS PROFESIONAL POR LA DOCENCIA EN SECUNDARIA EN FUNCIÓN DE LA LICENCIATURA Y EL CURSO

POSICIÓN EN LA QUE APARECE LA DOCENCIA COMO SALIDA PROFESIONAL	HISTORIA			FILOLOGÍA HISPÁNICA			FILOLOGÍA INGLESA		
	1º curso	3º curso	5º curso	1º curso	3º curso	5º curso	1º curso	3º curso	5º curso
Preferente (1ª)	<u>54,5%</u>	<u>38,1%</u>	<u>50,0%</u>	<u>50,0%</u>	<u>83,3%</u>	<u>73,7%</u>	<u>37,5%</u>	<u>71,4%</u>	<u>62,9%</u>
Intermedia (2ª+3ª)	27,3%	<u>38,1%</u>	5,0%	41,7%	11,1%	26,3%	33,3%	14,3%	14,3%
Final (4ª+5ª)	12,1%	9,5%	30,0%	0%	0%	0%	8,4%	10,7%	11,4%

En las tres licenciaturas analizadas la tendencia general de los sujetos de la muestra es la de elegir la docencia como salida profesional en la posición preferente, excepto en algunos casos muy puntuales (como tercer curso de Historia) donde la posición preferente aparece compartida con la intermedia.

Los motivos de elección de la enseñanza en Secundaria como salida profesional

El análisis de los motivos que indican los sujetos de la muestra para justificar su posición respecto a la enseñanza en secundaria como salida profesional ha permitido clasificar tales motivos en las categorías que se muestran en la tabla V, donde podemos comprobar, a nivel general, que tales estudiantes de ciencias se sitúan principalmente en las categorías «simpatizantes» (29,0%) y «pragmáticos» (22,4%). Es decir, que nos encontramos con que el alumnado de la muestra, a nivel general, elige la enseñanza en Secundaria porque la consideran una salida profesional que les interesa o les gusta y lo manifiestan con argumentos referidos a determinadas facetas de la labor del docente tales como la transmisión de conocimientos o el contacto con el alumnado, de ahí el nombre «simpatizantes». Sin embargo, otro elevado porcentaje lo hace por motivos que tienen que ver con los estereotipos que rodean la profesión docente como las amplias vacaciones, el tiempo libre, etc., siendo este el caso de los que definíamos, en el cuadro 1, como «pragmáticos».

TABLA V
CLASIFICACIÓN DE LOS MOTIVOS DE ELECCIÓN DE LA DOCENCIA EN SECUNDARIA COMO SALIDA PROFESIONAL EN TODA LA MUESTRA

CATEGORÍAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Simpatizantes	61	29,0	29,0
Vocacionales	31	14,8	43,8
Pragmáticos	47	22,4	66,2
Desinformados	23	11,0	77,1
Alternativos	12	5,7	82,9
Otros	6	2,9	85,7
NS/NC	10	4,8	90,5
Desinteresados	20	9,5	100,0
Total	210	100,0	100,0

En su descripción de los motivos que les llevan a elegir la docencia en Secundaria como salida profesional y teniendo en cuenta su licenciatura, como se puede apreciar en la figura 2, los universitarios y universitarias de Historia de la muestra eligen en primer lugar respuestas propias de la categoría «simpatizantes» (29,7%) y «pragmáticos» (24,3%). En Filología Hispánica también la categoría «simpatizantes» es la que mayores porcentajes registra (34,7%), seguida en este caso de «vocacionales» (18,4%). Y en Filología Inglesa, ocurre como en Historia, la categoría que mayores porcentajes registra es «simpatizantes» (25,3%), seguida de «pragmáticos» (24,1%).

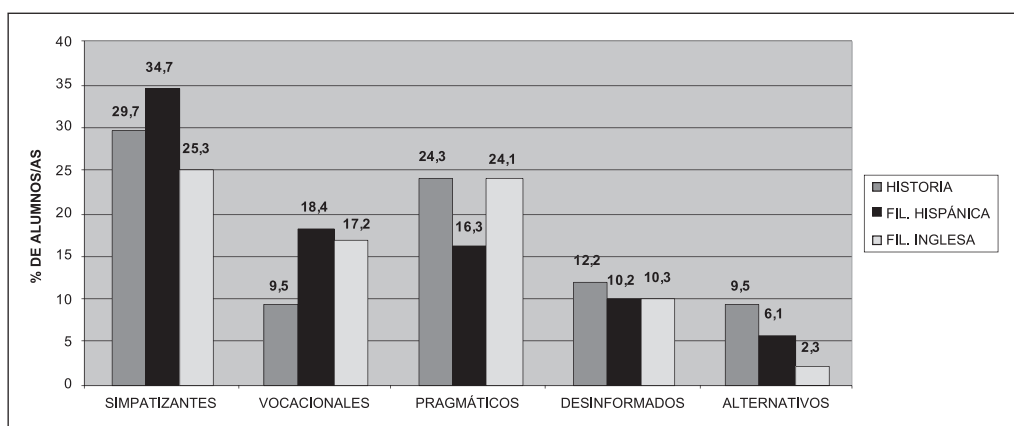


Figura 2
Motivos para elegir la profesión docente en Secundaria en función de la Licenciatura

Siguiendo la tendencia general, la categoría «simpatizantes» es la que mayores porcentajes registra en las tres licenciaturas. Por el contrario, la categoría «alternativos», es decir, aquella que utilizamos en el cuadro I para describir a alumnado que elige la enseñanza en Secundaria porque no quiere desechar ninguna posibilidad a priori, como alternativa si no encuentra el trabajo deseado, es la menos elegida en las licenciaturas de esta área.

Si se analizan los tipos de motivos de inclusión de la docencia en Secundaria en función del curso, que se muestran en la tabla VI, se observa que en la Licenciatura de Historia la categoría «simpatizantes» es la que mayor porcentaje registra en primero (36,4%) y en quinto (30,0%) curso; en tercer curso el alumnado de esta licenciatura elige respuestas propias de la categoría «pragmáticos» (23,8%) en mayor medida; por último, es de destacar el hecho de que en el quinto curso ninguno de los estudiantes se sume a la categoría «vocacionales». En Filología Hispánica la categoría «simpatizantes» es la que se elige mayoritariamente en primero (33,3%), tercero (33,3%) y quinto (36,8%) curso; en tercero la categoría «alternativos» no es elegida por nadie. En el caso de la Filología Inglesa, la categoría «simpatizantes» es la más elegida en primero (33,3%); en tercero pasa a ser la categoría «pragmáticos» (46,4%) y en quinto «vocacionales» (28,6%); la categoría «alternativos» no es elegida por ninguno/a de los participantes en el primer curso.

Las elecciones en función del curso no distan demasiado con respecto a la tendencia general, primando en el caso de Historia y Filología Hispánica la categoría de «simpatizantes», excepto en tercero de Historia, en la que el alumnado se enmarca más en «pragmáticos». Y, en el caso de la licenciatura de Filología Inglesa sí que encontramos más cambios en función de los cursos, pasando este alumnado de «simpatizantes» en primero a «pragmáticos» en tercero (al igual que ocurre en Historia) y a «vocacionales» en quinto curso.

TABLA VI

CATEGORÍAS DE MOTIVOS PARA ELEGIR LA DOCENCIA EN SECUNDARIA COMO SALIDA PROFESIONAL EN FUNCIÓN DE LA LICENCIATURA Y EL CURSO

CATEGORÍAS DE MOTIVACIÓN	HISTORIA			FILOLOGÍA HISPÁNICA			FILOLOGÍA INGLESA		
	1º curso	3º curso	5º curso	1º curso	3º curso	5º curso	1º curso	3º curso	5º curso
SIMPATIZANTES	<u>36,4%</u>	19,0%	<u>30,0%</u>	<u>33,3%</u>	<u>33,3%</u>	<u>36,8%</u>	<u>33,3%</u>	25,0%	20,0%
VOCACIONALES	12,1%	14,3%	0%	16,7%	16,7%	21,1%	8,3%	10,7%	<u>28,6%</u>
PRAGMÁTICOS	24,2%	<u>23,8%</u>	25,0%	8,3%	11,1%	26,3%	16,7%	<u>46,4%</u>	11,4%
DESINFORMADOS	9,1%	14,3%	15,0%	8,3%	16,7%	5,3%	8,3%	3,6%	17,1%
ALTERNATIVOS	9,1%	14,3%	5,0%	8,3%	0%	10,5%	0%	3,6%	2,9%

Relación entre posición de elección de la enseñanza en Secundaria como salida profesional y los motivos de dicha elección

En este apartado se describen, a nivel general, los motivos que llevan al alumnado participante a incluir la enseñanza en Secundaria como salida profesional en una u otra posición. En la figura 3 se muestra la dependencia que existe entre los motivos de elección de la enseñanza en Secundaria como salida profesional en función de la posición (preferente intermedia o final) en que se produce dicha elección.

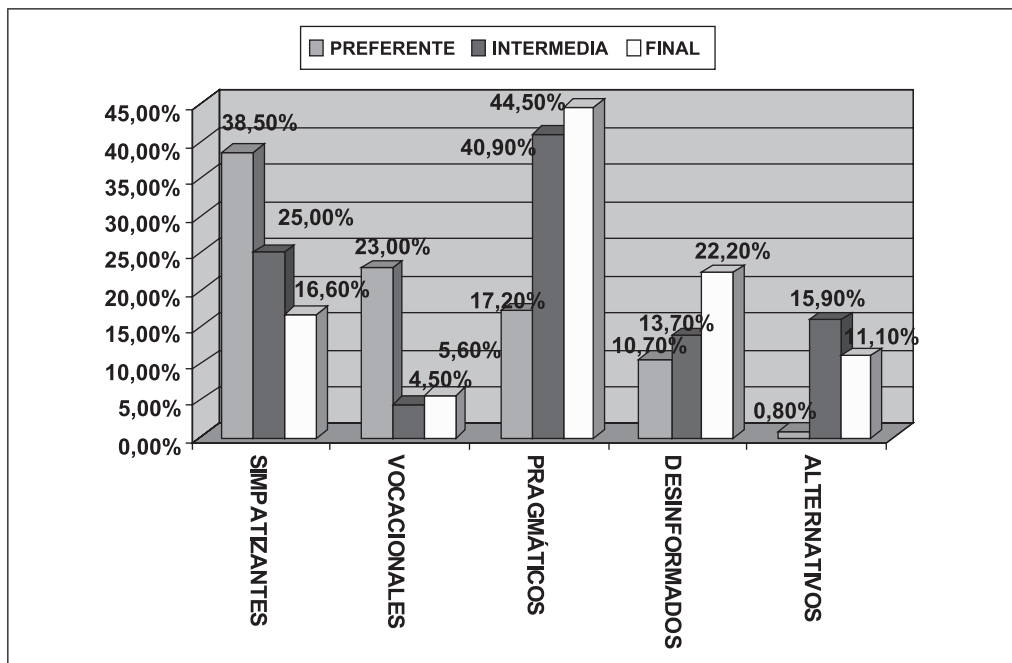


Figura 3

Motivos para elegir la profesión docente en función de la posición de elección

Como puede apreciarse en la figura 4, para el alumnado de la muestra del área de Humanidades y Ciencias Sociales que incluye la enseñanza en Secundaria en posición preferente, la categoría con el porcentaje más alto es la de «simpatizantes» (38,5%) seguida de «vocacionales» (23,0%). Para los que incluyen la enseñanza en Secundaria en posición intermedia, las categorías más elegidas son «pragmáticos» (40,9%) seguida de «simpatizantes» (25,0%). Finalmente, el alumnado que elige la enseñanza en la posición final sigue perteneciendo a la de «pragmáticos» (44,5%) en primer lugar y «desinformados» (22,2%) en segundo.

Se aprecia un cambio cualitativo importante en cuanto a los motivos de elección de la docencia en Secundaria en función de la posición en la que los universitarios/as de la muestra la visualizan. El alumnado de la muestra que elige la docencia en Secundaria

en posición preferente atribuye su elección a motivos propios de la categoría «simpatizantes»; cuando la posición en que se visualiza la docencia es intermedia o final la atribución de motivos tiene que ver con la categoría «pragmáticos».

CONCLUSIONES Y DEBATE

En este trabajo se ha estudiado el interés por la docencia en Educación Secundaria como salida profesional de los alumnos y alumnas de carreras de Humanidades y Ciencias Sociales y se han explorado los motivos por los que tales estudiantes pueden estar interesados por dicha profesión. Los resultados obtenidos muestran que una elevada proporción de jóvenes universitarios contempla la enseñanza en Secundaria como posible salida profesional durante los años en los que realizan sus respectivas licenciaturas y al situar esta actividad profesional dentro de un orden de preferencia hemos observado que el cambio desde la posición preferente a las intermedias y finales supone una diferencia cualitativa sustancial en lo que respecta a los motivos por los que se realiza dicha elección.

Como se ha indicado en la introducción, existe una línea de trabajos relacionados con la FIPS que aseguran que el alumnado que se dedica a la enseñanza en Secundaria es, en su gran mayoría, alumnado que tenía otras expectativas profesionales y que, sin embargo, las dificultades del mundo laboral, les han hecho reconsiderar su postura y dedicarse a la enseñanza como último recurso (Esteve, 1997; Sepúlveda y Rivas, 2000, García y Martínez, 2001). Si tenemos en cuenta la visión de la docencia en Secundaria que presenta la gran mayoría de los sujetos de la muestra de nuestro estudio, podríamos añadir que los alumnos y alumnas universitarios/as del ámbito de las Ciencias Sociales reconocen la labor del docente en esta etapa educativa como una posible profesión desde sus estudios de licenciatura.

En las tres licenciaturas estudiadas, la tendencia general de los jóvenes universitarios/as encuestados/as es la de elegir la docencia como salida profesional preferente. Pero ciertamente no debemos olvidar que en algunas de las licenciaturas estudiadas, la docencia supone una de las pocas salidas profesionales de las que disponen sus estudiantes. Si reflexionamos sobre los motivos que han llevado a estos/as universitarios/as a incluir la enseñanza en Secundaria entre sus salidas profesionales, debemos resaltar que, a nivel general, estos sujetos se identifican principalmente con la categoría «simpatizantes». Es decir, parecen inclinarse hacia la docencia en Secundaria porque les interesa o les gusta determinadas facetas de la labor docente como el trato con el alumnado, la transmisión de conocimientos, etc. Estos/as jóvenes universitarios/as realizan afirmaciones del tipo: «*me gusta la enseñanza*», «*me gustaría enseñar porque me encanta el trato con los adolescentes*», etc. Además, es interesante destacar que en segundo lugar, los/as universitarios/as aluden a motivos propios de la categoría que hemos denominado «pragmáticos»; en este caso eligen la docencia en Secundaria por motivos que tienen que ver con ciertos estereotipos de la profesión relacionados con el tiempo libre, el dinero, las vacaciones, etc., en el caso de la categoría «pragmáticos», en la que encontramos comentarios del tipo: «*he incluido la docencia en Secundaria porque los profesores tienen mucho tiempo libre y muchas vacaciones*», «*porque se trata de una profesión que da estabilidad económica y laboral*», etc.

Continuando con el análisis de la atribución de motivos, pero considerando además la posición en la que cada persona de la muestra ha incluido la docencia en Secundaria como salida profesional, encontramos algunas diferencias. En primer lugar, cuando los sujetos incluyen la docencia en Secundaria en posición preferente, expresan motivos propios de la categoría «simpatizantes». Sin embargo, cuando la docencia en Secundaria se elige en posición intermedia o final, los motivos de los alumnos y alumnas de la muestra comienzan a estar más relacionados con ciertos estereotipos acerca de los beneficios de la profesión del docente (muchas vacaciones y buen sueldo; estabilidad económica o laboral), es el caso de los llamados «pragmáticos».

En nuestra opinión, el hecho de situar la enseñanza en Secundaria de acuerdo a un orden de preferencia revela cómo el cambio desde la posición preferente a la intermedia y a la final supone una diferencia cualitativa sustancial en cuanto a los motivos de elección. Este posicionamiento y el hecho de que cada persona de la muestra tenga que elegir de acuerdo a un orden de preferencia podría ayudar a comprender la inconsistencia existente entre algunos trabajos previos, en los que los motivos a los que se alude la elección de la docencia en Secundaria como salida profesional son totalmente contradictorios.

Como hemos podido comprobar en la base teórica que sustenta este trabajo, existen investigaciones que aseguran que los motivos por los que los sujetos eligen la docencia como profesión son vocacionales (González Blasco y González-Anleo, 1993). Sin embargo otras investigaciones, aseguran que la elección tuvo que ver con las dificultades del mundo laboral que hacen que el sujeto deseché su opción preferente y se dedique a la enseñanza como último recurso (Esteve, 1997; Sepúlveda y Rivas, 2000; García y Martínez, 2001). También hay estudios donde se asegura que la elección tuvo que ver con la seguridad que ofrece la situación de funcionario (Berger, 1976). Pues bien, las aparentes contradicciones entre unos y otros estudios podrían solventarse, según nuestro trabajo, si además de los motivos tenemos en cuenta la posición en la que el sujeto visualiza la enseñanza en Secundaria como salida profesional. Una proyección de la docencia en posición preferente se relacionará con motivos «vocacionales» y propios de «simpatizantes» (en la línea de trabajos como los de González Blasco y González-Anleo, 1993). Sin embargo, a medida que esta salida profesional se aleja de las preferencias del sujeto, los motivos tienen más que ver con afirmaciones categorizadas como «pragmáticas» (en la línea de investigaciones como las de Berger, 1976; Esteve, 1997; Sepúlveda y Rivas, 2000; y García y Martínez, 2001).

Para finalizar queremos constatar que este estudio se incluye dentro de un proyecto de investigación más amplio que tratará de analizar el valor de los conocimientos de carácter psicopedagógico en la formación inicial del profesorado de Secundaria. La FIPS en nuestro país está sufriendo desde hace bastantes años un deterioro notable. Este hecho puede ser el motivo de algunas de las atribuciones de ineficiencia pedagógica que recibe el tratamiento de los aspectos más profundamente educativos a realizar por el profesorado de este nivel escolar. Creemos que el estudio y el diseño de modelos alternativos al actual modelo de FIPS no tendrían sentido si no se hace partícipe al futuro docente de Secundaria en la necesidad de cambio del citado modelo. Consideramos, por tanto, que para llevar a cabo un cambio en el modelo de FIPS tenemos que comenzar analizando la motivación y el interés por la enseñanza en los aspirantes a dicha formación,

utilizando instrumentos de investigación que favorezcan la reflexión de los estudiantes de universidad sobre la naturaleza de la profesión docente. En definitiva, tendremos que llevar a cabo trabajos empíricos en los que sean los datos los que sustenten el trabajo posterior y no las suposiciones y, como afirmaba Imbernón (1994), evitar esas resistencias a la formación que tendrán un carácter más radical si se viven como una imposición arbitraria, aleatoria, no verosímil y poco útil.

Teniendo en cuenta la gran cantidad de universitarios y universitarias de carreras de letras que, como hemos podido comprobar, presentan interés profesional por la docencia en Secundaria, finalizaremos lanzando algunas cuestiones a las que, en breve, es necesario dar respuesta: ¿Por qué el sistema universitario español no ha previsto la posibilidad de proporcionar una formación adecuada para ejercer la profesión docente en esta etapa educativa? ¿Cuánto tiempo ha de esperar el sistema educativo y la universidad española para que se encuentre una solución a este problema? ¿Hacia qué modelo de FIPS habría que avanzar en un futuro no muy lejano?...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, A.M. (2001). *Cuadernos de estadística 15. Tablas de contingencia bidimensionales*. Madrid: La Muralla. S.A.
- Amiel, R. (1980). Équilibre mental, fatigue psychique et vocation enseignante. En: VV.AA., *Équilibre ou fatigue par le travail*, París, ESF, pp. 77-82.
- Berger, I. (1976). Psicología de los enseñantes. En: *Tratado de ciencias pedagógicas*, vol. IX, Barcelona, Oikos Tau, pp. 147-166.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Campanario, J.M. (1998). ¿Quiénes son, qué piensan y saben los futuros profesores de ciencias? *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 33, pp. 121-140.
- Cardona, M.C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.
- Cerdán, J. y Grañeras, M. (1998). *La investigación sobre profesorado II. 1993-1997*. Madrid: MEC-CIDE.
- Cohen, J. (1960). A Coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Córdoba, F., Ortega, R. y Pontes, A. (en prensa). Motivación e interés por la docencia en Educación Secundaria entre universitarios de Ciencias Experimentales, *Enseñanza de las Ciencias*.
- Córdoba, F., Ortega, R. y Rodríguez, A.J. (2005). La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: un estudio en curso. En: J.A. Del Barrio, M^aI. Fajardo, F. Vicente, A. Ventura y I. Ruiz, *Nuevos Contextos Psicológicos y Sociales en Educación*, (pp. 663-672). Barcelona: Psicoex.
- Doménech, F. y Gómez, A. (2003). Las creencias psicopedagógicas de los futuros profesores de secundaria y su relación con las demandas de examen y con la organización espacial de la clase. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 21, nº 2, pp. 489-505.
- Egido, I., Castro, M. y Lucio-Villegas, M. (1993). *Diez años de investigación sobre profesorado. Investigaciones sobre profesorado financiadas por el CIDE en el decenio 1983-1993*. Madrid: CIDE.

- Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria. Una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*. Barcelona: Ariel Educación.
- Fernández, J., Medina, M. y Elortegui, N. (2002). La formación del profesorado de Ciencias de la Naturaleza en Secundaria, a partir de sus ideas previas. *Investigación en la escuela*, 47, pp. 65-74.
- García Barros, S. y Martínez Losada, C. (2001). Las ideas de los alumnos del CAP, punto de referencia para reflexionar sobre formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, pp. 97-110.
- Gil, F., Rico, L. y Fernández, A. (2002). Concepciones y creencias del profesorado de Secundaria sobre evaluación en matemáticas. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 20, nº1, pp. 47-75.
- Gimeno, J. (1988). Proyecto de reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, pp. 47-51.
- González Blasco, P. y González-Anleo, J. (1993). *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*. Madrid: S.M.
- González García, F.J. e Hijano del Río, M. (Coords.). (2002). *La formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria. Relato de una experiencia*. Universidad de Málaga: Área de innovación educativa.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la escuela*, 43, pp. 57-66.
- Isambert-Jamati, V. (1977). Sociología de la escuela. En: M. Debesse y G. Mialaret, *Aspectos Sociales de la Educación II*, Barcelona, Oikos-Tau, pp. 15-63.
- León, A. (1980). La profesión docente; motivaciones, actualización de conocimientos y promoción. En: M. Debesse y G. Mialaret, *La función docente*, Barcelona, Oikos-Tau, pp. 29-54.
- Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, 6 de agosto de 1970.
- Marcelo, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. En: Consejo Escolar del Estado. *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 161-194.
- Martínez, M.M., Martín, R., Rodrigo, M., Varela, M.P., Fernández, M. y Guerrero, A. (2001). ¿Qué pensamiento profesional y curricular tienen los futuros profesores de ciencias de Secundaria? *Enseñanza de las Ciencias*, 19 (1), pp. 67-87.
- Meirieu, PH. (1991). *Le choix d'éduquer*. París: ESF.
- Mollo, S. (1980). La condición social de los enseñantes. En: M. Debesse y G. Mialaret, *La función docente*, Barcelona, Oikos-Tau, pp.55-82.
- Pantoja, A. y Campoy, T.J. (2000). La formación inicial del profesor de educación secundaria. Situación actual y perspectivas de futuro. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 18, nº 1, pp. 147-173.
- Sepúlveda, M^a.P. y Rivas, J.I. (2000). *Biografías profesionales*. Universidad de Málaga: Elementos Auxiliares de Clase 70.
- Solís, E. y Porlán, R. (2003). Las concepciones del profesorado de Ciencias de Secundaria en formación inicial. ¿Obstáculo o punto de partida? *Investigación en la escuela*, 49, pp. 5-22.

- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientist*. MA, Cambridge: University Press.
- Varela, J. y Ortega, F. (1984). *El aprendiz de maestro*. Madrid: MEC.
- Villar Angulo, L.M. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*. Alcoy: Marfil.

ANEXO I: CUESTIONARIO DE INVESTIGACIÓN

Aportando ideas para la formación inicial del profesorado de Secundaria

En la actualidad el hecho de que una sociedad disponga de universitarios y universitarias bien formados/as e informados/as es señal de progreso y desarrollo. Por lo tanto, el considerar sus ideas y aportaciones en la investigación sobre la formación docente puede ser muy positivo y enriquecedor. Para nuestro trabajo en el campo de la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria nos serían de gran utilidad las opiniones e ideas que nos puedan aportar personas como usted. El cuestionario que le presentamos a continuación es breve y no le llevará mucho tiempo completarlo. Le recordamos que es totalmente anónimo y que no existen respuestas correctas o incorrectas. Confiamos en su sinceridad y agradecemos su colaboración.

¿Qué licenciatura cursa actualmente?
¿En qué curso se encuentra matriculado/a? (Si se encuentra matriculado/a en asignaturas de diferentes cursos, indíquenos el curso en el que se haya matriculado de más asignaturas)
Indique el género al que pertenece con una X: Masculino (<input type="checkbox"/>) Femenino (<input type="checkbox"/>)

Escriba, por orden de preferencia, un máximo de 5 salidas profesionales que le proporcione la licenciatura que está cursando, desde la que más le atraiga o interese (N°1) hasta la que menos (N°5).	Preferencias (N°)
	1
	2
	3
	4
	5

¿Ha incluido la enseñanza en Educación Secundaria entre las salidas profesionales de su carrera?
(Marque con una X y explique brevemente su respuesta).

() Sí se ha incluido. ¿Por qué?

() No se ha incluido. ¿Por qué?

Fecha Recepción: 24 de marzo de 2006
Fecha Aceptación: 18 de octubre de 2006

LA SATISFACCIÓN LABORAL DE LOS PROFESORES EN FUNCIÓN DE LA ETAPA EDUCATIVA, DEL GÉNERO Y DE LA ANTIGÜEDAD PROFESIONAL

Daniel Anaya Nieto

José Manuel Suárez Riveiro¹

RESUMEN

El trabajo aborda el estudio de las diferencias de satisfacción laboral de los profesores de educación infantil, primaria y secundaria en función del género, de la antigüedad en el ejercicio de la profesión y de la etapa educativa en la que imparten su docencia. Los resultados, obtenidos sobre una amplia muestra de profesores distribuidos por toda la geografía nacional, revelan diferencias significativas en función de los anteriores criterios categóricos. En forma sintética, los profesores de secundaria aparecen menos satisfechos que los de infantil y primaria; los profesores noveles presentan una satisfacción superior a sus colegas de categorías de mayor antigüedad, y las mujeres se muestran más satisfechas que los hombres.

Palabras clave: *satisfacción laboral; profesores de educación infantil, de primaria y de secundaria; género; antigüedad profesional.*

ABSTRACT

This work tackles the study of job satisfaction differences between preschool, elementary, and secondary school teachers in terms of gender, years of experience and educational stage where they teach. Results, obtained on a wide sample of spanish teachers, show significative differences in terms of earlier categorical criterion. In summary form, secondary school teachers appear less satisfied than preschool or elementary school teachers; less experienced teachers have higher levels of satisfaction than more experienced teachers, and women appear more satisfied than men.

1 Dirección e-mail: danaya@edu.uned.es. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Key words: Job satisfaction; preschool, elementary, and secondary school teachers; gender; work seniority.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo aborda el estudio de las diferencias de satisfacción laboral de los profesores de educación infantil, primaria y secundaria en función del género, de la antigüedad en el ejercicio de la profesión y de la etapa educativa en la que imparten su docencia.

Los hallazgos informados en la literatura sugieren que estas variables pueden ser fuentes importantes de diferencias en satisfacción laboral entre nuestro profesorado. En relación con el género, los estudios sobre población general muestran que hombres y mujeres tienen semejantes niveles de satisfacción laboral aunque los empleos desempeñados por unos y otras distan de ser equivalentes –las mujeres, en términos generales, se encuentran en niveles ocupacionales inferiores y obtienen por sus empleos salarios más bajos que los hombres- (Brush, Moch y Pooyan, 1987; Greenhaus, Parasuraman y Wormley, 1990; Witt y Nye, 1992). De este modo, cuando se ha estudiado la satisfacción laboral de hombres y mujeres dentro de un mismo empleo, las mujeres, consistentemente, expresan una satisfacción superior a los hombres (Clark, 1996, 1997; Sibbad, Enzer, Cooper, Rout y Sutherland, 2000; Sloane y Williams, 2000), hecho que sucede, también, entre los profesionales de la docencia (Dinham y Scott, 2000; Evans, 2001; Fraser y Hodge, 2000; Holdaway, 1978; Taid, Padgett y Baldwin, 1989).

Respecto de la antigüedad profesional, gran parte de los estudios realizados sobre población general indican que, conforme se avanza en edad, las personas se suelen sentir laboralmente más satisfechas (Brush, Moch y Pooyan, 1987; Clark, Oswald y Warr, 1996; DeSantis y Durst, 1996), alegando, como posibles causas, las tendencias, conforme se avanza en antigüedad, a tener mejores recompensas del trabajo (mejores puestos y mayores salarios, por ejemplo) y a tener unas expectativas más realistas acerca de lo que el trabajo puede ofrecer. No está clara, sin embargo, si la relación entre ambas variables, antigüedad y satisfacción laboral, sigue un modelo lineal o un modelo curvilíneo. Más bien parece que esto es dependiente, en parte, del grupo ocupacional examinado. Es más, en determinadas ocupaciones, la relación entre ambas variables es, prácticamente, inexistente, o incluso, de carácter negativo. Esto último es lo que parece acontecer en el caso de los profesionales de la educación (Pearson y Moarnaw, 2005; Stempien y Loeb, 2002; Thompson, McNamara y Hoyle, 1997). En profesores de universidad, la relación entre satisfacción laboral y antigüedad parece positiva en lo que concierne a la docencia, pero negativa en lo tocante a investigación (Oshaghemi, 1998).

Finalmente, respecto de la tercera variable considerada en este estudio, la etapa educativa en la que los profesores imparten su docencia, parece ser que los profesores de secundaria muestran una menor satisfacción laboral que sus colegas de etapas previas (Metler, 2002; Perie y Baker, 1997; Stempien y Loeb, 2002).

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

La investigación ha estado dirigida a estudiar las diferencias de satisfacción laboral de los profesores de educación infantil, primaria y secundaria en función del género, de la antigüedad en el ejercicio de la profesión y de la etapa educativa en la que imparten su docencia.

MUESTRA

Desechados aquellos casos con datos incompletos, se ha contado, finalmente, con una muestra de 2562 profesores que en el curso académico 2003/04 ejercían como docentes de educación infantil, primaria o secundaria en centros públicos (78%) o privados (22%) distribuidos por toda la geografía nacional. De ellos, el 68% son mujeres y el 32% hombres.

TABLA 1
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Comunidad Autónoma	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Ac.
Andalucía	384	15.0	15.0
Aragón	199	7.8	24.4
Asturias	41	1.6	16.6
Baleares	31	1.2	25.6
Canarias	29	1.1	26.7
Cantabria	63	2.4	29.1
Castilla-La Mancha	383	14.9	44.0
Castilla y León	284	11.1	55.1
Cataluña	50	2.0	57.1
Ceuta y Melilla	9	.3	86.0
Extremadura	94	3.7	60.8
Galicia	191	7.5	68.3
La Rioja	12	.5	68.8
Madrid	432	16.9	85.7
Murcia	95	3.7	89.7
Navarra	11	.4	90.1
País Vasco	65	2.5	92.6
Valencia	189	7.4	100
Total	2562	100	100

Su distribución por etapa educativa es la siguiente: El 24.5% trabaja en educación infantil, el 45.5% en educación primaria, y el 30% en educación secundaria.

La edad media fue de 38.74 años, con una desviación típica de 10.03. Dividiendo la distribución por edad en tres partes, un tercio de la muestra se sitúa entre los 20 y los 32 años, el segundo tercio entre los 33 y los 43 años, y el tercero entre los 44 y los 65 años.

Respecto a la antigüedad laboral, el 25.5% de los profesores cuenta con menos de 5 años en el ejercicio de la profesión, el 21.5% se sitúa en una antigüedad entre 5 y 10 años, y el 53% lleva más de 10 años. La media de antigüedad se sitúa en los 13.65 años, con una desviación típica de 10.16.

Finalmente, la distribución por Comunidades Autónomas se ofrece en la Tabla 1.

RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para la recogida de información se ha empleado la Escala de Satisfacción Laboral—Versión para Profesores (ESL-VP) (Anaya y Suárez, en prensa), que evalúa la satisfacción laboral a tres niveles —global, dimensional y de faceta— a partir del grado —expresado sobre una escala de 5 puntos— en el que el sujeto considera que en su actual trabajo como profesor se dan los hechos correspondiente a las facetas constitutivas del modelo que la cimienta.

La Escala se fundamenta en un modelo subyacente de satisfacción laboral del profesorado elaborado sobre la base de una amplia muestra de profesores de educación infantil, primaria y secundaria de nuestro sistema educativo, que respalda su validez de constructo. Cuenta, además, con datos muy positivos referentes a validez convergente y discriminante y con coeficientes alpha alrededor de .92.

Como complemento a la anterior información se han recogido, también, datos sobre variables molares relacionadas con la satisfacción laboral global, que proporcionan un estimado de ésta externo a la ESL-VP. En concreto, se han utilizado las siguientes: 1) El gusto con el trabajo actual; 2) el gusto con la vida en el centro de trabajo; 3) el deseo de cambio laboral, y 4) el deseo de jubilación anticipada. La información sobre estas variables se ha recogido mediante la realización a los profesores de los siguientes requerimientos: 1) *¿Estás a gusto con tu trabajo actual?*, cuestión para la que se ofrecieron las siguientes categorías de respuesta: 1 = Nada; 2 = No mucho; 3 = Un poco; 4 = Bastante; 5 = Mucho. 2) *Actualmente, ¿cuánto te gusta tu vida en el colegio o instituto en el que trabajas?*, cuestión para la que, también, se ofrecieron las anteriores categorías de respuesta. 3) *Si tuvieses la oportunidad de cambiar tu actual trabajo como profesor por otro tipo de trabajo de similar estatus y categoría, ¿lo harías?*, cuestión para la que se ofrecieron las siguientes categorías de respuesta: 1 = No, con total seguridad; 2 = Probablemente no; 3 = No sé lo que haría; 4 = Probablemente sí; 5 = Sí, con total seguridad. 4) *Si tuvieses la oportunidad de acogerse a una jubilación voluntaria anticipada, ¿lo harías?*, cuestión para la que se ofrecieron las mismas categorías de respuesta de la cuestión anterior. Evidentemente, las dos primeras cuestiones se consideran como variables globales asociadas con una alta satisfacción laboral y, las dos últimas, como variables globales asociadas con una baja satisfacción laboral (Clegg, 1983; Ironson y Smith, 1981; Jackson, Potter y Dale, 1998; Locke, 1976; Meyer, 1997; Mobley y Locke, 1970; Quinn y Mangione, 1973; Stempien y Loeb, 2002).

Los datos fueron recogidos entre los meses de febrero y mayo, ambos inclusive, del año 2004 y se dio a los encuestados la posibilidad de responder de forma anónima.

SATISFACCIÓN LABORAL Y ETAPA EDUCATIVA

En la Tabla 2 se ofrece la información sobre la satisfacción laboral a nivel global, dimensional y de faceta desglosada en función de la etapa educativa (infantil, primaria o secundaria) en la que los profesores desarrollan su docencia. En la Tabla, las facetas se encuentran agrupadas por dimensiones y éstas y aquéllas dispuestas en orden de mayor a menor presencia.

Respecto de cada uno de los anteriores niveles informativos, se ha realizado un análisis de varianza al objeto de descubrir el alcance de las diferencias entre los grados de satisfacción correspondientes a cada uno de los tres grupos de profesores surgidos de la aplicación del anterior criterio, lo que ha supuesto la realización de 38 análisis (junto con sus correspondientes contrastes posteriores en los casos pertinentes): 1 a nivel global, 5 a nivel de dimensión y 32 a nivel de faceta. En la Tabla 2, los asteriscos situados al comienzo de las denominaciones del nivel global y de cada dimensión y faceta indican, con el significado que se les otorga en la Tabla, la probabilidad asociada al valor F obtenido en cada caso. La ausencia de asterisco expresa una probabilidad superior a .05. Con el fin de no incrementar la complejidad de la Tabla, los resultados de los contrastes posteriores no tienen reflejo en la misma y sólo son comentados en el texto.

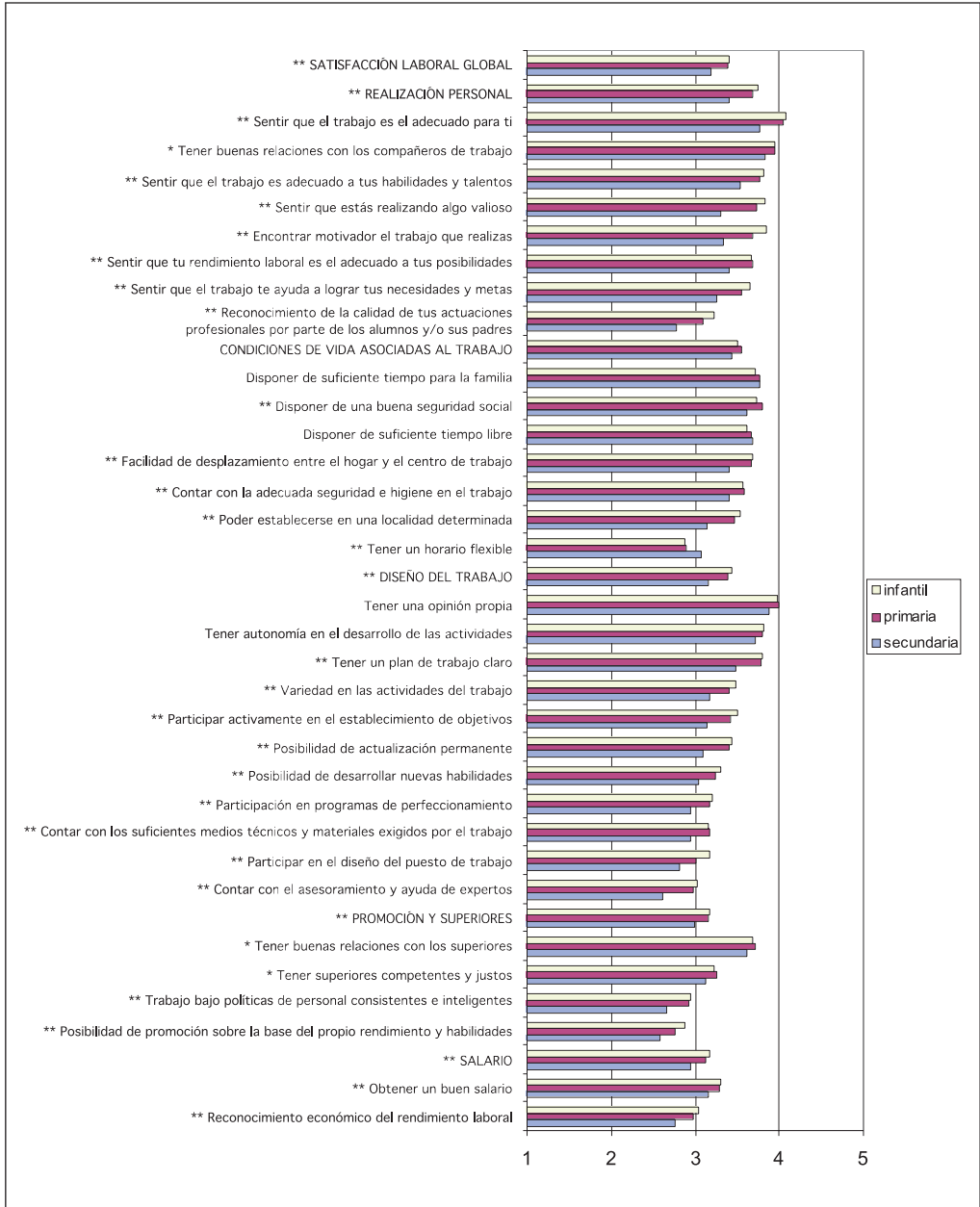
El examen de la Tabla 2 descubre la existencia de diferencias importantes en satisfacción laboral, a todos los niveles, entre los profesores de infantil, primaria y secundaria. En términos generales, los profesores de secundaria exhiben un grado de satisfacción laboral inferior y, en la mayoría de los casos, las diferencias respecto de sus colegas de infantil y primaria resultan estadísticamente significativas. Por el contrario, los profesores de infantil son los que, en general, se muestran laboralmente más satisfechos aunque, sólo en contadas ocasiones, las diferencias en relación a sus colegas de primaria llegan a ser significativas.

Con más detalle, se observa que, a nivel global, los profesores de educación secundaria manifiestan una satisfacción laboral significativamente inferior a los profesores de infantil y de primaria, quienes alcanzan un grado de satisfacción laboral global, prácticamente, idéntico.

A nivel de dimensión, la anterior situación se repite en cuatro de las cinco dimensiones del modelo y, así, en *realización personal*, *diseño del trabajo*, *promoción y superiores*, y *salario*, los profesores de secundaria presentan un grado de satisfacción significativamente inferior a los profesores de infantil y de primaria. Entre estos dos últimos grupos, los de infantil muestran, siempre, una mayor satisfacción, aunque las diferencias con los de primaria, estadísticamente, no llegan a ser significativas.

Dentro de las anteriores cuatro dimensiones, la situación sigue siendo muy parecida a nivel de faceta. En la dimensión de *realización personal*, los profesores de secundaria presentan un grado de satisfacción significativamente inferior en todas las facetas integrantes y, sólo en dos de ellas, las diferencias son también significativas entre los profesores de infantil y de primaria. En concreto, estos últimos encuentran en menor

TABLA 2
SATISFACCIÓN LABORAL DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA A NIVEL GLOBAL, DIMENSIONAL Y DE FACETA Y PROBABILIDAD ASOCIADA A LA DIFERENCIA ENTRE ETAPAS EDUCATIVAS
 (* = $p < .05$; ** = $p < .01$)



medida motivador el trabajo que realizan y hallan menos reconocimiento de la calidad de sus actuaciones profesionales por parte de los alumnos y/o sus padres.

En relación con la dimensión *diseño del trabajo*, en dos de sus facetas (*tener una opinión propia* y *tener autonomía en el desarrollo de las actividades*) no se han encontrado diferencias entre los grupos. En todas las demás, los profesores de secundaria manifiestan una satisfacción significativamente inferior y sólo en un caso, *participar en el diseño del puesto de trabajo*, los profesores de primaria difieren también significativamente a la baja respecto a los de infantil.

El panorama hasta ahora visto se repite fielmente en las dos facetas integrantes de la dimensión *salario*, respecto de las cuales, los profesores de secundaria informan un grado de presencia significativamente inferior al correspondiente a los de infantil y primaria.

También esto sucede respecto de las facetas *trabajo bajo políticas de personal consistentes e inteligentes* y *posibilidad de promoción sobre la base del propio rendimiento y habilidades*, pertenecientes a la dimensión *promoción y superiores*. En esta última faceta, los profesores de primaria también difieren significativamente a la baja en relación a los de infantil. En las otras dos facetas de la dimensión sólo se producen diferencias significativas, a un nivel de confianza del 5%, y es el grupo de profesores de primaria el que produce las mayores valoraciones.

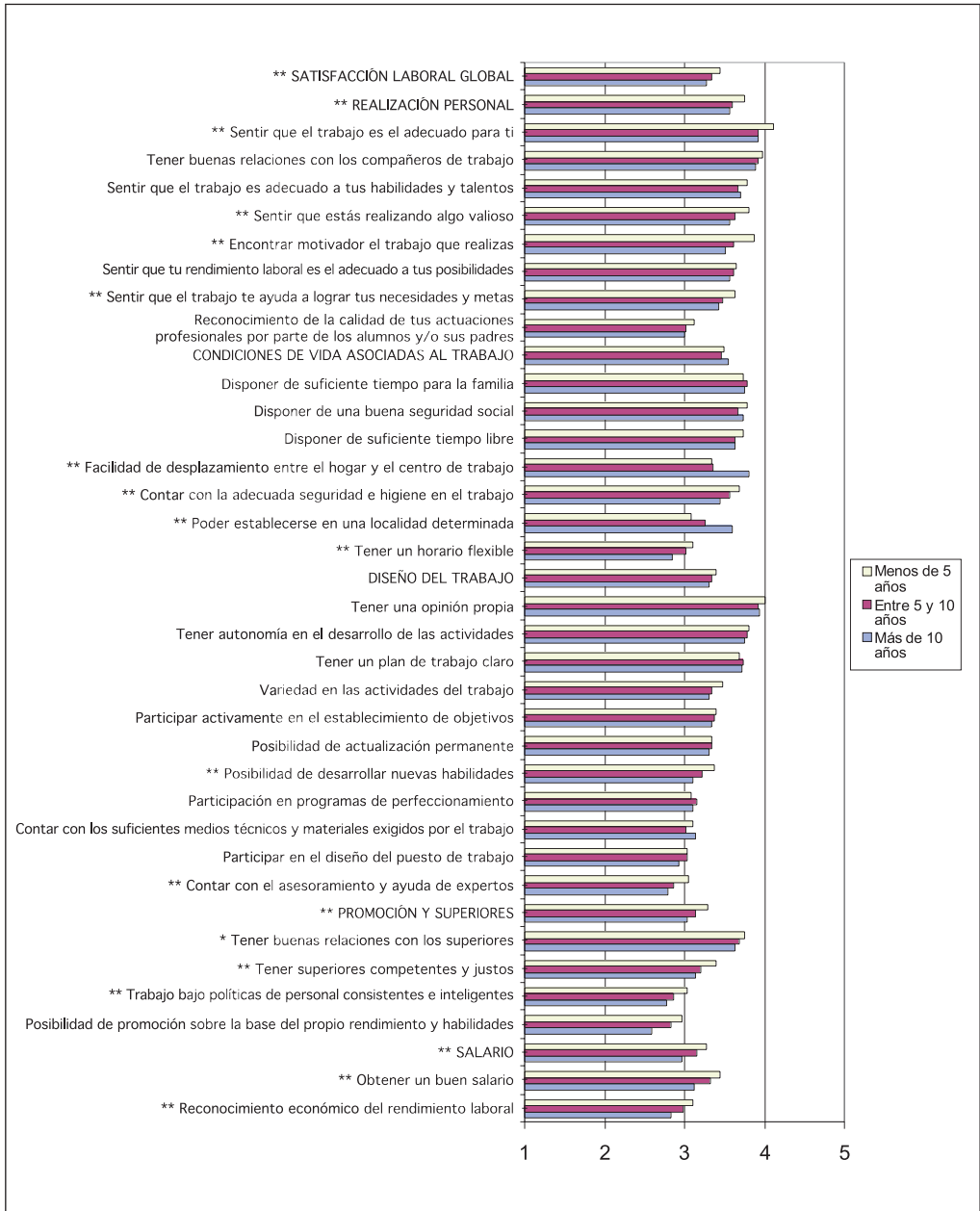
Sin embargo, en la dimensión *condiciones de vida asociadas al trabajo* no se han encontrado diferencias entre los grupos; como tampoco, en dos de sus facetas integrantes (*disponer de suficiente tiempo para la familia* y *disponer de suficiente tiempo libre*). Además, una faceta de esta dimensión, *tener un horario flexible*, es la única del modelo en la que la tendencia general se invierte y son los profesores de educación secundaria los que, al respecto, informan de un grado de presencia significativamente superior a los profesores de infantil y primaria. En el resto de facetas sí que se continúa con la tendencia general y los profesores de secundaria difieren significativamente a la baja respecto a los de infantil y primaria.

SATISFACCIÓN LABORAL Y ANTIGÜEDAD EN EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN

Como se expuso en el apartado referido a la muestra, en relación con la antigüedad del profesorado en el ejercicio de la profesión se establecieron las siguientes categorías: 1) Menos de 5 años; 2) entre 5 y 10 años, y 3) más de 10 años.

Siguiendo la secuencia de la Tabla 2, en la Tabla 3 se ofrece la información sobre la satisfacción laboral a nivel global, dimensional y de faceta pero, en esta ocasión, desglosada en función de las anteriores tres categorías de antigüedad profesional. Respecto de cada uno de los niveles informativos señalados se ha realizado un análisis de varianza al objeto de descubrir el alcance de las diferencias entre los grados de satisfacción correspondientes a cada una de las categorías de antigüedad en el ejercicio de la profesión, lo que ha supuesto la realización de 38 análisis (junto con sus correspondientes contrastes posteriores en los casos pertinentes): 1 a nivel global, 5 a nivel de dimensión y 32 a nivel de faceta. En la Tabla 3, los asteriscos situados al comienzo de las denominaciones del nivel global y de cada dimensión y faceta indican, con el significado que se les otorga

TABLA 3
SATISFACCIÓN LABORAL DE LOS PROFESORES POR ANTIGÜEDAD A NIVEL GLOBAL, DIMENSIONAL Y DE FACETA, Y PROBABILIDAD ASOCIADA A LAS DIFERENCIAS ENTRE CATEGORÍAS DE ANTIGÜEDAD PROFESIONAL
 (* = $p < .05$, ** = $p < .01$).



en la Tabla, la probabilidad asociada al valor F obtenido en cada caso. La ausencia de asterisco expresa una probabilidad superior a .05. Con el fin de no incrementar la complejidad de la Tabla, los resultados de los contrastes posteriores no tienen reflejo en la misma y sólo se comentan en el texto.

El examen de la Tabla 3 descubre la existencia de diferencias importantes en satisfacción laboral, a todos los niveles, entre las categorías de antigüedad profesional. En términos generales, los profesores noveles; esto es, los que cuentan con una experiencia profesional inferior a 5 años, son los que se muestran más satisfechos; a continuación, se sitúan los del siguiente tramo de antigüedad, que va entre los 5 y los 10 años, y, con el grado de satisfacción menor aparecen, finalmente, aquéllos cuya antigüedad profesional supera los 10 años. Parece, por tanto, que la satisfacción laboral de los profesores va aminorando conforme aumenta el tiempo de ejercicio de la profesión.

Con más detalle, se observa que, a nivel global, los profesores noveles manifiestan una satisfacción laboral significativamente superior a sus colegas más veteranos. A nivel de dimensión, la anterior situación se repite en relación a las dimensiones *realización personal, promoción y superiores y salario*, respecto de las cuales, los profesores con antigüedad profesional inferior a 5 años presentan un grado de satisfacción significativamente superior a sus compañeros de más años de servicio. En la dimensión *salario*, la diferencia entre las categorías media y alta de antigüedad resulta, también, estadísticamente significativa a favor de la primera.

Dentro de las anteriores tres dimensiones, la situación sigue siendo muy parecida a nivel de faceta. Respecto de la dimensión de *realización personal*, las facetas *sentir que el trabajo es el adecuado para ti, sentir que estás realizando algo valioso, encontrar motivador el trabajo que realizas y sentir que el trabajo te ayuda a lograr tus necesidades y metas* se dan en el grupo novel en un grado significativamente mayor que en los otros dos grupos de antigüedad, entre los que no se aprecian diferencias significativas aunque, en todos los casos, el grupo de antigüedad intermedia puntúa por encima del más veterano. En el resto de facetas, las diferencias entre los grupos no llegan a ser estadísticamente significativas, pero se mantiene la tendencia de disminución de las puntuaciones conforme se avanza en antigüedad.

En la dimensión *promoción y superiores*, el grado en el que los profesores estiman que se dan las facetas *trabajo bajo políticas de personal consistentes e inteligentes y posibilidad de promoción sobre la base del propio rendimiento y habilidades* varía significativamente entre los tres grupos, en el sentido de disminuir con la antigüedad profesional. Respecto de las otras dos facetas de la dimensión, *tener superiores competentes y justos y tener buenas relaciones con los superiores*, las diferencias son significativas sólo entre los grupos de menor y mayor antigüedad y, en la segunda, sólo a un nivel de confianza del 5%.

Por lo que respecta a las dos facetas integrantes de la dimensión *salario*, las diferencias son significativas entre los tres grupos en el sentido habitual de disminuir la estimación de su presencia conforme se avanza en antigüedad.

En la dimensión *diseño del trabajo* es en la que menos diferencias significativas se dan entre los grupos. No se ha encontrado a nivel de dimensión y, a nivel de faceta, sólo se han apreciado en dos de ellas: *posibilidad de desarrollar nuevas habilidades*, en la que los tres grupos difieren significativamente (a mayor antigüedad se considera que este hecho se da en menor grado), y *contar con el asesoramiento y ayuda de expertos*, en la que sólo

resultan significativas las diferencias entre los grupos de mayor y menor antigüedad (el primero declara en menor grado la presencia de este hecho en sus trabajos).

Finalmente, la dimensión *condiciones de vida asociadas al trabajo* ofrece un comportamiento, hasta cierto punto, irregular en relación a las anteriores. A nivel de dimensión no se aprecian diferencias significativas entre los grupos, pero es aquí el grupo más veterano el que obtiene mayor puntuación. De las siete facetas integrante, en tres no se aprecian diferencias significativas entre los grupos y entre las que sí se aprecian, dos, *facilidad de desplazamiento entre el hogar y el centro de trabajo* y *poder establecerse en una localidad determinada*, se dan en el grupo de mayor antigüedad en un grado significativamente superior a los otros dos. Respecto de la segunda, la diferencia también resulta significativa entre los profesores noveles y los de mediana antigüedad. En cuanto a las facetas restantes, *tener un horario flexible* y *contar con la adecuada seguridad e higiene en el trabajo*, el grupo más veterano considera que se encuentran en el trabajo en un grado que es significativamente inferior al estimado por los otros dos grupos de profesores de menor antigüedad profesional.

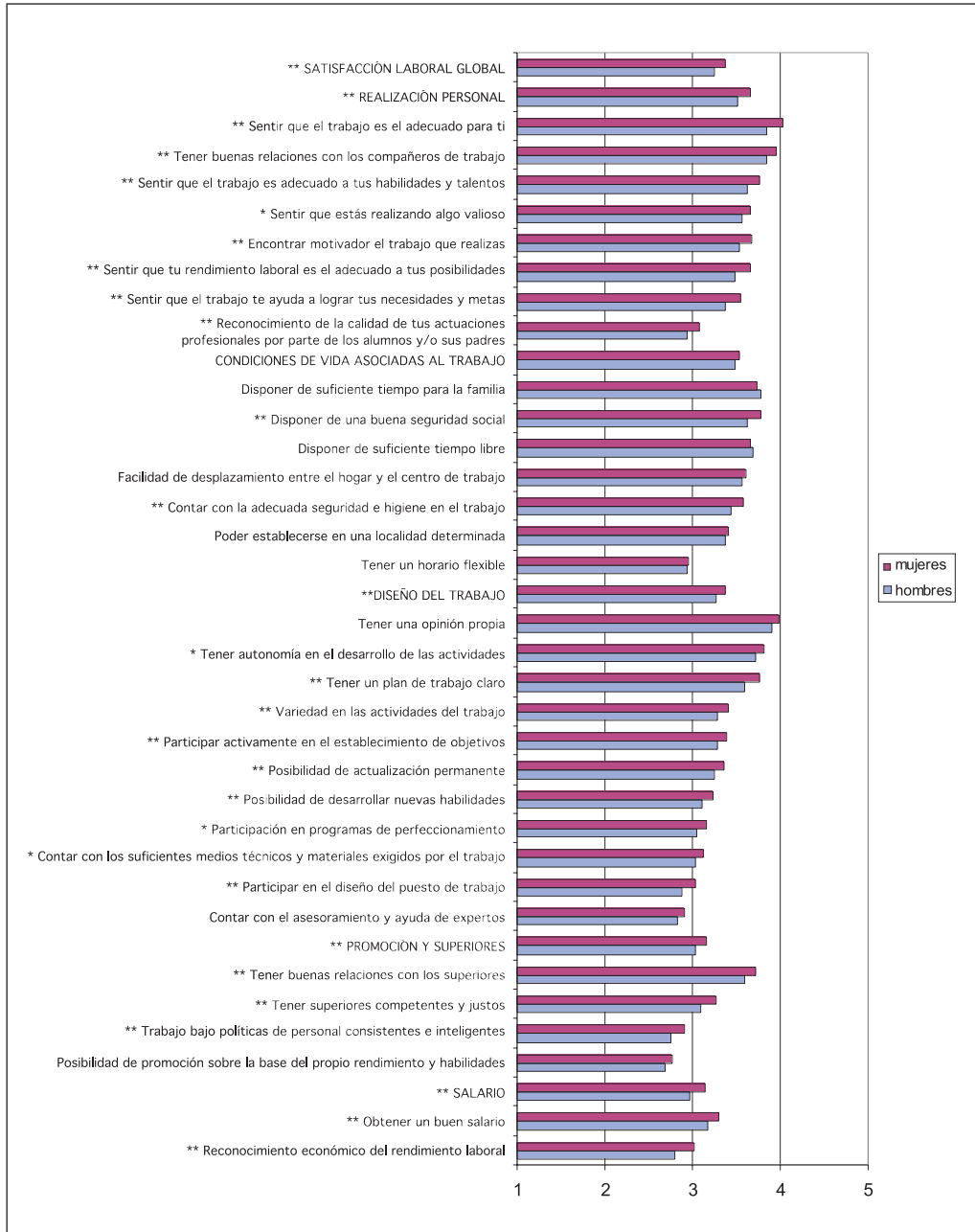
SATISFACCIÓN LABORAL Y GÉNERO

En la Tabla 4, siguiendo una vez más la secuencia de la Tabla 2, se ofrece la información sobre la satisfacción laboral del profesorado a nivel global, dimensional y de faceta desglosada, en esta ocasión, en función del género. Respecto de cada uno de los niveles informativos señalados, se ha realizado un contraste de diferencias de medias entre los grupos de mujeres y de hombre mediante el estadístico *t*, lo que ha supuesto la realización de 38 contrastes: 1 a nivel global, 5 a nivel de dimensión y 32 a nivel de faceta. En la Tabla 4, los asteriscos situados al comienzo de las denominaciones del nivel global y de cada dimensión y faceta indican, con el significado que se les otorga en la Tabla, la probabilidad asociada al valor *t* obtenido en cada caso. La ausencia de asterisco expresa una probabilidad superior a .05.

Los datos de la Tabla 4 indican que las profesoras manifiestan una satisfacción laboral superior, a todos los niveles, a sus compañeros varones. Esta mayor satisfacción laboral de las profesoras es estadísticamente significativa a nivel global. A nivel de dimensión, también lo es en relación con las dimensiones *realización personal*, *salario*, *diseño del trabajo* y *promoción y superiores*. Y a nivel de faceta, respecto de todas las facetas integrantes de las anteriores dos primeras dimensiones y respecto de la mayoría de las correspondientes a las dos restantes. Como curiosidad, señalar que la única faceta de la dimensión *promoción y superiores* en la que las diferencias entre hombres y mujeres no es significativa es la de *posibilidad de promoción sobre la base del propio rendimiento y habilidades*.

La única dimensión en la que las diferencias no han resultado significativas es la de *condiciones de vida asociadas al trabajo*, como tampoco lo han sido en la mayoría de las facetas que la integran. Además, dos facetas de esta dimensión, *disponer de suficiente tiempo para la familia* y *disponer de suficiente tiempo libre*, han sido los únicos componentes del modelo en el que las profesoras han puntuado por debajo de los profesores, aunque la diferencia no llega a ser significativa.

TABLA 4
SATISFACCIÓN LABORAL DE LAS PROFESORAS Y DE LOS PROFESORES A NIVEL GLOBAL, DIMENSIONAL Y DE FACETA Y PROBABILIDAD ASOCIADA A LAS DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO (* = $p < .05$; ** = $p < .01$)



SATISFACCIÓN LABORAL GLOBAL Y OTRAS MEDIDAS MOLARES RELACIONADAS CON LA SATISFACCIÓN LABORAL

La Tabla 5 ofrece la media y la desviación típica correspondiente a cada una de las cuatro medidas molares utilizadas en el estudio como estimado de la satisfacción laboral global externo a la ESL-VP (ver el apartado de recogida de información dentro de este informe). La Tabla también incluye los datos relativos a la satisfacción laboral global proporcionada por la ESL-VP al objeto de mostrar una panorámica de conjunto.

TABLA 5
 MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS DE SATISFACCIÓN LABORAL GLOBAL Y DE OTRAS VARIABLES MOLARES RELACIONADAS CON LA SATISFACCIÓN LABORAL OBTENIDA EN LA MUESTRA GENERAL Y EN LOS GRUPOS DE CATEGORÍAS EN FUNCIÓN DE LA ETAPA EDUCATIVA, DE LA ANTIGÜEDAD PROFESIONAL Y DEL GÉNERO, Y PROBABILIDAD ASOCIADA A LAS DIFERENCIAS ENTRE LOS GRUPOS

	SLG		GTR		GVO		CTR		JUB	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s
Muestra general	3.40	.54	4.09	.77	3.96	.772	2.23	1.04	3.12	1.25
Infantil	3.49	.55	4.21	.75	4.05	.76	2.16	1.02	2.85	1.22
Primaria	3.46	.53	4.15	.74	4.01	.76	2.19	1.03	3.24	1.25
Secundaria	3.25	.54	3.89	.79	3.80	.77	2.37	1.07	3.15	1.26
Diferencia entre etapas	***		***		***		***		***	
Menos de 5 a.	3.48	.53	4.24	.71	4.10	.71	2.12	.95	2.73	1.15
Entre 5 y 10 a.	3.40	.56	4.04	.77	3.89	.79	2.30	1.05	3.13	1.22
Más de 10 a.	3.36	.54	3.98	.80	3.88	.78	2.28	1.11	3.49	1.27
Diferencia entre antigüedad	***		***		***		**		***	
Mujeres	3.44	.55	4.12	.75	3.99	.76	2.20	1.03	3.06	1.2
Hombres	3.33	.53	4.03	.79	3.89	.79	2.31	1.05	3.24	1.28
Diferencia entre género	***		**		**		*		**	

SLG = Satisfacción laboral global

GTR = Gusto con el trabajo actual

GVO = Gusto con la vida en el colegio/instituto

CTR = Probabilidad de cambio de trabajo

JUB = Probabilidad de jubilación anticipada

* = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$. El análisis de diferencias entre etapas educativas y categorías de antigüedad se ha realizado mediante ANOVA y los oportunos contrastes posteriores. Las diferencias entre géneros se han contrastado mediante t .

Los valores obtenidos por la muestra general en las dos variables molares asociadas con una alta satisfacción laboral, el gusto con el trabajo actual y el gusto con la vida en el centro de trabajo, indican que los profesores están bastante a gusto con su trabajo actual y que les gusta bastante la vida en el colegio o instituto en el que trabajan. Las variables molares asociadas con una baja satisfacción laboral, la probabilidad de cambio de trabajo y la probabilidad de jubilación anticipada, obtienen, por su parte, valores que indican que los profesores probablemente no cambiarían su actual trabajo como profesor por otro tipo de trabajo de similar estatus y categoría, en caso de tener la oportunidad para hacerlo, y que no saben lo que harían si tuviesen la oportunidad de acogerse a una jubilación voluntaria anticipada. Estos datos son coherentes con el grado de satisfacción global medio-alto obtenido en la ESL-VP. [Nótese que, aunque en la medida de estas cinco variables se ha utilizado una escala de cinco puntos, el significado de los valores numéricos que muestra la Tabla 5 no es equivalente entre sí, dado que el significado con el que a los profesores se presentó cada uno de los puntos de la escala no fue idéntico para todas las variables].

Los resultados por etapa educativa indican que el grado en el que a los profesores les gusta el trabajo que realizan y el grado en el que les gusta su vida en el colegio/instituto disminuyen conforme se avanza en etapa educativa. Pero, en ambas variables, sólo son significativas las diferencias que los profesores de secundaria muestran respecto de sus colegas de educación infantil y de educación primaria. Por el contrario, la probabilidad de cambio de trabajo y la probabilidad de jubilación anticipada aumentan, en general, con la etapa educativa. Respecto de lo primero, los profesores de secundaria difieren significativamente por encima de los de infantil y de los de primaria. Respecto de lo segundo, tanto los de secundaria como los de primaria, que en esta ocasión puntúan en mayor grado, manifiestan probabilidades significativamente superiores a los de infantil.

En cuanto a los análisis por grupos de antigüedad profesional, los datos indican que el grado en el que a los profesores les gusta su trabajo actual y el grado en el que están a gusto en el colegio o instituto disminuye conforme se avanza en antigüedad. En ambas variables, los profesores con menos de cinco años de servicio difieren significativamente por encima de los otros dos grupos de mayor antigüedad, entre los que no se aprecian diferencias significativas. Por el contrario, la probabilidad de cambio de trabajo y la probabilidad de jubilación anticipada aumentan, en general, con la antigüedad profesional. Respecto de lo primero, los profesores de infantil difieren significativamente por debajo de los de primaria y de los de secundaria. Respecto de lo segundo, los tres grupos difieren entre sí, bilateralmente, de forma significativa en el sentido de aumentar la probabilidad de acogerse a una jubilación voluntaria anticipada, si se tuviese la ocasión, conforme los grupos responden a categorías de mayor antigüedad profesional.

Por último, en lo que se refiere al género, los datos indican que a las mujeres les gusta su trabajo actual y su vida en el colegio/instituto en un grado superior al que manifiestan sus compañeros varones. Por otro lado, que la probabilidad con la que ellas cambiarían su actual trabajo docente por otro de similar estatus y categoría o se acogerían a una jubilación voluntaria anticipada si tuviesen, en ambos casos, la oportunidad de hacerlo, es inferior a la expresada por los hombres. En todos los casos, las diferencias entre mujeres y hombres son significativas, aunque el nivel de esta significación estadís-

tica es inferior al encontrado en las anteriormente comentadas diferencias entre etapas educativas y entre categorías de antigüedad profesional.

En definitiva, el comportamiento de las cuatro variables molares en función de la etapa educativa, de las categorías de antigüedad profesional y del género de los profesores es congruente con el exhibido, respecto de estas mismas categorías grupales del profesorado, por el nivel global de satisfacción laboral facilitado por la ESL-VP.

CONCLUSIONES

De los resultados del estudio se extraen las siguientes conclusiones principales:

- Los profesores de secundaria aparecen laboralmente menos satisfechos que los de infantil y primaria. Esta menor satisfacción de los profesores de secundaria respecto de sus colegas de etapas educativas previas es estadísticamente significativa a nivel global, a nivel de cuatro de las cinco dimensiones del modelo y a nivel de la mayoría de las facetas integrantes. Los profesores de infantil son los más satisfechos pero, respecto de los de primaria, sólo son significativas las diferencias a nivel de algunas facetas.
- La satisfacción laboral del profesorado tiende a decrecer conforme aumenta el ejercicio de la profesión. Los profesores noveles (antigüedad profesional inferior a 5 años) se muestran significativamente más satisfechos que sus colegas de mayor antigüedad a nivel global, a nivel de las dimensiones de *realización personal, promoción y superiores y salario* y a nivel de la mayoría de las facetas integrantes. Los profesores más veteranos (más de 10 años de servicio) son los menos satisfechos aunque, respecto de los de antigüedad media (entre 5 y 10 años de servicio), la diferencia sólo es significativa a nivel de la dimensión *salario* y a nivel de algunas facetas.
- Las profesoras se muestran laboralmente más satisfechas que sus colegas varones. Esta mayor satisfacción de las mujeres es estadísticamente significativa a nivel global, a nivel de cuatro de las cinco dimensiones del modelo y a nivel de la mayoría de las facetas integrantes.
- El comportamiento de las variables molares asociadas con una alta o con una baja satisfacción laboral utilizadas en el estudio es coherente con el exhibido por el nivel global de satisfacción laboral facilitado por la ESL-VP cuando es analizado en función de la etapa educativa, de las categorías de antigüedad profesional y del género.
- Los resultados del estudio son congruentes con lo hallado en la literatura. La mayor satisfacción laboral de las mujeres probablemente tenga que ver con las menores expectativas que ellas tienen en relación con sus empleos, debido a su tradicional peor posición en el mercado laboral —las mujeres, históricamente, han aceptado inferiores oportunidades de promoción y salarios más bajos por los mismos empleos—, y a la existencia de escalas axiológicas diferentes entre hombres y mujeres (Brush et al., 1987; Clark, 1997; Witt y Nye, 1992). El comportamiento de la satisfacción laboral en relación a la antigüedad profesional de los profesores se aparta, sin embargo, de lo que acontece en la mayoría de las profesiones.

Quizás aquí la explicación venga de la mano de las facetas que en nuestro estudio aparecen lastrando la satisfacción laboral de conjunto de nuestro profesorado. La escasa presencia con la que estiman que se dan las posibilidades de promoción, las políticas de personal adecuadas, el reconocimiento económico del rendimiento individual, el asesoramiento y la ayuda de expertos, y el reconocimiento de su labor por parte de los alumnos y/o sus padres, tal vez constituyan la causa de la pérdida de satisfacción que los profesores experimentan en su trabajo con el paso del tiempo. Finalmente, la menor satisfacción laboral expresada por los profesores de secundaria obliga a un análisis en profundidad del entorno y de las condiciones en las que se desarrolla el trabajo de estos profesionales. En relación con los resultados de este estudio, aparte de las medidas que, con carácter general, se deban tomar en relación con los hechos enumerados anteriormente, para el caso de los profesores de secundaria habría que añadir medidas que potencien la participación en programas de perfeccionamiento, que les permitan contar con los suficientes medios técnicos y materiales exigidos por el trabajo, o que les aseguren una mayor participación en el diseño del puesto de trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anaya, D. y Suárez, J.M. (en prensa). Satisfacción laboral de los profesores de educación infantil, primaria y secundaria. Un estudio a nivel nacional. *Revista de Educación*.
- Brush, D.H., Moch, M.K. y Pooyan, A. (1987). Individual demographic differences and job satisfaction. *Journal of Occupational Behaviour*, 8: 139-155.
- Clark, A.E. (1996). Job satisfaction in Britain. *British Journal of Industrial Relations*, 34: 189-218.
- Clark, A.E. (1997). Job satisfaction and gender: Why are women so happy at work? *Labour Economics*, 4(4):341-372.
- Clark, A.E., Oswald, A. y Warr, P. (1996). Is job satisfaction u-shaped in age? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 69: 57-81.
- DeSantos, V.S. y Durst, S.L. (1996). Comparing job satisfaction among public and private sector employees. *American Review of Public Administration*, 26(3): 327-343.
- Dinham, S.; Scott, C. (2000): Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), pp. 379-396.
- Evans, L. (2001): Delving deeper into morale, job satisfaction and motivation among education professionals. *Educational Management & Administration*, 29(3), pp. 291-307.
- Fraser, J.; Hodge, M. (2000): Job satisfaction in higher education: Examining gender in professional work settings. *Sociological Inquiry*, 70(2), pp 172-188.
- Greenhaus, J.H., Parasuraman, S. y Wormley, W.M. (1990). Effects of race on organizational experiences, job performance evaluations, and career outcomes. *Academy of Management Journal*, 33:64-86.
- Holdaway, E. A. (1978): Facet and overall satisfaction of teachers. *Educational Administration Quarterly*, 14(1), pp. 30-47.
- Metler, C. A. (2002): Job satisfaction and perception of motivation among middle and high school teachers. *American Secondary Education*, 31(1), pp. 43-53.

- Oshaghem, T. (1998). The impact of age on the job satisfaction of university teachers. *Research in Education*, 14(3): 387-409.
- Pearson, Q. M. (1998): Job satisfaction, leisure satisfaction, and psychological health. *Career Development Quarterly*, 46(4), pp. 416-426.
- Pearson, L. C.; Moarnaw, W. (2005): The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Eduational Research Quarterly*, 29(1), pp. 37-53.
- Perie, M. y Baker, D. P. (1997): *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Sibbald, B., Enzer, I., Cooper, C., Rout, V. Y Sutherland, V. (2000). GP job satisfaction in 1987, 1990 and 1998: Lessons for the future? *Family Practice*, 17(5): 364-371.
- Sloane, P.J. y Williams, H. (2000). Job satisfaction, comparison earnings and gender. *Labour*, 14(3): 473-501.
- Stempien, L. R.; Loeb, R.C. (2002): Differences in job satisfaction between general education and special education teachers. *Remedial & Special Education*, 23(5), pp. 258-268.
- Taid, M.; Padgett, M.Y.; Baldwin, T.T. (1989): Job and life satisfaction: A reevaluation of the strength of the relationship and gender effects as a function of the date of the study. *Journal of Applied Psychology*, 74, pp. 502-507.
- Thompson, D.P.; McNamara, J.F.; Hoyle, J.R. (1997). Job satisfaction in educational organizations: A synthesis of research findings. *Educational Administration Quarterly*, 33(1), pp. 7-37.
- Witt, L.A. y Nye, L.G. (1992). Gender and the relationship between perceived fairness of pay or promotion and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 77: 910-917.

PRACTICUM Y CARGA DE TRABAJO

José Reyes Ruiz-Gallardo, Arturo Valdés y Santiago Castaño

E. U. Magisterio de Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha. Plaza de la Universidad, 3. 02071 Albacete.
josereyes.ruiz@uclm.es

RESUMEN

El tiempo que los alumnos dedican a cada asignatura, y dentro de esta, a cada una de sus tareas (asistencia a clase, estudio, búsqueda y revisión bibliográfica, etc.), son elementos desconocidos en las aulas españolas. Sin embargo, el sistema europeo de educación superior considera la carga de trabajo como uno de sus pilares fundamentales.

Conocer este tiempo será tanto más importante, cuanto mayor sea la dotación en créditos de la asignatura, y en el caso de Magisterio, es el practicum el que mayor carga tiene.

El presente estudio aporta datos en este sentido. Tras el seguimiento de 15 alumnos en prácticas, se conoce cual es el tiempo total que han empleado, su variación a lo largo del semestre, y su distribución por tareas. De entre los resultados destaca que: el tiempo medio dedicado se encuentra dentro de los límites propuestos por la UE, aunque superado en semanas puntuales; emplean la mayor proporción de su tiempo, casi la mitad del total (48,53%), a permanecer en las aulas del colegio; la consulta de material en internet casi dobla la proporción de dedicación a la consulta en la biblioteca.

Palabras clave: *practicum, magisterio, carga de trabajo.*

ABSTRACT

The time which students devote to each course, but also to each task within a given course (e.g. study, bibliographic search and selection, contact classes, etc), is still an unknown element within the context of Spanish Higher Education. Nevertheless, the European Higher Education Area considers knowledge of student workload as essential.

1 Plaza de la Universidad, 3. 02071 Albacete. Tel: 967 599200 Ext.: 2510 Fax: 599229. correo e: josereyes.ruiz@uclm.es

The importance of this knowledge increases in direct proportion to the number of credits assigned to each course. In the case of Magisterio (Teacher's College), the practicum is the course with the most credits.

In this study, the total amount of hours needed by 15 students to successfully complete their practicum has been controlled. Data collected includes: the total time devoted to the course; variation in hours throughout the semester and distribution of hours according to tasks. It is interesting to note that the average time devoted to the course falls within the limits proposed by the EU, although this limit was surpassed during certain periods; and that students employ almost half their time (48.53%) in the classroom. Also, the time devoted to consulting material on the internet is almost double that spent in the library.

Key words: *practicum, Teacher's College, workload.*

INTRODUCCIÓN

El practicum

Si consideramos los estudios de Magisterio, en cualquiera de sus especialidades, el *practicum* es la materia (asignatura) que mayor peso en créditos tiene. De acuerdo con el Real Decreto 1440/1991 (BOE, 1991), donde se establece el título universitario oficial de Maestro, se le asignan un total de 32 créditos. Su planificación, es competencia de cada Universidad, aunque debido a que se realizan en centros docentes, con apoyo de Maestros, es preciso que estas entidades establezcan los acuerdos de colaboración adecuados (DOCM, 2002). Queda para la autonomía universitaria el realizarlos en un solo curso, o repartirlos en dos o en los tres de los que actualmente consta esta carrera. Así, por ejemplo, la Universidad de Barcelona realiza 5 créditos durante el 2º curso y 27 durante el 3º (Bustos, 2005); la Universidad de las Islas Baleares lo concentra todo en el tercer curso (Pomar, 1997); la Universidad Autónoma de Barcelona, destina 2 créditos en primer curso, 10 en segundo y 20 en el tercero (Prat, 1997), la Universidad de Córdoba lo divide en 2 semanas durante el primer curso, 4 semanas en segundo y 8, en el tercer curso (Castro & García, 1999). En la Universidad de Castilla-La Mancha, y en concreto en la EU de Magisterio de Albacete, se realizan 2 semanas de observación, en el primer curso, y 12 de estancia en colegios, más una previa de preparación (EUM, 2005).

Para autores como Díaz (2004), el *practicum* es una de las asignaturas más importantes de la carrera de Magisterio. Sus funciones básicas son dos (Castaño et al., 1997):

- a) socializar al alumno en el contexto laboral;
- b) relacionar la teoría y la práctica, fomentando la formación de esquemas de pensamiento y acción.

Se considera pues, como el campo de aplicación de los conocimientos y competencias adquiridos por el alumno, razón por la cual se concentra, mayoritariamente, en el último curso de carrera.

Desde otro punto de vista (Olaya, 1997), constituye la primera oportunidad de toma de contacto con la realidad educativa, y le da al estudiante la oportunidad de reflexionar sobre su capacidad, aptitudes y actitudes docentes.

Convergencia Europea y carga de trabajo

El proceso de convergencia en materia de educación superior, iniciado con la conferencia de Bolonia, y continuados en las sucesivas declaraciones de Praga, Salamanca, etc, han asentado las bases de lo que debe ser un sistema de educación más sencillo de comparar entre los diferentes países miembros (EC, 2005a).

Uno de los principales puntos de conflicto con los que, modelos como el español se encuentra, es el sistema de créditos. Como es sabido, actualmente 1 crédito implica 10 horas de contacto profesor-alumno, mayoritariamente, en una clase magistral. Sin embargo, el ECTS (*European Credit Transfer System*), mide el trabajo del alumno: 1 crédito ECTS implica entre 20 y 30 h de trabajo del alumno (EC, 2005a), es decir, el tiempo que requiere para todas las tareas académicas: horas de clase, seminarios, trabajo y estudio individual o en grupo, preparación de casos prácticos, exámenes, etc (EC, 2005b, pg 4). A esto es lo que llaman la carga de trabajo del estudiante (*Student's Workload*) (González & Wagenaar, 2003). Su importancia es tanta, que de hecho, en la Conferencia de Berlín una de las recomendaciones finales fue que se describieran los títulos en términos, entre otros, de carga de trabajo (EC, 2005b).

Actualmente, una tendencia muy generalizada para obtener los créditos ECTS de cada programa, es la de realizar una simple operación aritmética de ajuste de los créditos anuales, a los 60 ECTS máximos impuestos por la normativa europea, es decir, entre 1500 y 1800 horas por curso. Se trata de una aproximación que no tiene porqué estar en sintonía con la realidad, puesto que, en general, se desconoce el tiempo que el alumno medio dedica a cada materia.

En el caso del *practicum*, debido a su gran carga de créditos, la importancia de conocer la dedicación de los estudiantes es especialmente importante, ya que, partimos de que se desconoce absolutamente el tiempo que le dedican, y si estamos cumpliendo los postulados propuestos por esta convergencia.

Estimación de la carga del estudiante

Para la cuantificación del tiempo que el estudiante dedica a las tareas académicas, nos encontramos con un primer problema: no todos los alumnos necesitan el mismo tiempo, para realizar la misma tarea u obtener el mismo resultado. Así queda reflejado en numerosos estudios (Morgan et al., 1982; Marton, et al., 1984; Chambers, 1994; Kember et al., 1996; Zuriff, 2003). De una forma operativa, en el contexto educativo y como apunta Chambers (1994), tenemos que buscar al estudiante medio, que representa a la gran mayoría y para el que tenemos que programar. Los extremadamente rápidos o lentos, habrá que tratarlos de forma particular.

Si entramos a estimar posibles métodos para cuantificar o estimar este consumo temporal, en bibliografía aparecen dos vías: la elaboración de formularios, y la estimación de tareas. De los primeros existen diferentes variantes. A continuación se presenta una visión resumida de los más relevantes:

Formularios finales: mediante una encuesta final, se le pide al estudiante que estime el tiempo que ha dedicado a cada asignatura, como media, a la

semana (Greenwald & Gillmore, 1997; Lawless, 2000). Aunque hay autores que opinan que su valor es razonablemente bueno (Van den Hurk et al., 1998), parece obvio pensar, que es complicado que los alumnos realicen una valoración aproximada desde el inicio del curso (Chambers, 1992), y por otro, que se verán sesgados por la impresión personal que han obtenido de la dificultad/attractivo de la materia (Garg et al., 1992).

Formularios intermedios: otros autores (por ejemplo Schuman et al., 1985) indican que una buena vía es tomar una semana media y ofrecer al alumno una encuesta para que indique el tiempo que empleó estudiando el día anterior, y debe indicar si es representativo de un día de trabajo medio. Si no lo es, pide una estimación de este tiempo de estudio medio. Como el mismo autor reconoce, aparecen importantes variaciones en los datos resultantes.

Formularios semanales: una tercera vía es la entrega de un formulario en donde el estudiante debe recoger, diariamente, y durante una semana los tiempos empleados en labores académicas (Kember et al., 1996; Cerrito & Levi, 1999; Kember, 2004). Su ventaja es que no necesita que el alumno estime (recuerde), sino que diariamente recoge la realidad. Su inconveniente, como apunta Zuriff (2003), radica en que no todas las semanas requieren el mismo esfuerzo y es complicado elegir una representativa o media.

Formularios semanales continuos: se trata de una forma extendida del anterior, en donde al alumno se le facilita un formulario semanal, que realizará durante todo el curso (Zuriff, 2003). De esta forma, se evitan la mayoría de los problemas que surgían en el método anterior. Entre sus inconvenientes encontramos que es necesaria una implicación importante de los alumnos y que el volumen de datos a procesar es muy grande.

Estimación por tareas: Chambers (1992, 1994) propone un método basado en estimar el tiempo que el alumno necesita para realizar las diferentes tareas encomendadas: lectura sencilla, compleja, elaboración de casos prácticos, etc. Para ello, se apoya en diferentes estudios de estimación de tiempo medio de realización de los mismos. Su inconveniente fundamental está en que aparecen determinadas tareas cuya estimación temporal es muy complicado de realizar (Garg et al., 1992; Lawless, 2000).

Objetivos

Como objetivos de este estudio se plantean los siguientes:

- a) Estimar el tiempo que los alumnos emplean en el *practicum*.
- b) Determinar, de entre las tareas académicas más comunes realizadas por el alumno (tiempo en el aula, consulta de material bibliográfico e internet, actividades complementarias y extraescolares, estudio individual, trabajo en grupo, reuniones con el maestro tutor, con el profesor de Magisterio y otros), cuáles son las que les consumen mayor cantidad de tiempo y cuáles las que apenas utilizan.
- c) Observar, en el periodo de estudio, cómo evoluciona el tiempo de trabajo.

MATERIAL Y MÉTODO

Participantes

Como participantes, se han seleccionado 15 estudiantes voluntarios de tercer curso (12 mujeres y 3 hombres), de la E. U. de Magisterio de Albacete y de la especialidad de Lenguas Extranjeras. Sus edades oscilaban entre los 21 y los 25 años, aunque en su mayoría se encontraban en el umbral inferior. Estos estudiantes han dedicado la totalidad del segundo cuatrimestre del curso a la realización de las actividades relacionadas con el *practicum*. Tan solo un alumno trabajaba a tiempo parcial, aunque ello no le impidió realizar con satisfacción, todas las tareas académicas necesarias.

Obtención de datos

Para la recopilación de datos, de los métodos expuestos en la introducción, hemos seguido el sistema de formularios semanales, extendidos durante todo el curso. De esta forma, se han recogido un total de 240 encuestas, correspondientes a los 15 alumnos durante las 13 semanas de *practicum*, más tres semanas posteriores hasta la entrega de su memoria final.

Para completar el segundo de los objetivos, el formulario incluía tareas comunes en su desarrollo del *practicum* (tabla 1). Su descripción es la siguiente:

- Tiempo en el aula del colegio: en este apartado indican el tiempo que los alumnos han dedicado a la observación, tareas de colaboración, de ayuda o de docencia en el aula del colegio que se les ha asignado.
- Consulta material biblioteca: tiempo empleado en la recopilación de bibliografía, su revisión, selección de documentos, etc, necesarios para su trabajo de *practicum*.
- Consulta material internet: idem en material de la red.
- Recreos, excursiones, actividades extraescolares, etc: tiempo utilizado en la asistencia a actividades extraescolares, recreos, etc.
- Reuniones de ciclo, claustros, etc: a los alumnos se les anima a asistir a este tipo de actos, de modo que se familiaricen con la realidad académica y social del colegio.
- Trabajo individual: tiempo dedicado a estudiar o realizar trabajos propios del *practicum*, generalmente, diseñar y organizar su memoria de prácticas.
- Trabajo en grupo: en los colegios suelen concentrar varios alumnos de la misma o diferente especialidad. Se les anima a que colaboren entre ellos para organizar sus clases, diseñar sus actividades, memorias, etc.
- Reuniones-trabajo con el maestro tutor: los maestros dedican un buen número de horas ayudando a los alumnos a resolver las dudas que les van surgiendo. Por otro lado, colaboran en algunas programaciones de aula, por lo que es frecuente que se reúnan fuera de su horario de clase.
- Reuniones-consultas con el tutor de la E. U. Magisterio: los tutores de la E.U. de Magisterio, realizan varias reuniones como seguimiento de las labores del alumno,

TABLA 1
FORMULARIO DE TIEMPO DE DEDICACIÓN SEMANAL, Y DE DISTRIBUCIÓN
DEL TIEMPO POR TAREAS

<i>Dedicación horaria Semanal</i>	<i>Horas</i>							Total
	L	M	X	J	V	S	D	
Tiempo en el aula del colegio								
Consulta material biblioteca								
Consulta material internet								
Recreos, excursiones, actividades extraescolares, etc								
Reuniones de ciclo, claustros, etc								
Trabajo individual								
Trabajo en grupo								
Reuniones-trabajo con el maestro-tutor								
Reuniones-consultas con el tutor de la E. U. Magisterio								
Otras (indique cuál).....								
Total								

puesta en común de experiencias, resolución de dudas, etc. En este apartado computan este tiempo de consulta colectiva, más el de las consultas de carácter particular, fuera de las reuniones preestablecidas.

- Otras: en este apartado, los estudiantes incluyen el tiempo empleado en cualquier otra actividad realizada y relacionada con el practicum.

El tiempo se computa en fracciones de 0,25 horas, que equivale 15 minutos de tarea.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tras la inclusión de la totalidad de los datos y elaboración de las correspondientes cifras globales, encontramos los siguientes resultados de interés (Véase tabla 2):

TABLA 2
 TIEMPO MEDIO DEDICADO POR LOS ALUMNOS ESTUDIADOS, A LAS DISTINTAS TAREAS ACADÉMICAS,
 DURANTE LAS SEMANAS QUE HA DURADO EL PRACTICUM

SEMANA	Tiempo en el aula del colegio	Consulta material biblioteca	Consulta material internet	Recreos, excursiones, labores, etc	Reuniones de ciclo, claustrros, etc	Estudio individual	Trabajo en grupo	Reuniones-trabajo con el maestro-tutor	Reuniones-consultas con el tutor de la E. U. Magisterio	OTRAS	Total semana	Acumulado	Semana
27_02-6_03_2005	20,10	0,50	1,55	0,70	0,80	2,70	0,30	2,10	0,00	0,00	28,75	28,75	1
7-13_03_2005	19,50	0,60	2,20	0,80	0,60	2,80	0,70	1,85	0,00	0,00	29,05	57,80	2
14-20_03_2005	16,93	0,61	1,21	0,43	1,14	2,39	0,36	1,96	1,71	0,00	26,75	84,55	3
21-27_03_2005	0,00	0,00	2,64	0,00	0,00	3,29	0,00	0,00	0,00	0,00	5,93	90,48	4
28_03-3_04_2005	17,00	1,25	2,41	1,00	0,38	4,44	1,13	2,44	0,00	0,00	30,03	120,51	5
4-10_04_2005	16,94	1,22	2,53	1,19	0,38	3,63	1,00	2,34	0,00	0,00	29,22	149,73	6
11-17_04_2005	14,11	2,72	1,56	1,83	0,11	3,42	2,06	2,67	1,00	0,00	29,47	179,20	7
18-24_04_2005	14,11	2,72	1,56	1,83	0,11	3,42	2,06	2,67	1,00	0,00	29,47	208,67	8
25_04-1_05_2005	17,06	1,39	0,78	1,00	0,28	3,50	1,08	3,11	0,00	0,00	28,19	236,87	9
2-8_05_2005	14,29	1,61	1,61	0,57	0,00	3,89	1,82	1,79	0,00	0,00	25,57	262,44	10
9-15_05_2005	16,65	1,23	2,38	1,10	0,45	5,63	1,30	2,33	0,20	0,00	31,25	293,69	11
16-23_05_2005	16,15	0,98	2,05	2,95	0,10	7,93	1,30	2,40	0,40	0,00	34,25	327,94	12
24-30_05_2005	13,25	0,73	1,58	3,78	0,10	7,10	1,90	2,55	0,00	0,00	30,98	358,91	13
1_06-6_06_2005	0,00	0,50	1,97	0,06	0,13	12,28	0,00	0,03	2,00	0,00	15,47	374,38	14
7_06-14_06_2005	0,00	0,00	2,29	0,00	0,00	11,50	0,00	0,00	0,00	0,00	13,79	388,17	15
15-21_06_2005	0,00	0,00	2,25	0,00	0,00	13,25	0,36	0,00	4,00	0,00	15,86	404,03	16
Total tarea	196,08	16,04	30,55	17,24	4,57	91,15	15,36	28,23	10,31	0,00	404,03		
MEDIA	12,25	1,00	1,91	1,08	0,29	5,70	0,96	1,76	0,64	0,00	25,25		
DESV. TÍPICA	7,53	0,84	0,52	1,08	0,33	3,65	0,74	1,10	1,11	0,00	7,96		
% respecto al total	48,531	3,97034	7,5601	4,2674	1,13	22,56	3,8	6,9876	2,553	0	99,999		

Tiempo total empleado por los alumnos:

Durante las 16 semanas que ha durado el *practicum*, el alumno medio, ha dedicado 404.03 horas a la totalidad de las tareas que éste requiere, lo que significa que semanalmente, ha empleado de forma media, 25.25 horas. Esto nos indica que se encuentra dentro de los márgenes establecidos por las directivas comunitarias en esta materia (EC, 2005a), que lo estipula entre 20 y 30 h. No obstante, si a estas 16 semanas, le descontamos la semana de vacaciones de Semana Santa, y el hecho de que se les dio una semana extra para finalizar la memoria, encontramos que son casi 29 horas las que el alumno tiene que emplear para completar todas las tareas que el *practicum* le conlleva. Como vemos, nos encontramos, prácticamente, en el límite superior propuesto por las directrices europeas, significando que el alumno medio se encuentra bastante saturado e implicando que los alumnos más lentos, o que deban emplear más tiempo para completar las tareas, se saldrán largamente de este margen.

De este modo, si revisamos los valores totales semanales (tabla 2), que corresponden a la media del tiempo empleado por los 15 alumnos seguidos, encontramos que la mayor parte de las semanas en las que el alumno asiste a clase, su media esta muy próxima o por encima de estas 30 h. También, si se revisan los datos individuales, se comprueba que hay alumnos que, sobradamente, superan las 30 h semanales, debido a que requieren más tiempo para realizar las mismas tareas.

De todo ello extraemos que el hecho de estar tan cerca del límite implica que gran parte de los alumnos se van a encontrar sobrecargados de trabajo. Ello, como apunta Chambers (1992, 1994), puede producir efectos nocivos en el alumnos como falta de autoestima o confianza. También se ha relacionado con el absentismo (Cerrito & Levi, 1999), y el abandono de los estudios (Woodley & Parlett, 1983).

Evolución del tiempo total de trabajo

La tabla 2 nos muestra el número de horas que, semanalmente, el alumno medio ha dedicado al *practicum*. En ésta, y en la gráfica 1, se aprecia que en las primeras 8 semanas existe una homogeneidad en el comportamiento del estudiante, con un ritmo de trabajo que oscila poco alrededor de las 30 horas semanales, excepción hecha de la 4ª semana, no lectiva por vacaciones de Semana Santa. En las semanas 9 y 10 se produce un ligero descenso motivado, posiblemente, por la progresiva adquisición de habilidades que llevan al alumno a necesitar menos tiempo para preparar sus clases. Tras este corto periodo, se inicia un nuevo y vertiginoso ascenso, hasta alcanzar el máximo de 34.25 h. La causa podría estar en que, en esas semanas es cuando se producen las visitas del tutor de la EU de Magisterio a los colegios, y se presencian las clases. El alumno trata de hacer el trabajo lo mejor posible, con lo que le conlleva un esfuerzo añadido, que se deja notar en las horas dedicadas a estudio individual (tabla 2). Comprobamos que en la semana 13 vuelve a descender, para caer sustancialmente en la 14 y sucesivas ya que su periodo de estancia en el colegio ha finalizado, y dedican la totalidad de su tiempo al resto de tareas académicas.

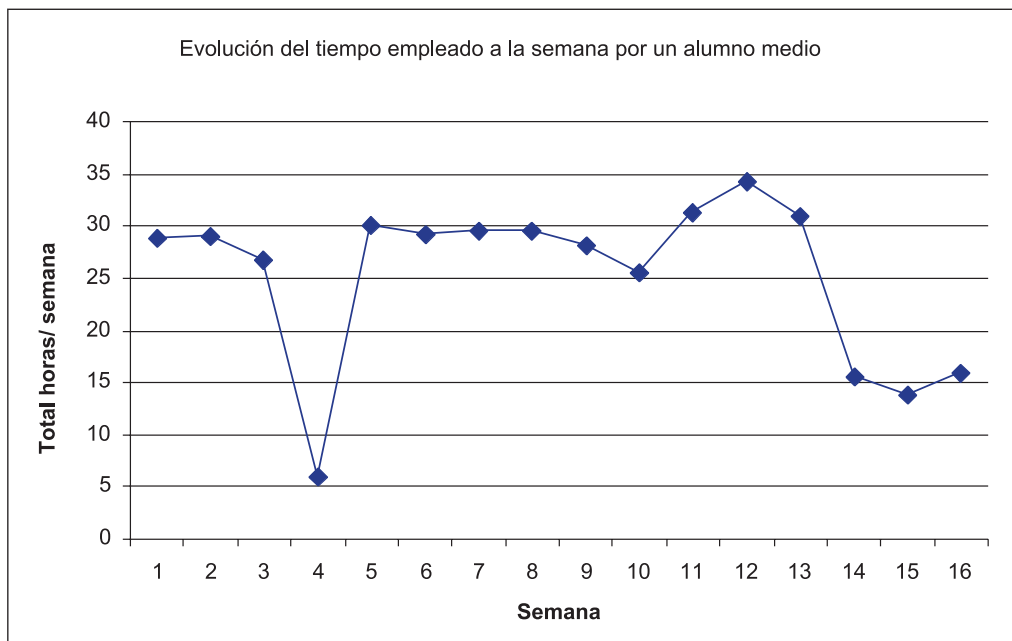


Figura 1

Evolución a lo largo del periodo de duración del practicum, del tiempo que el alumno medio ha empleado en todas las tareas académicas.

Distribución del tiempo por tareas:

A la luz de los datos resumidos en la tabla 2, comprobamos que los alumnos ponen en su máximo esfuerzo en la asistencia a las aulas de prácticas (48.53% del tiempo total). En segundo lugar, aunque a gran distancia, se encuentra el estudio individual, con el 22.56%. En tercera y cuarta posición aparece la consulta de material en internet (7.56%) y las reuniones de trabajo (6.99). Finalmente, y por debajo del 5%, se hayan: tiempo de recreos, excursiones, etc. (4.26%), trabajo en grupo (3.80%), la consulta de material de biblioteca (3.97%), las reuniones con el tutor de la EU de Magisterio (2.25%) y las reuniones de ciclo, etc (1.13%).

Realizando un análisis pormenorizado de cada una de ellas, en algunos casos, agrupadas por características funcionales comunes, tenemos:

Permanencia en el aula

Como hemos comentado, la permanencia en el aula del colegio en prácticas es la tarea que mayor proporción de tiempo le consume, con un 48.53% del total. Como media, el alumno emplea 12.25 h a la semana, con una desviación típica alta, de 7.53. Esta alta cifra se debe a que se han considerado tanto semanas lectivas, como las de periodos vaca-

cionales. Si se consideran sólo las 12 semanas en que el alumno asiste a clase, la media se incrementa a 16.34 h, y la desviación se reduce hasta 2.12. Como se puede apreciar, el alumno permanece en el aula, pocas menos horas que un maestro en ejercicio (22.5 h). Se trata de un dato importante, ya que el estudiante, además de asistir a clase, se ve obligado a realizar otras tareas, como reuniones de grupo, estudio, consulta y selección de material bibliográfico, etc., lo que implica que, finalmente, el alumno esté, como se ha comentado anteriormente, saturado de trabajo durante bastantes semanas.

Es más, considerando la especialidad a la que pertenecen y que, generalmente, son asignados a tutores especialistas que en un buen número de ocasiones, no tienen todo el horario cubierto, puede resultar que se esté, incluso, infravalorando el tiempo de permanencia en el aula.

Y aunque este sobreesfuerzo, es asumido por el alumno con la máxima comprensión, debido a su lógica ilusión y motivación por aprender y bien hacer, parece sensato pensar que debe regularse el ritmo de asistencia a las aulas. Una alternativa podría ser que no se les exigiera la presencia en el centro, o al menos, la entrada a la clase, el 100% de las horas, de modo que pueda dedicar ese tiempo, aun en la escuela donde realice sus prácticas, a otras tareas. Otra estrategia podría ir en la línea de aumentar el periodo de prácticas a un curso completo, incluso compaginándolo con las clases y asignaturas de la Universidad, como se realiza en Finlandia, por ejemplo, con excelentes resultados. De ese modo, los estudiantes no deberían concentrar tantos esfuerzos en entrar a las aulas el máximo número posible de veces, para adquirir y practicar esas requeridas habilidades, en un periodo tan, a todas luces, escaso.

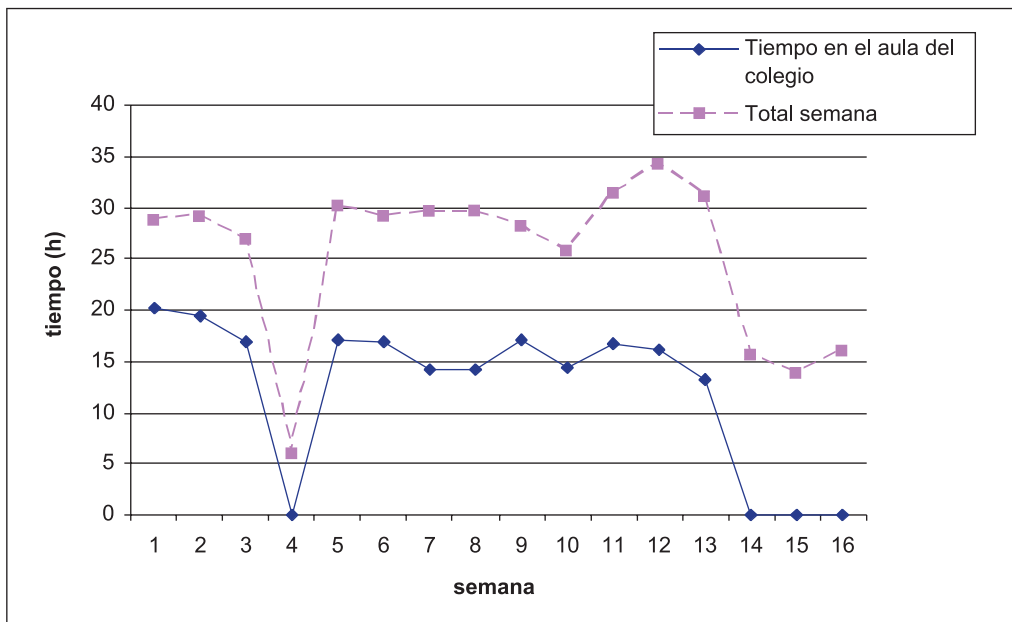


Figura 2

Evolución del tiempo dedicado a estar en el aula de prácticas, frente al total del periodo.

Si observamos la figura 2, se comprueba que la asistencia a las aulas de prácticas es bastante estable, ligeramente superior en las dos primeras semanas, que en el resto, debido, quizá, al ímpetu e ilusión con el que el estudiante emprende el *practicum*, durante las primeras semanas, intentando asistir al máximo número de clases posible. Esto también indica que la organización de los colegios es adecuada, regulando la asistencia del alumno a lo largo del curso, sin producirle variaciones de unas semanas a otras.

Por otro lado, puede comprobarse (fig. 2) que existe una correlación casi directa ($R^2 = 0.82$) entre el tiempo total dedicado con respecto al empleado en la asistencia a las clases, ligeramente distinto en las últimas semanas, causado por la ausencia de estas clases, que, como queda reflejado, ocupan la mayor proporción del tiempo que el alumno emplea en el *practicum*.

Consulta de material

El alumno medio de la muestra emplea casi el 11% de su tiempo en buscar información y seleccionarla (3.54% en biblioteca y 7.34% en internet). Resulta llamativo que éstos dedican más tiempo a la búsqueda en la red (1.91 h semana) que al sistema tradicional de biblioteca (0.91 h semana), a pesar de los excelentes materiales que hoy en día aparecen en todas las bibliotecas de los centros escolares, y a que, la mayor parte de los colegios, siguen un libro de texto. Esto parece ser debido a que nuestros estudiantes no tienen hábito de buscar libros en la biblioteca, ni de seleccionar el material necesario de éstos. Por el contrario, internet les resulta muy sencillo y accesible, aunque, dada la ingente cantidad de material que obtienen, deban emplear mucho tiempo para seleccionarlo.

Parece necesario estimular a los alumnos en las carreras, a que realicen trabajos, en donde se vean obligados a desarrollar esta destreza de localización de libros y la consiguiente selección de los elementos necesarios, dado que, nos encontraremos que se extenderán graves errores en textos que aparecen en internet, que son usados, y que no han tenido una revisión previa, tal y como se hace en la literatura convencional.

En cuanto a la evolución del tiempo dedicado a la recopilación y selección de material bibliográfico, observamos (figura 3), que en el caso del material de biblioteca es muy poco homogéneo: aparece una clara tendencia alcista hasta la semana 7, para caer a partir de la 8ª semana llegando a anularse en las dos últimas. Para el caso de internet, aunque con oscilaciones, resulta algo más homogéneo. Aparentemente, se inicia el periodo en crecimiento, para decaer a partir de la semana 6, coincidiendo con el aumento de tiempo empleado en la biblioteca, y comenzando su ascenso, nuevamente, a partir de la semana 9, una semana antes de comenzar el descenso vertiginoso del tiempo empleado en la biblioteca. Llama la atención que el máximo en esta serie, se encuentra coincidiendo con el periodo de vacaciones (4ª semana), cuando los alumnos tienen menos posibilidad de acudir a las bibliotecas de los centros docentes. Esto es significativo, indicando que casi todos los alumnos disponen de conexiones propias a la red, y que la usan asidua y rutinariamente.

Si comparamos ahora estos elementos con respecto al tiempo total (figura 4), vemos que, en el caso de la consulta de material en internet, aparece una relación inversa entre las semanas máximo de esta serie, y las más bajas del tiempo total (por ejemplo, semanas 4, 15 y 16), debido quizá, a que es cuando los alumnos pasan más tiempo en casa, y

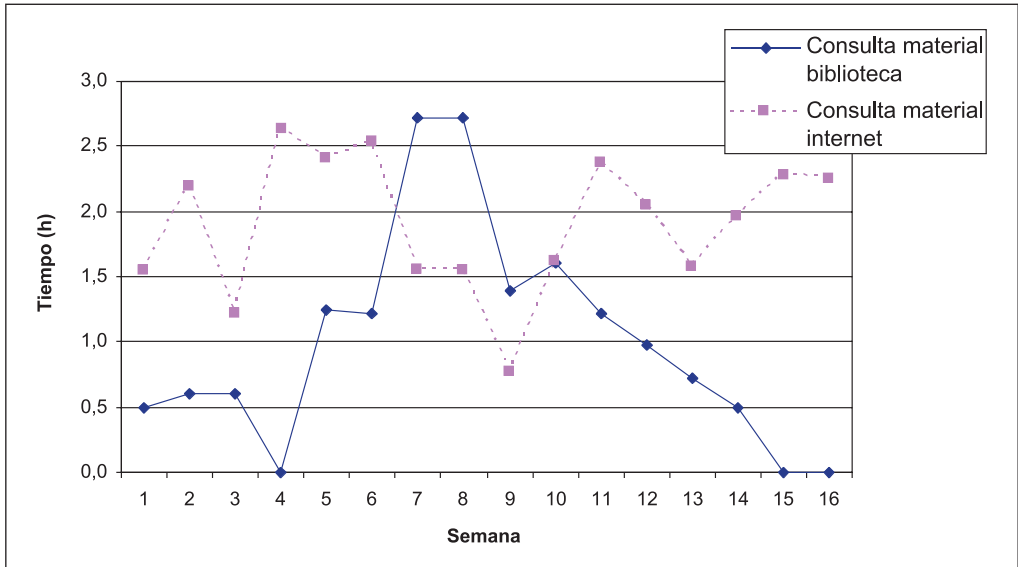


Figura 3

Evolución del tiempo dedicado por el alumno a la consulta y selección de material, ya sea de la red o de biblioteca.

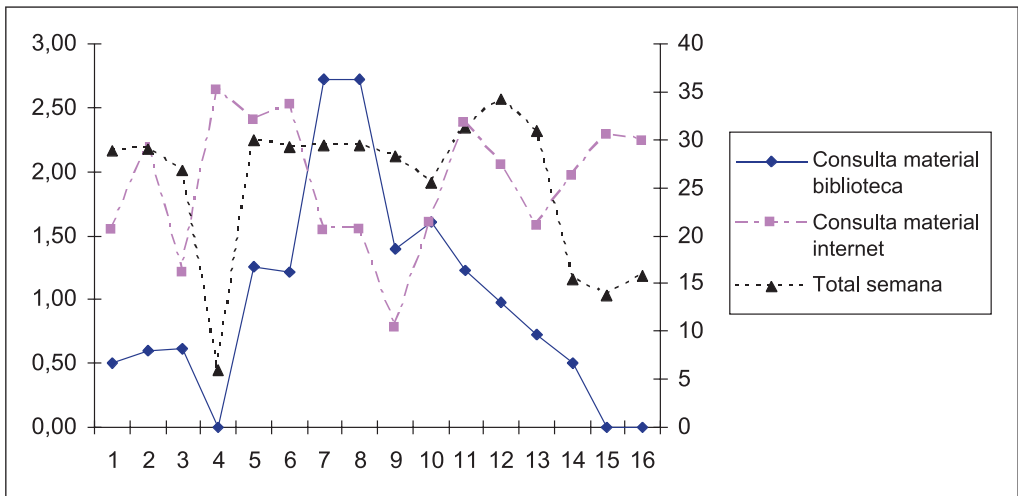


Figura 4

Evolución del tiempo dedicado por el alumno a la consulta y selección de material, con respecto al total.

pueden utilizar más este medio. En cuanto a la consulta del material de biblioteca, no se le aprecia relación, salvo en las semanas no lectivas, en donde coinciden los mínimos.

Recreos, excursiones, etc / Reuniones de ciclo, claustros, etc.

Los alumnos no están obligados a asistir a claustros y otras reuniones, ni a acompañar a los niños y maestros a excursiones u otras actividades escolares, sin embargo, todos ellos, han empleado una buena parte de su tiempo en estas tareas (figura 5). Así, el 4.27% del tiempo semanal se ha destinado a recreos y otras actividades (17.24 h en total, 1.08 h semanales, con una desviación de 1.08). Se nota que estas actividades están especialmente concentradas al final del curso. En reuniones han empleado poco tiempo, dado que realmente, son igualmente escasas las ocasiones en que se producen: 1.13% del total.

Todo esto viene a mostrar que los alumnos se encuentran realmente motivados y que asisten a todo aquello que se les permite, sin reparar en el gasto extra de tiempo que les conlleva. Por otro lado, indica que desde la dirección de los centros se facilita y estimula para la participación.

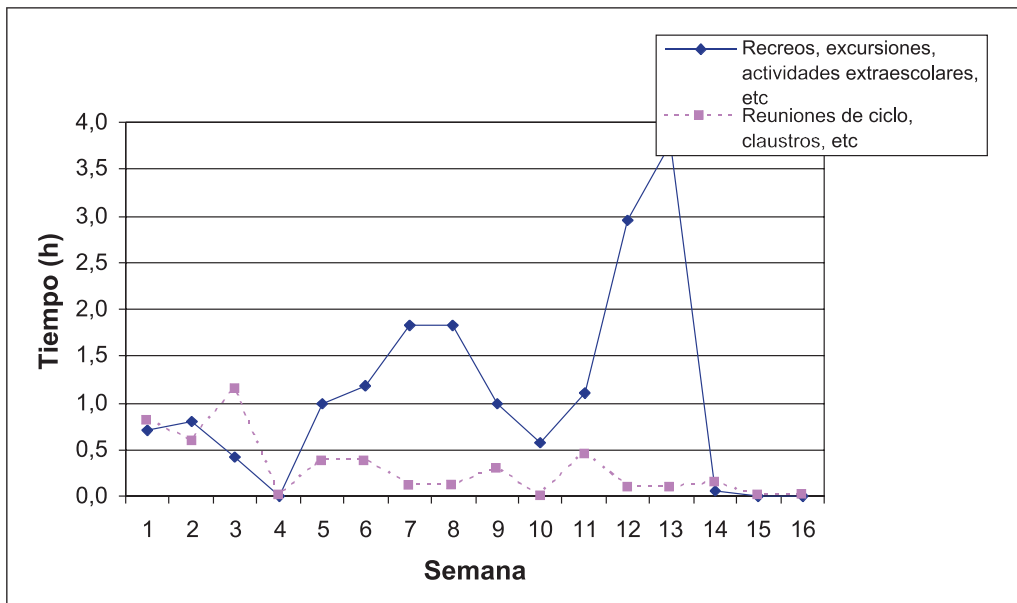


Figura 5

Evolución semanal del tiempo que el alumno medio emplea en otras actividades escolares: recreos, excursiones, reuniones de ciclo, claustros, etc.

Estudio individual / trabajo en grupo

Como se observa en la tabla 2, el estudio individual, tras la asistencia y participación en las clases en el colegio, es la tarea que más tiempo les conlleva. El hecho de tener que preparar sus clases, y transmitir adecuadamente los conocimientos, les hace emplear buena parte de su tiempo en estas tareas.

Como se comprueba en la tabla 2, el alumno medio requiere más de 90 h en el periodo (22.56% del total), de estudio para completar sus tareas satisfactoriamente. Ello significa, que diariamente emplea una media de más de una hora (5.70 h/semana) estudiando. Este tiempo aumenta conforme se acerca el final del curso (figura 6), en primer lugar, y como se ha comentado en puntos precedentes, debido a que la visita del tutor a la escuela, le hace preparar más a fondo sus clases, y en segundo, a que al terminar las clases es cuando comienza a redactar su documento-memoria de prácticas, lo que le conlleva un aumento de este tiempo, que tendrá su máximo en la semana de entrega del documento, con casi 14 h.

En lo que respecta al trabajo en grupo, o con sus compañeros de prácticas, se aprecia una mayor homogeneidad (figura 6), especialmente en las semanas intermedias de practicum, para descender drásticamente en las últimas semanas, en las que cada alumno se dedica, de forma individual, a la confección de su memoria de prácticas. Pero como se observa en la tabla 2, es bastante escaso (menos de una hora a la semana). Sería conveniente fomentar el trabajo cooperativo en todo el proceso, aunque especialmente, en la preparación de las clases y elaboración de esta memoria de prácticas, ya que, la realidad

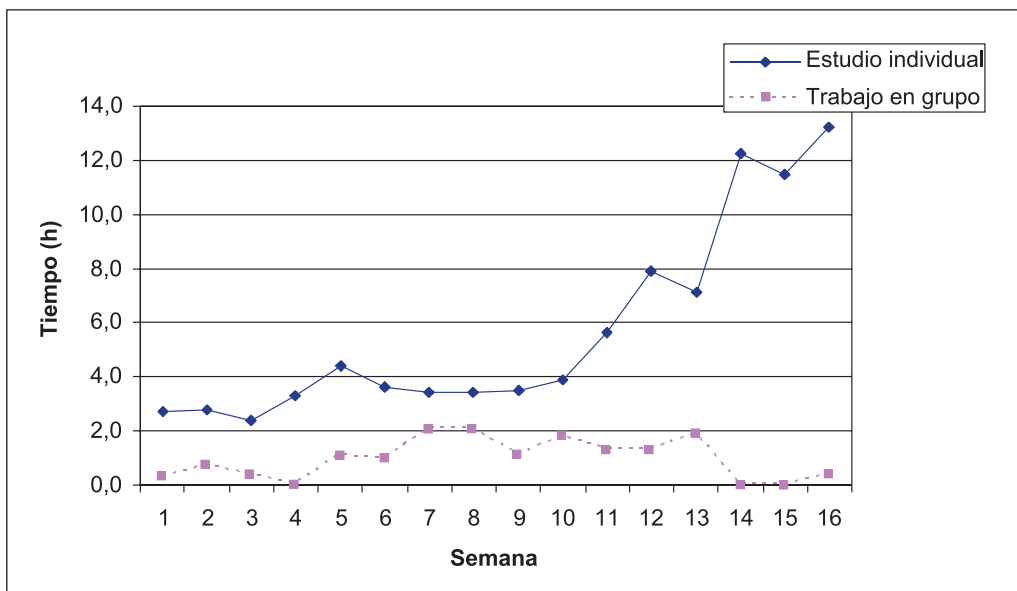


Figura 6

Evolución del tiempo que el alumno medio dedica al estudio individual, y a trabajar con otros compañeros.

nos indica que en los colegios tiene especial valor en el trabajo coordinado con el resto de maestros de especialidad, ciclo etc. Además del resto de ventajas que este sistema de trabajo-aprendizaje tiene para el estudiante y su repercusión en sus habilidades y competencias (véase por ejemplo: Cuseo, 1996).

Reuniones y consultas con el maestro / profesor tutor

En la tabla 2 puede comprobarse que el alumno medio dedica poco tiempo semanal a la consulta de dudas o reunirse con sus tutores.

El maestro, debe ser modelo a seguir para el alumno, por lo que sería interesante que aprovecharse mucho más su experiencia para organizar, preparar y materializar sus clases diarias, así como para pedir consejo y asesoramiento en la confección de su documento final de prácticas. Sin embargo, el estudiante se reúne con él menos de dos horas a la semana. La razón podría venir derivada de la alta carga docente que este tutor tiene, que le permite poco tiempo libre para ofrecer a sus prácticos. En este sentido, una labor de los agentes responsables podría estar encaminada a reducir ligeramente la carga de aquellos maestros que acojan a los estudiantes, de modo que puedan dedicarles más tiempo de su experiencia.

En el gráfico de evolución del tiempo utilizado en esta tarea (figura 7), se aprecia que es bastante homogéneo, con ligeras oscilaciones entre poco menos de dos horas semanales, hasta poco más de tres, en una semana concreta, para caer hasta cero, una vez terminado su periodo en el colegio.

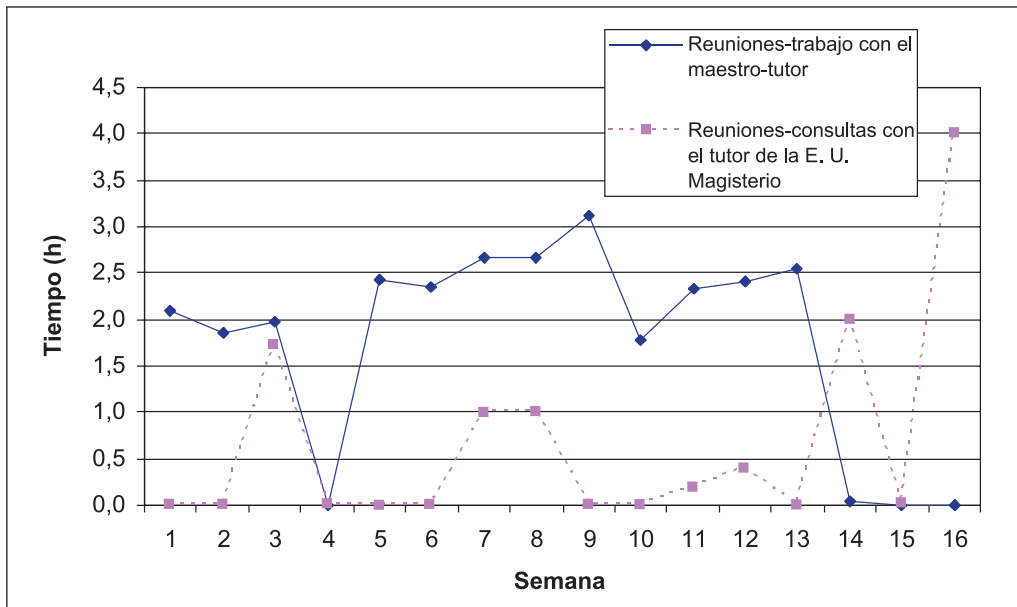


Figura 7

Distribución del tiempo que el alumno medio dedica a reunirse tanto con el maestro tutor, como con el profesor tutor de la E. U. de Magisterio.

Si nos centramos en el tiempo de consulta-reuniones con el profesor tutor de la E.U. de Magisterio, este tiempo es más escaso. En total se hicieron 5 reuniones, de asistencia obligatoria (una de ellas fuera del periodo considerado), en las semanas 3, 8, 14 y 16, esta última para entrega y revisión de trabajos. Se aprecia, por tanto, que los alumnos, salvo en excepcionales ocasiones, pasan por el despacho a resolver dudas puntuales. Esto es lógico, dado que los prácticos se encuentran en lugares alejados de la Universidad, a menudo en ciudades distintas, sin obligación de ir a ésta, por lo que salvo en momentos de necesidad, no acuden al centro para resolver sus dificultades, y esperan, en general, a la siguiente reunión colectiva. Por esta razón, la gráfica se presenta con forma de picos de sierra, coincidiendo con las reuniones generales.

CONCLUSIONES

Aún considerando que los resultados no son concluyentes, y es preciso elaborar nuevos estudios, en donde se incluyan diferentes especialidades de la carrera, mayor equilibrio en las proporciones de sexos de los individuos, e incluso observar las posibles diferencias entre sexos, etc., podemos extraer, como conclusiones más relevantes del trabajo expuesto, las siguientes:

- Los estudiantes dedican, por término medio, un número de horas semanal que se encuentra dentro de los límites establecidos por la CE.
- Aunque esto sea así, aparecen semanas concretas, en que la dedicación sobrepasa el límite superior, lo que indica que hay que hacer un seguimiento profundo de las causas, para impedir que suceda y evitar posibles efectos nocivos debidos a la sobrecarga.
- La evolución del tiempo que los alumnos dedican al *practicum*, a lo largo del periodo de estudio, es bastante estable, con valores próximos a las 30 h semana/alumno, a excepción de:
 - Las últimas semanas de estancia en el colegio, debido a que se producen las visitas del profesor tutor de la EU de Magisterio.
 - Las semanas finales, fuera del periodo de prácticas, debido a la lógica ausencia de tiempo dedicado al aula del colegio.
- Los alumnos emplean la mayor parte de su tiempo (48.53% del total), en las aulas de prácticas.
- Si este tiempo se divide por las semanas de estancia real en el colegio, se encuentra que está muy próximo a lo que cualquier maestro en ejercicio dedica.
- Se observa que la asignación temporal semanal a esta tarea, es muy uniforme a lo largo del periodo de estudio.
- El estudiante emplea casi el doble de tiempo a la consulta de material en internet, que a la bibliografía tradicional de las bibliotecas (7.56%, frente a 3,97% del tiempo total dedicado al *practicum*). Debería fomentarse la segunda, dado que la información de la red, no siempre es todo lo fiable que aparenta, mientras que los libros y publicaciones periódicas, han debido ser sometidos a revisiones de especialistas.
- El hecho de que los alumnos se preocupen de participar en elementos no obligatorios del *practicum*, como recreos, actividades extraescolares, etc, indica que su

motivación es alta. Se trata de un valor por parte tanto de estos estudiantes, como de los centros que los estimulan y facilitan su colaboración.

- El estudio individual es la segunda tarea que más tiempo les consume, y aumenta progresivamente, conforme avanza el curso, para tener su máximo en la semana de entrega de la memoria de prácticas.
- Se comprueba que los alumnos dedican poco tiempo a trabajar con sus compañeros, elemento que debería ser estimulado para fomentar alguna de las competencias propias de un maestro, y que pueden obtenerse mediante estrategias de trabajo cooperativo.
- Debería fomentarse todavía más, la comunicación maestro-estudiante en prácticas, ya que es la mejor oportunidad para aprender de la experiencia de un futuro compañero.

Finalmente indicar que son necesarios nuevos estudios que arrojen más luz sobre este asunto poco estudiado en las universidades españolas, y que tanta trascendencia tiene. Se hacen necesarias investigaciones en diferentes universidades y en todas las especialidades, así como comparaciones entre ellas, ya que podrían aparecer diferencias significativas.

BIBLIOGRAFÍA

- BOE (1991). *Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención*, BOE 10-11-1991.
- Bustos, C. (2005). *El practicum en la diplomatura de magisterio en la Universidad de Barcelona*. III^{er} encuentro de tutores de Prácticas. E.U. de Magisterio de Albacete. UCLM. 20 de enero de 2005.
- Castaño, N., Prieto, C., Ruiz, E. y Sánchez, M. (1997). El profesor tutor del Practicum: Propuesta de modelo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). Obtenido el 6 de enero de 2006 en: www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/practica.htm
- Castro, C. & García, V. (1999). The Practicum of the Education Sciences Faculty of the University of Cordoba. Relationships between the Faculty and Schools. *TNTEE Journal*, 1, 31-36.
- Cerrito, P. B. & Levi, I. (1999). An investigation of student habits in mathematics courses. *College Student Journal*, 33, 584-588.
- Chambers, E. (1992). Work-load and the quality of student learning. *Studies in Higher Education*, 17, 141-153.
- Chambers, E. (1994). Assessing learner workload. In F. Lockwood (Ed.). *Materials Production in Open and Distance Learning* (pp. 103-111). London: Sage.
- Cuseo, J. B. (1996). *Cooperative Learning: A Pedagogy for Addressing Contemporary Challenges and Critical Issues in Higher Education*. Stillwater, OK: New Forums Press.
- Díaz, F. (2004). Apuntes para un modelo de evaluación del practicum de los estudiantes de magisterio. *Ensayos*, 19, 185-199.
- DOCM (2002). *Diario Oficial de Castilla-La Mancha* n° 88, de 19 de Julio de 2002. Orden de 17-06-2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula el desarrollo de las prácticas de los estudiantes de Magisterio durante el curso 2002-2003.

- EC (2005a). *ECTS Users' Guide. European Credit Transfer and Accumulation System and The Diploma Supplement*. European Commission – Directorate General for Education and Culture
- EC (2005b). *From Berlin to Bergen*. General Progress Report 7 April 2005/rev1. A2/PVDH. Brussels.
- EUM (Escuela Universitaria de Magisterio) (2005). *Guía Académica Curso 2004-2005*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Garg, S., Vijayshre, & Panda, S. (1992). A preliminary study of student workload for IGNOU physics elective courses. *Indian Journal of Open Learning*, 1, 19-25.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tunning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Kember, D. (2004). Interpreting student workload and the factors which shape students' perceptions of their workload. *Studies in Higher Education*, 29, 165-184.
- Kember, D., Ng, S., Tse, H., Wong, E. T. T. & Pomfret, M. (1996). An Examination of the interrelationships between workload, study time, learning approaches and academic outcomes. *Studies in Higher Education*, 21, 347-358.
- Greenwald, A. G. & Gillmore, G. M. (1997). No Pain, No Gain? The Importance of Measuring Course Workload in Student Ratings of Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 89, 743-751.
- Lawless, C. (2000). Using Learning Activities in Mathematics: workload and study time. *Studies in Higher Education*, 25, 97-111.
- Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. (Ed.) (1984). *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Morgan, A.R., Taylor, E. & Gibbs, G. (1982). Variations in students' approaches to studying. *British Journal of Educational Technology*, 13, 107-113.
- Olaya, M. D. (1997). Estudio cualitativo del "prácticum" en alumnos de infantil y primaria de la E. U. de Magisterio de Albacete. *Ensayos*, 5, 265-270.
- Prat, A. A. (1997). El Prácticum en las diplomaturas de Maestro de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 1. Obtenido el 24 de diciembre de 2005, en www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/practica.htm
- Schuman, H, Walsh, E., Olson, C & Etheridge, B. (1985). Effort and Reward: The assumption that College Grades Are Affected by Quantity of Study. *Social Forces*, 63, 945-966.
- Van der Hurk, M. M., Wlfhagen, H. A. P., Dolmans, D., H. J. M. & Van der Vleuten, C. P. M. (1998). The relation between time spent on individual study and academic achievement in a problem-based curriculum. *Advances in Health Sciences*, 3, 43-49.
- Woodley, A. & Parlett, M. (1983). Student drop-out. *Teaching at a distance*, 24, 2-23.
- Zuriff, G. E. (2003). A method for measuring student study time and preliminary results. *Student College Journal*, 37, 72-78.

Fecha Recepción: 26 de junio de 2006

Fecha Aceptación: 28 de noviembre de 2006

LAS COMPETENCIAS DE LA TITULACIÓN DE PSICOPEDAGOGÍA A NIVEL ANDALUZ: INVESTIGANDO LA OPINIÓN DEL PROFESORADO, DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO Y DE LOS PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN

Julia Angulo Romero

Carmen Corpas Reina

José Diego García García

Ignacio González López¹

RESUMEN

En este artículo mostramos el proceso de trabajo llevado a cabo por la Comisión Andaluza de la Titulación de Psicopedagogía, integrada por un equipo de docentes universitarios andaluces que poseen responsabilidades en dicha titulación. La experiencia desarrollada en la Titulación de Psicopedagogía fue coordinada por la Universidad de Córdoba, al amparo del Proyecto financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía denominado 'Elaboración de Guías Docentes de Titulaciones Andaluzas conforme al Sistema de Créditos Europeos (ECTS)' desarrollado durante el curso 2004/05 y colaboraron las Facultades de Educación de Cádiz, Ceuta, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén, Málaga y Melilla. Se presenta parte del estudio abordado, incidiendo básicamente en la valoración sobre las competencias que realizaron, a nivel andaluz, los tres colectivos implicados en la investigación: profesorado universitario que imparte docencia en la titulación; alumnado de la titulación y profesionales relacionados con el ámbito de la orientación que desempeñaban sus tareas laborales en las provincias andaluzas que formaban parte del proyecto mencionado.

Palabras clave: ECTS, Psicopedagogía, guía docente, competencia.

1 igoloi@uco.es. Universidad de Córdoba.

ABSTRACT

In this article we showed the process of carried out work by the Commission Andalusian of the Degree of Psychopedagogy, integrated by a team of educational Andalusian college students who have responsibilities in this degree. The experience developed in the Degree of Psychopedagogy was coordinated by the University of Cordoba, under protection of the Project financed by the Council of Innovation, Science and Company of the denominated Meeting of Andalusia 'Elaboration of Educational Guides of Degrees Andalusian according to the ECTS' developed during course 2004/05 and collaborated the Faculties of Education of Cadiz, Ceuta, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén, Malaga and Melilla. Part of the boarded study appears, affecting the valuation basically the competitions that made, at level Andalusian, the three groups implied in the investigation: university teaching staff who distributes teaching in the degree; pupils of the degree and professionals related to the scope of the direction who carried out their labor tasks in the provinces Andalusians who comprised of the mentioned project.

Key words: ECTS, Psychopedagogy, Teaching guide; competence.

I. INTRODUCCIÓN

Desde principios de los noventa, la Unión Europea ha desarrollado no sólo programas de convergencia monetaria y económica, sino también ha diseñado espacios comunes vinculados al ámbito jurídico, social, cultural y educativo. En este último destaca la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, verdadera declaración de intenciones encaminada al desarrollo de un sistema universitario de calidad que mejore la formación presente y futura de las nuevas generaciones de europeos y europeas. En este contexto, las sucesivas declaraciones de la Sorbona (1998), Bolonia (1999) y Praga (2001), así como la reunión de Salamanca (2001), han contribuido a la definición de las líneas de actuación futuras de este espacio europeo. De estas últimas destacan la implantación de programas de movilidad para los y las estudiantes, la definición del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) y el desarrollo de un método de trabajo basado en la utilización de principios compartidos centrados en la transparencia y la importancia del trabajo del alumnado. Todos los cambios contemplados en las declaraciones firmadas y asumidas por los Estados miembros y, que deberán aplicarse antes del año 2010, obligan a que las universidades europeas, con mayor o menor intensidad, deban de modificar sus métodos docentes con el fin de facilitar una formación integral del alumnado.

En este artículo mostramos el proceso de trabajo llevado a cabo por la Comisión Andaluza de la Titulación de Psicopedagogía, integrada por un equipo de docentes universitarios andaluces que poseen responsabilidades en dicha titulación y que actúan como representantes y responsables de sus respectivas universidades. Intentamos presentar el avance experimentado al recorrer un camino en el que se pretende reflexionar sobre el significado de la formación en competencias y su incidencia en la cultura docente universitaria, tratando de clarificar el significado polisémico y ambiguo que se le ha atribuido a este término.

Complementamos nuestra disertación teórica con una experiencia de investigación desarrollada en la Titulación de Psicopedagogía, que fue coordinada por la Universidad

de Córdoba, al amparo del Proyecto financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía denominado 'Elaboración de Guías Docentes de Titulaciones Andaluzas conforme al Sistema de Créditos Europeos (ECTS)' desarrollado durante el curso 2004/05, y en el que colaboraron las Facultades de Educación de Cádiz, Ceuta, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén, Málaga y Melilla.

Por razones de limitación espacial, sólo presentamos parte del estudio abordado, incidiendo básicamente en la valoración sobre las competencias que realizaron, a nivel andaluz, los tres colectivos implicados en la investigación: (1) Profesorado universitario que imparte docencia en la Titulación de Psicopedagogía de todas las universidades andaluzas participantes; (2) Alumnado de la Titulación de Psicopedagogía de las universidades implicadas y (3) Profesionales relacionados con el ámbito de la orientación que desempeñaban sus tareas laborales en las provincias andaluzas que formaban parte del proyecto mencionado. Mostramos la forma de construcción y validación de la escala de estimación utilizada y analizamos, mediante el programa informático SPSS, las diferencias existentes entre las valoraciones de los diferentes participantes en la investigación para extraer unas conclusiones sólidas y coherentes que den soporte a la fijación de las competencias específicas más adecuadas para conseguir el perfil académico y profesional que necesitan actualmente los psicopedagogos y psicopedagogas andaluces.

2. PRIMERA APROXIMACIÓN A LA CONVERGENCIA EUROPEA: EL PROYECTO ANDALUZ PARA LA ELABORACIÓN DE LAS GUÍAS DOCENTES COMUNES Y ESPECÍFICAS DE LA TITULACIÓN DE PSICOPEDAGOGÍA

Imbuidos por la convicción de que el proceso de convergencia europea ha de ser anticipado por el profesorado universitario, y convencidos de que cualquier propuesta de innovación ha de ser experimentada, analizada y reconstruida por los agentes implicados, participamos en la convocatoria ofrecida por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía, a través de la Secretaría General de Universidades, Investigación y Tecnología y bajo la supervisión de la Comisión Andaluza para el Espacio Europeo de Educación Superior. Durante el curso 2003-2004 este organismo ofertó una serie de convocatorias para financiar la elaboración de guías docentes de titulaciones andaluzas conforme al sistema de créditos europeos, lógicamente enmarcadas en los planes de estudios vigentes.

2.1. Antecedentes y objetivos del Proyecto

El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes presentó en Febrero de 2003 el documento marco *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior* en el que se compromete con los objetivos de la convergencia europea, y se muestra convencido de que este proceso ha de llevarse a cabo con la colaboración de las propias instituciones de enseñanza superior, así como con el máximo respeto a la diversidad de culturas y a la autonomía universitaria. En este trabajo el MECD, al referirse al sistema de transición de las titulaciones actuales al nuevo sistema de las enseñanzas universitarias, indica:

(...) resultan altamente recomendables las experiencias-piloto, de carácter interuniversitario, que puedan llevarse a cabo en el ámbito de las titulaciones específicas y de las cuales puedan extraerse consecuencias a tomar en cuenta en el diseño que finalmente deban adoptar (MECD, 2003: 7).

La solicitud de la elaboración de la guía docente de la Titulación de Psicopedagogía se inicia en el curso 2003-2004, después de la experiencia desarrollada en ese mismo curso por parte de las Universidades Andaluzas, en el diseño de la Guía de las Titulaciones de Magisterio que fue coordinada por la Universidad de Granada.

En junio de 2004 las Facultades de Educación de: Cádiz, Ceuta, Córdoba, Granada, Huelva, Málaga y Melilla, y con posterioridad Jaén, aprobamos en nuestras respectivas Juntas de Centro y más tarde solicitamos a nuestros Rectores el refrendo de la participación en el Proyecto de la Junta de Andalucía de *"Elaboración de Guías Docentes de Titulaciones Andaluzas conforme al Sistema de Créditos Europeos (ECTS), año 2004"*. En este caso se decide, por parte de las universidades participantes, que sea la Universidad de Córdoba la que coordine el Proyecto.

Concedido el mismo, se inicia en el curso 2004-2005 con la siguiente temporalización: (1) Elaboración de la Guía Común de la Titulación de Psicopedagogía consensuada a nivel andaluz, (2) Elaboración de las Guías Particulares de cada uno de los centros participantes y (3) Implantación de la experiencia piloto en el curso 2005-2006 para aquellas universidades/centros que así lo consideren.

La finalidad de la convocatoria es *"avanzar en la integración de la enseñanza superior andaluza en el EEES y tiene como objetivos el entrenamiento de los profesores en el nuevo modelo educativo propuesto por la Declaración de Bolonia y la obtención de resultados que vayan conformando una opinión andaluza tanto en la forma de desarrollar las enseñanzas como en la próxima reestructuración de las Titulaciones"*.

2.2. Requisitos establecidos por la Junta de Andalucía

La elaboración de las Guías Docentes debe realizarse al amparo de dos premisas básicas: a) El Real Decreto 779/1998 de 30 de abril (BOE 1/5/98) que define el crédito LRU y que permite que hasta un 30% del valor del mismo pueda dedicarse a actividades no presenciales y b) Los acuerdos de Bolonia que señalan 60 como el número de créditos máximos que el alumnado debe desarrollar en un curso académico.

Así pues, antes de iniciar la elaboración de la guía docente común fue preciso llegar a una serie de acuerdos entre todas las universidades participantes, sobre los requisitos mínimos que se deberían adoptar para unificar la confección de la misma. Algunos de estos requisitos estaban previamente indicados por parte de la Junta de Andalucía entre unos márgenes que era necesario fijar, tales como: a) Valor del crédito ECTS (entre 25-30 horas semanales); b) Horas semanales de trabajo para el alumnado (entre 35 y 40 horas); c) Horas de estudio adicionales necesarias para superar la teoría y la práctica (entre 1-2 horas para la teoría y 0'5-1'5 para las prácticas); d) Actividades a considerar en las horas no presenciales y e) Cómo realizar la reducción de créditos, si fuera necesario, para adaptarse a los 60 anuales que señala el marco de Bolonia (en la mayoría de los planes de estudios actuales se supera ese valor).

¿Qué información relevante se debe incluir en la guía? Para ayudar en su resolución ya la Junta de Andalucía señalaba en su convocatoria unos módulos que deberían cumplimentarse, entre los que se encontraban: (1) Información de la institución; (2) Información sobre las Titulaciones y (3) Información general para los estudiantes.

Los módulos 1 y 3 son datos relativos a la información que cada una de las universidades suministra a su alumnado y el módulo 2 es el apartado más novedoso de la guía, en el que se deben incluir las competencias tanto genéricas como específicas que la titulación otorga. Las competencias específicas al no estar definidas previamente, como la misma convocatoria indica, "*deben ser establecidas por cada titulación*".

2.3. La Comisión Académica Andaluza de la Titulación de Psicopedagogía

Para el desarrollo del proyecto se elige una comisión con un representante de cada una de las Universidades Andaluzas participantes, cuya responsabilidad será la de presentar las propuestas de su centro para cada uno de los temas que se van a tratar en las reuniones que al efecto se convoquen.

La Comisión Académica Andaluza de la Titulación de Psicopedagogía que se creó fue la encargada de coordinar y establecer los siguientes acuerdos: 1) El valor del crédito se fijó en 25 horas y, al menos para iniciar la experiencia, sería el mismo para todas las materias de la titulación; 2) El alumnado debería dedicar una media de 37'5 horas semanales al trabajo de las distintas materias de la titulación; 3) Se establecieron como necesarias 1'5 horas adicionales para aprender los contenidos teóricos y 0'75 para los prácticos; 4) Se seleccionaron una serie de actividades no presenciales de las que cada materia indicaría las más ajustadas para el abordaje de sus contenidos 5) La reducción de créditos, si fuera necesaria, se realizaría de manera proporcional en cada una de las asignaturas.

2.4. Las competencias específicas de la Titulación de Psicopedagogía a nivel andaluz: un espacio para la coordinación y el debate intelectual

Considerando que las competencias específicas de la titulación es la aportación inicial más importante de la guía, por el hecho de tener que consensuar cuales son los conocimientos habilidades y destrezas que deben conseguir los y las titulados/as en Psicopedagogía, nos afanamos en clarificar el concepto de "competencia" de que partíamos para, posteriormente, elaborar un listado a nivel andaluz que fuera lo suficientemente amplio como para integrar todas las materias que se imparten en la Titulación.

Dado el ambiguo y, a veces, contradictorio significado que se le ha venido atribuyendo al concepto de competencia, consideramos necesario, como primera tarea, realizar una revisión de las aportaciones que nos parecen más relevantes:

Posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo (Bunk, 1994: 18)

Una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas. Este ha sido considerado un enfoque holístico en la medida en que integra y relaciona atributos y tareas, permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo. Nos permite incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño competente (Gonzci y Athanasou, 1996: 12)

Un conjunto de propiedades en permanente modificación que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica [...] no provienen de la aplicación de un currículum [...] sino de un ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias críticas (Gallart, 1997: 44)

Una construcción, a partir de una combinación de recursos, conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes, y recursos del ambiente (relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño (Le Boterf, 2001, p. 32)

En cuanto a las competencias, en este contexto, se entiende por este concepto la capacidad individual para aprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomo. Es decir, son las funciones que los estudiantes habrán de ser capaces de desarrollar en su día como fruto de la formación que se les ofrece. Con ellas deberán ser capaces de gestionar problemas relevantes en el ámbito de una profesión (Zabalza, 2004: 19)

En las definiciones mostradas podemos detectar una serie de rasgos comunes a todas ellas, que nos ofrecen algunas características fundamentales que han de poseer las competencias: (1) Integran conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes o valores; (2) Suponen una interrelación de capacidades y se manifiestan a nivel de conducta; (3) Poseen una dimensión práctica, de ejecución; (4) Se desarrollan en un contexto determinado, normalmente complejo y cambiante y (4) Poseen un carácter global para dar respuesta a situaciones problemáticas.

Partiendo de estos rasgos básicos del concepto de competencia, y teniendo en cuenta las aportaciones de Perrenoud (2004), acordamos entender la competencia como *el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que ha de ser capaz de movilizar una persona, de forma integrada, para actuar eficazmente ante las demandas de un determinado contexto.*

3. CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DEL ESTUDIO

La finalidad del trabajo que aquí se propone es doble. Por una parte, hemos tratado de conocer las valoraciones que cada colectivo participante en este estudio (alumnado, profesorado y profesionales de la orientación) otorga a las competencias específicas referidas a la titulación de Psicopedagogía. En segundo lugar, hemos tratado de avanzar un modelo de concreción de competencias agrupadas en núcleos temáticos, dirigidas al diseño de un nuevo plan de estudios del título.

Las variables que dan cuenta de los fenómenos a estudiar han sido seleccionadas considerando las competencias específicas (cognitivas, procedimentales y actitudina-

les) a asumir por los licenciados y licenciadas en Psicopedagogía, así como una serie de datos característicos que definen a cada uno de los implicados en la muestra objeto de estudio.

Dado que nuestra pretensión es conocer y explicar una realidad (lo que piensan los diferentes agentes educativos acerca de la formación competencial en Psicopedagogía), así como la pretensión de llegar a ciertas generalizaciones que puedan predecir comportamientos posteriores en los sujetos objeto del estudio, podemos señalar que este trabajo responde a un diseño de *investigación empírica no experimental, descriptivo y correlacional*. Se van a explorar relaciones, asociando y comparando grupos de datos. En concreto, utilizaremos los estudios de *encuesta*, en los que se recoge y describe información que permite, posteriormente, informar sobre la variabilidad de una variable que queda explicada por otra u otras variables del estudio.

Para obtener información referente a las variables mencionadas, hemos confeccionado un cuestionario dirigido a los tres grupos muestrales anteriormente mencionados. El mismo, estuvo constituido por un listado de preguntas estandarizadas que debieron cumplir una serie de requisitos en virtud de su tipología, contenido, orden y formulación. Junto a estos aspectos, se tuvo en cuenta la extensión del mismo y la información que de él se pretendía obtener. El éxito del cuestionario dependió, en gran medida, del grado de adecuación del contenido de las preguntas al tema objeto de la investigación, del grado de comprensión por parte del sujeto encuestado del contenido que está leyendo y del ajuste de la respuesta obtenida a dicho contenido. Por otro lado, la formulación de las preguntas del cuestionario estuvo determinada por los objetivos marcados para el estudio.

El instrumento definitivo estuvo confeccionado por 56 preguntas, de las que cabe destacar 42 (76.4%) de ellas tenían el formato de ítems de valoración escalar, frente a 13 (23.6%) preguntas de clasificación de las tres muestras participantes en el estudio (5 dirigidas al profesorado, 4 destinadas a los profesionales y 4 orientadas al alumnado). Finalmente, se incluyó una pregunta de carácter libre en la que se solicitaba a los encuestados la inclusión de nuevas competencias a asumir en la formación en Psicopedagogía que no estuviesen presentes entre las valoradas y que considerasen de relevancia.

La confección del cuestionario definitivo se realizó tras la aplicación de un cuestionario piloto que determinó las principales características del instrumento, entre las que destacan las previsiones de tiempo, tipología de preguntas y redacción de las mismas. Por su parte, la precisión de los datos obtenidos y la estabilidad de la medida obtenida en diferentes aplicaciones del mismo han sido obtenidas gracias a la aplicación de las siguientes pruebas:

1. Un análisis de consistencia interna nos aportó un valor de Alfa de Cronbach de 0.93, lo que significó que cada uno de los ítems del instrumento mide una porción del rasgo solicitado, revelando un alto índice de fiabilidad.
2. Por otro lado, comprobamos, a partir de la aplicación de la t de Student entre las medias de los grupos alto y bajo establecidos, que el 100% de los ítems tiene un alto poder de discriminación, lo que refuerza el carácter unidimensional de la prueba.

En el estudio han participado seis universidades públicas andaluzas (Cádiz, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén y Málaga), las cuáles han aportado un total de 395 estudiantes matriculados en la licenciatura de Psicopedagogía (65.1% del total de la muestra) así como 95 profesores y profesoras que imparten docencia en la citada titulación (15.7%). Por su parte, desde estas instituciones se ha velado por la colaboración en este trabajo de un total de 117 profesionales de la Psicopedagogía en activo (19.3%). En definitiva, tal y como muestran los datos de la tabla 1, la muestra ha estado formada por un total de 607 personas.

TABLA 1
SUJETOS PARTICIPANTES

Sujetos	f	%
Alumnado	395	65.1
Profesorado	95	15.7
Profesionales	117	19.3
TOTAL	607	100

4. RESULTADOS OBTENIDOS

Con el objetivo de conocer las valoraciones que otorga cada colectivo a las competencias específicas referidas a la titulación de Psicopedagogía, diferenciadas éstas en competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales, extraemos los valores medios por cada uno de los grupos encuestados con objeto de examinar, en primer lugar, cuales son las competencias más valoradas en cada uno de los colectivos encuestados, seguido del interés por conocer en qué competencias se presentan las mayores discrepancias de valoración entre el alumnado, profesorado y profesionales, y si éstas variaciones resultan significativas. A continuación, se abordan los resultados extraídos de los análisis de los valores medios por cada bloque de competencias acompañados de los valores de F y p como valor de significación, obtenidos tras la realización de un análisis de varianza (ANOVA).

Teniendo en cuenta la Figura 1 en la que se encuentran representados los valores medios expresados por el alumnado, profesorado y profesionales en cada una de las catorce competencias que constituyen el núcleo de competencias específicas cognitivas observamos que todas ellas han sido valoradas satisfactoriamente por encima de $\bar{X}=3$ en una escala de valoración de 1 a 5. Existe una coincidencia entre colectivos (alumnado, profesorado y profesionales) al expresar su máxima valoración en cinco competencias, por encima de un valor medio de 4:

1.4. *Conocer los procesos, estrategias y mecanismos de desarrollo y aprendizaje de las personas a lo largo de su vida.*

1.5. *Conocer la diversidad de los procesos cognitivos, emocionales y afectivos en los que se sustenta el aprendizaje.*

1.6. Definir, analizar su contexto y diagnosticar las necesidades de las personas basándose en diferentes instrumentos y técnicas.

1.8. Conocer procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores que sirvan para atender la diversidad y las necesidades educativas especiales.

1.13. Conocer los principales modelos para diseñar e implementar la evaluación de programas así como intervenciones psicopedagógicas.

Si analizamos exhaustivamente el contenido de estas competencias advertimos que todas están relacionadas con el conocimiento específico de la persona a lo largo de la vida en sus distintas dimensiones (desarrollo y aprendizaje cognitivo, afectivo y emocional) y con el conocimiento del contexto que permita la aplicación de estrategias innovadoras para realizar intervenciones psicopedagógicas capaces de dar respuesta a una ciudadanía diversa.

De estas cinco competencias, dos (1.4-1.5) son destacadas con valores medios superiores a $\bar{x}=4,5$ por los profesionales, hallando diferencias significativas entre estos y el colectivo de alumnado y profesorado que arrojan valores medios muy similares entre sí ($\bar{x}=4,23$ y $\bar{x}=4,33$ respectivamente). Las tres competencias restantes que configuran el núcleo de las cinco más valoradas no presentan diferencias significativas entre alumnado, profesorado y profesionales, lo que nos indica una cierta cohesión en priorizar dichas competencias.

Existen otros datos de interés que merecen ser analizados:

La competencia menos valorada por los tres colectivos responde al ítem 1.3. *Conocer y tener una opinión relevante y crítica sobre el estado actual de desarrollo de los pueblos y las comunidades y valorar críticamente las fuentes de crecimiento económico y social*. La menor valoración de esta competencia cognitiva es la expresada por los profesionales en ejercicio ($\bar{x}=3.11$) seguida de la valoración emitida por el profesorado ($\bar{x}=3.12$) y, es el

TABLA 2
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS COGNITIVAS

Competencia	F	p
1.1	4.335	0.014
1.3	8.238	0.000
1.4	5.325	0.005
1.5	9.208	0.000
1.6	4.251	0.015
1.7	4.242	0.015
1.10	8.805	0.000
1.11	4.582	0.011
1.12	3.127	0.045
1.14	6.441	0.002

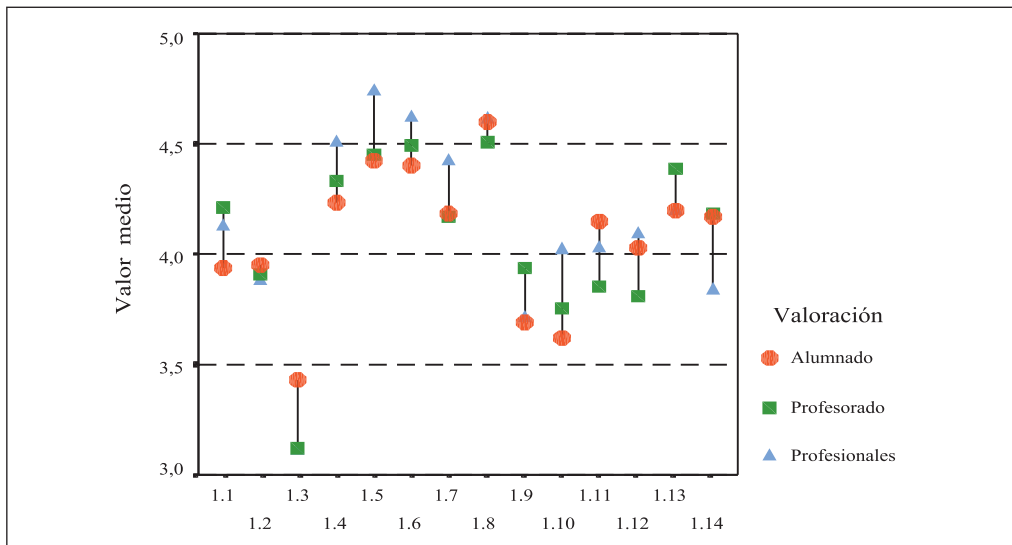


Figura 1
Competencias Específicas Cognitivas

alumnado, el que a pesar de ser la menos valorada, le otorga el mayor valor ($\bar{x}=3.43$) hallándose de este modo una significación de $p.= 0.000$ (ver tabla 2) respecto a la diferencia de valor entre los grupos encuestados.

Otro resultado a destacar se refiere a la discrepancia existente entre los profesionales en ejercicio frente al alumnado-profesorado respecto a que los primeros ($\bar{X}=3,84$) infravaloran las metodologías de investigación (1.14. *Conocer los principios y metodologías de la investigación en el ámbito psicopedagógico*) mientras el alumnado y el profesorado coinciden en otorgarles la misma importancia ($\bar{x}=4,17$ y $\bar{x}=4,18$).

Al abordar las competencias específicas procedimentales observamos que las dieciocho competencias pertenecientes a este bloque han sido valoradas por encima de 3 como valor medio. Ello indica que tanto el alumnado como el profesorado y los profesionales de la orientación consideran relevantes la adquisición de estas competencias en la titulación de psicopedagogía.

Si examinamos las cinco competencias procedimentales más valoradas apreciamos que cada colectivo (alumnado, profesorado y profesionales) realiza su propia clasificación, tal y como puede observarse en la Figura 2. En cuanto a las competencias más valoradas por el alumnado se encuentran, en orden descendente, las siguientes:

2.14. *Prestar la ayuda adecuada a las personas que lo requieran en la prevención y resolución de conflictos personales, familiares y sociales* ($\bar{x}=4,46$)

2.8. *Orientar a las familias sobre el desarrollo y los progresos educativos de sus hijos e hijas* ($\bar{x}=4,44$)

2.6. *Tutorizar, a nivel personal y grupal, al alumnado en el desarrollo de su trayectoria personal, educativa y profesional* ($\bar{x}=4,42$)

2.10. *Ayudar a las personas en su autoformación para que desarrollen íntegramente su personalidad, marcando sus objetivos y metas e identificando las estrategias para alcanzarlas* ($\bar{x}=4,40$)

2.18. *Disponer de capacidades para actuar en situaciones de conflicto mediante la activación de estrategias de mediación y diálogo* ($\bar{x}=4,39$)

El profesorado por su parte configura una estructura diferente de priorización de competencias procedimentales, que deben ser adquiridas en la titulación de psicopedagogía, estableciendo su valoración más alta en las cinco competencias siguientes:

2.6. *Tutorizar, a nivel personal y grupal, al alumnado en el desarrollo de su trayectoria personal, educativa y profesional* ($\bar{x}=4,61$)

2.2. *Activar estrategias de diagnóstico para facilitar el conocimiento de las personas y, a partir de él, diseñar y desarrollar las intervenciones psicopedagógicas oportunas* ($\bar{x}=4,52$)

2.3. *Activar estrategias de asesoría docente para facilitar la atención a la diversidad, así como la innovación, diseño y desarrollo del currículum* ($\bar{x}=4,36$)

2.9. *Planificar, diseñar e implementar programas a intervenciones relacionadas con el ámbito educativo que repercutan en el mejor funcionamiento de la organización* ($\bar{x}=4,28$)

2.8. *Orientar a las familias sobre el desarrollo y los progresos educativos de sus hijos e hijas* ($\bar{x}=4,27$)

En cuanto a los profesionales de la orientación, éstos sitúan sus valoraciones más altas en las competencias procedimentales que a continuación se detallan:

2.8. *Orientar a las familias sobre el desarrollo y los progresos educativos de sus hijos e hijas* ($\bar{x}=4,56$)

2.2. *Activar estrategias de diagnóstico para facilitar el conocimiento de las personas y, a partir de él, diseñar y desarrollar las intervenciones psicopedagógicas oportunas* ($\bar{x}=4,51$)

2.6. *Tutorizar, a nivel personal y grupal, al alumnado en el desarrollo de su trayectoria personal, educativa y profesional* ($\bar{x}=4,46$)

2.3. *Activar estrategias de asesoría docente para facilitar la atención a la diversidad, así como la innovación, diseño y desarrollo del currículum* ($\bar{x}=4,37$)

2.10. *Ayudar a las personas en su autoformación para que desarrollen íntegramente su personalidad, marcando sus objetivos y metas e identificando las estrategias para alcanzarlas* ($\bar{x}=4,30$)

Una vez analizada la priorización de competencias por cada uno de los grupos encuestados observamos que la competencia más valorada por los tres colectivos corresponde a la 2.6 y 2.8. Por su parte, en la competencia procedimental 2.6. *Tutorizar, a nivel personal y grupal, al alumnado en el desarrollo de su trayectoria personal, educativa y profesional*, no se advierten diferencias significativas en las valoraciones vertidas por el alumnado ($\bar{x}=4,42$), profesorado ($\bar{x}=4,61$) y profesionales ($\bar{x}=4,46$) al expresarse acerca

de esta competencia (ver figura 2 y tabla 3). En cuanto a la competencia 2.8. *Orientar a las familias sobre el desarrollo y los progresos educativos de sus hijos e hijas*, aún cuando dicha competencia se halla entre las priorizadas por los tres grupos el nivel de importancia con que han sido valoradas es diferente y estadísticamente significativo ($p=0.012$).

Asimismo, se aprecia un dato de interés que merece ser comentado. Las dos competencias menos valoradas por alumnado, profesorado y profesionales, aunque en distinto grado de valoración, las hallamos en la expresión de los ítems:

TABLA 3
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS PROCEDIMENTALES

Competencia	F	p
2.2	5.305	0.005
2.4	4.506	0.011
2.7	9.617	0.000
2.8	4.482	0.012
2.10	5.198	0.006
2.13	27.905	0.000
2.14	21.478	0.000
2.17	12.742	0.000
2.18	5.206	0.006

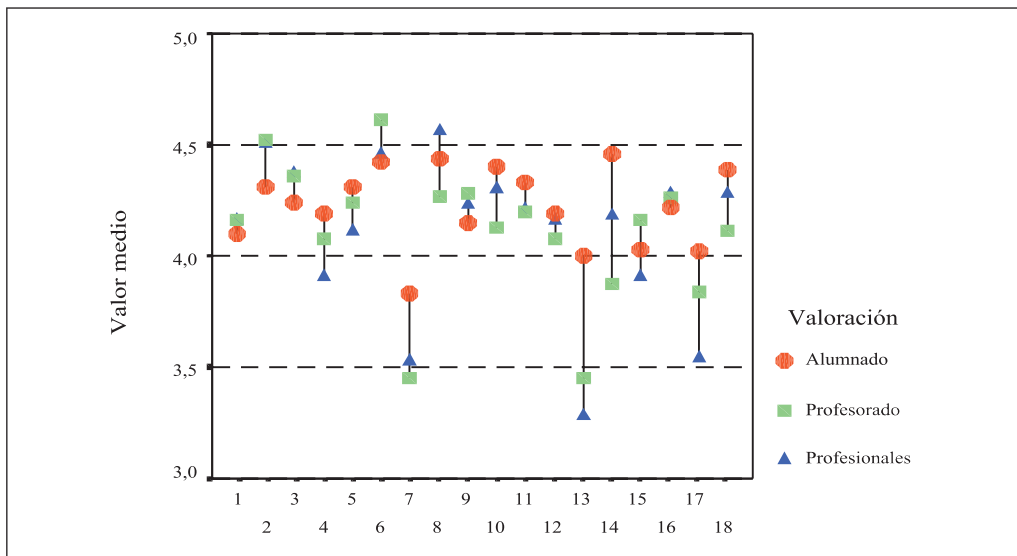


Figura 2
Competencias Específicas Procedimentales

2.7. *Informar, ayudar y motivar al alumnado para su participación en las instituciones y en los intercambios estudiantiles, con el fin de facilitar la movilidad que la Convergencia Europea propone.*

2.13. *Saber seleccionar a las personas adecuadas para desempeñar un puesto de trabajo y asesorarlas durante su vida laboral.*

Como se aprecia, es el grupo de alumnado el que más importancia le confiere a la movilidad de estudiantes en el marco de la convergencia europea ($\bar{x}=3,83$), así como a realizar funciones de selección y asesoramiento laboral ($\bar{x}=4$); por el contrario, la apreciación tanto del profesorado como de los profesionales ante estas dos competencias procedimentales reflejan valores inferiores a 3,5 como valor medio.

Por último, al detenernos en el análisis de la valoración que los diferentes colectivos otorgan a las competencias específicas actitudinales, observamos que éstas prevalecen en importancia otorgada respecto a las competencias cognitivas y procedimentales. Este hecho se constata al concederle a las diez competencias específicas actitudinales, tanto el alumnado, profesorado como profesionales, valores superiores a $\bar{x}=4$, tal y como muestra la figura 3. El no existir diferencias significativas entre los diferentes grupos encuestados nos indica un alto grado de cohesión en las respuestas.

Nos detenemos, no obstante en la competencia actitudinal menos valorada por los colectivos (alumnado $\bar{x}= 4.19$, profesorado $\bar{x}=4.11$ y profesionales $\bar{x}=4.05$) y advertimos que la 3.8. *Actitud de apertura y colaboración con instituciones nacionales e internacionales de orientación educativa y profesional* es la menos asumida como competencia actitudinal para la titulación de Psicopedagogía.

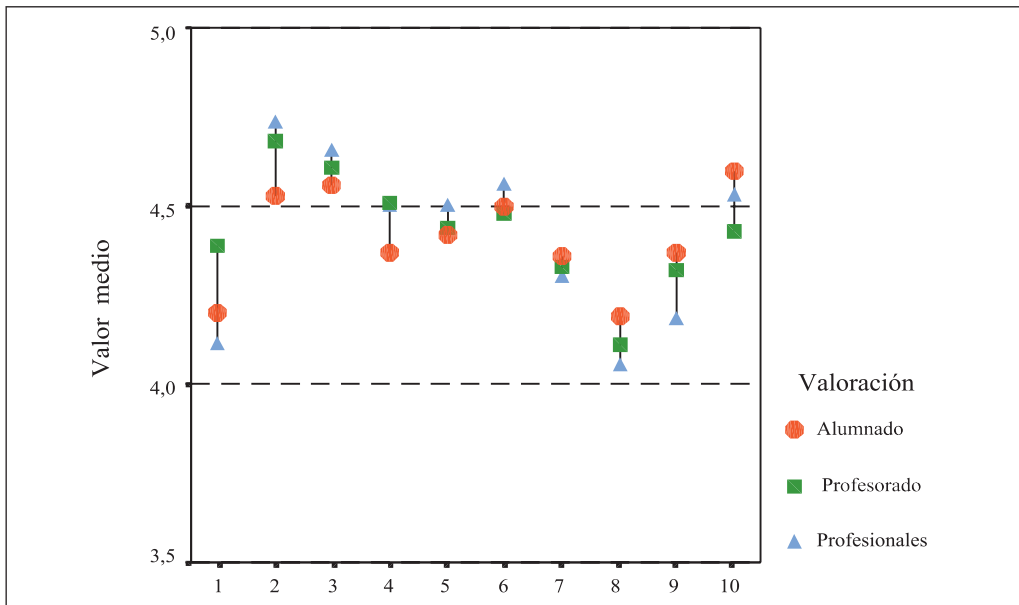


Figura 3
Competencias Específicas Actitudinales

Una vez concluido el análisis de valoración de las diferentes competencias específicas (cognitivas, procedimentales y actitudinales) estamos en situación de ofrecer una aproximación a un marco de concreción de competencias cuyas referencias nos permiten esbozar los núcleos a desarrollar en la futura planificación de los estudios de Psicopedagogía. A continuación, teniendo en cuenta las competencias que han resultado más valoradas por los tres grupos participantes en el estudio, hemos extraído de dicha comunalidad las siguientes figuras (ver figuras 4, 5 y 6):

	ALUMNADO	PROFESORADO	PROFESIONALES
Procesos cognitivos, emocionales y afectivos	X	X	X
Diagnóstico de contextos y necesidades	X	X	X
Desarrollo y aprendizaje de la persona a lo largo de toda la vida	X	X	X
Procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores	X	X	X
Atención a la diversidad	X	X	X
Evaluación de programas	X	X	X

Figura 4
Concreción de las competencias cognitivas

	ALUMNADO	PROFESORADO	PROFESIONALES
Acción Tutorial	X	X	X
Orientación Familiar	X	X	X
Autoformación	X	X	
Diagnóstico e intervención psicopedagógica		X	X
Estrategias de asesoría docente para atender a la diversidad		X	X
Innovación, diseño y desarrollo del currículum		X	X

Figura 5
Concreción de las competencias procedimentales

	ALUMNADO	PROFESORADO	PROFESIONALES
Respeto a la diversidad cultural y étnica como elemento de enriquecimiento humano	X		X
Habilidades interpersonales	X	X	X
Ética profesional	X	X	X
Respeto a la discrepancia de opinión	X	X	X
Equilibrio personal, sensatez, autonomía y juicio crítico en la toma de decisiones	X	X	X
Relaciones adecuadas y posibilitadoras durante la orientación asesoría y ayuda		X	X

Figura 6
Concreción de las competencias actitudinales

5. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Teniendo en cuenta los resultados extraídos, puede decirse que las competencias específicas actitudinales prevalecen en los tres colectivos sobre las competencias específicas cognitivas y procedimentales.

La mayor valoración de este tipo de competencias en todos los colectivos implicados nos lleva a pensar que la formación de los psicopedagogos no ha de centrarse exclusivamente en un marco teórico o academicista. Por el contrario, habría que incorporar en el diseño de los contenidos formativos de esta titulación, así como en las distintas materias en las que se articule, un enfoque práctico y experiencial. De esta forma damos la posibilidad al estudiante de que construya durante su formación, además de unos conceptos disciplinares, una identificación personal y un posicionamiento ético y conductual en relación al desempeño de sus labores profesionales futuras. Abundando en esta idea resulta fundamental incidir en la importancia del período de prácticas, puesto que se trata de un espacio altamente formativo en el que el alumnado modula e incorpora pautas de referencia al estar en contacto con profesionales que han de actuar en contextos laborales determinados. La inmersión y la socialización profesional que se produce al insertarse en un escenario real generan el contacto directo con profesionales, situaciones, tomas de decisiones y dilemas morales que obligan al alumnado a responder en una determinada dirección. Dicho posicionamiento excede la mera información teórica para afectar al ámbito emocional, afectivo e ideológico de la persona y, como consecuencia, a la elaboración de una identidad profesional que estará directamente relacionada con sus líneas de actuación. Como consecuencia, podemos deducir que la alta valoración y cohesión en las respuestas de los colectivos en relación a las competencias actitudinales, inciden en la necesidad de que la institución universitaria supere los actuales enfoques

excesivamente academicistas que prevalecen en sus aulas, e incorpore, como uno de sus objetivos fundamentales, la formación integral de una ciudadanía democrática y crítica.

Existe una coincidencia total entre el alumnado, profesorado y profesionales al estimar las cinco competencias cognitivas más valoradas. Ello nos indica, además de la coherencia en la percepción de los colectivos mencionados, la concepción predominante que existe en relación a la formación teórica que ha de poseer el psicopedagogo, pudiendo identificarse los soportes temáticos más relevantes con el conocimiento de los procesos de aprendizaje, el diagnóstico de necesidades educativas especiales, la atención a la diversidad, la innovación y el asesoramiento curricular y los modelos e implementación de programas.

Sin embargo, esta delimitación temática contrasta con otro ámbito mucho menos apreciado por los tres colectivos y que hace referencia al conocimiento del desarrollo de las comunidades y sus fuentes de crecimiento económico y social. Podemos, por tanto, inferir que se trata de una concepción de Psicopedagogía muy vinculada al desempeño profesional en contextos de educación formal, en donde la intervención en las dificultades de aprendizaje, el asesoramiento curricular y la intervención por programas son algunas de las funciones básicas que ha de asumir y desempeñar el orientador. De este modo, interpretamos que se produce una identificación entre las labores que desempeña un orientador y las que se le atribuyen a un profesional de la Psicopedagogía, confundiendo, a nuestro modo de ver, la parte con el todo. Es decir, los departamentos de orientación son sólo una de las vías profesionales que puede ocupar un profesional de Psicopedagogía, pero existen otros espacios y contextos pertenecientes a la educación no formal e informal, con una orientación más social, en donde la necesidad de conocer y adoptar un juicio crítico ante el desarrollo de las comunidades y los contextos donde éstas se insertan aparece como una necesidad de primer orden.

Para la formación de los futuros psicopedagogos y psicopedagogas cabría plantearse la conveniencia de integrar más el enfoque sociocomunitario, tratando de equilibrar el currículum entre los ámbitos pedagógico, psicológico y social, de forma que pudiéramos colaborar en la cualificación y preparación de estos futuros profesionales para su inserción en nuevos yacimientos de empleo, vinculados a contextos cambiantes y flexibles, fruto de las nuevas demandas de nuestra sociedad.

La discrepancia que se aprecia entre las valoraciones de los profesionales frente a las del alumnado y profesorado respecto a la competencia cognitiva relacionada con los métodos de investigación en el ámbito psicopedagógico, nos hace sospechar que la investigación que se realiza no trasciende los contextos de actuación donde se genera y, por tanto, no se transforma en actuaciones concretas que permitan a los profesionales asumir dicha investigación como un elemento importante para mejorar sus prácticas. Relacionamos estas respuestas con la constatación de la separación actual que existe entre la investigación educativa y la realidad y necesidades de los contextos a los que ha de servir. Esta situación nos lleva a replantearnos la utilidad social que ha de poseer cualquier investigación que se denomine educativa, y la importancia de la transferencia del conocimiento científico construido en las instituciones universitarias a contextos sociales reales para tratar de ayudarles en su mejora permanente. Además, cabría plantearse el nivel de funcionalidad y adaptabilidad de los paradigmas, herramientas

e instrumentos de investigación que se ofrecen habitualmente desde las facultades, y su adaptabilidad a las demandas que los profesionales experimentan en su quehacer educativo diario.

Otra hipótesis explicativa, en relación a esta infravaloración de los métodos de investigación está relacionada con la saturación de funciones y tareas que han de acometer los profesionales de la Psicopedagogía. Estos, al insertarse en contextos complejos, multidimensionales y con un nivel de demandas y responsabilidades desproporcionadas, ocupan toda su jornada laboral en incidir en temáticas urgentes, irremplazables, que no se pueden posponer y que les fagocitan la posibilidad de involucrarse en otras actividades que requieren de una reflexión, sosiego y análisis para el que no disponen de tiempo. Como consecuencia, la investigación se va conceptuando como una actividad cuya necesidad no es prioritaria y, por tanto, se va posponiendo y aplazando, pasando a ocupar un lugar secundario en las funciones profesionales de la Psicopedagogía.

Posiblemente, su mayor valoración por parte de los otros dos colectivos se identifique con el enfoque que se les transmite desde la formación inicial, donde el profesorado universitario está muy concienciado de la necesidad de los procesos de investigación como elementos claves para la evaluación y mejora de la práctica y, como consecuencia, insiste y profundiza en este ámbito. Del mismo modo, las labores investigadoras inherentes a cualquier profesor universitario, nos lleva a considerarla como fuente permanente de revisión y construcción del conocimiento y, como consecuencia, imprescindible en la formación de profesionales autónomos capaces de gestionar un tipo de desarrollo profesional reflexivo y colaborativo a través de procesos de investigación-acción.

La mayor coincidencia entre alumnado, profesorado y profesionales teniendo presentes las competencias procedimentales, se centra en dos ámbitos de actuación prioritarios como son la Acción Tutorial en sus vertientes personal, académica y profesional y la Orientación Familiar. Volvemos a constatar la tendencia de las valoraciones de los diferentes colectivos encuestados hacia la identificación de los grandes núcleos de la orientación, en sus diversos ámbitos, con los procedimientos básicos que ha de manejar un psicopedagogo para intervenir adecuadamente en sus contextos profesionales. Los contenidos que se incluyen en las competencias procedimentales —atención a familias, acción tutorial, diagnóstico, atención a la diversidad e implementación de programas— nos sitúan ante contextos de educación formal y frente a las funciones básicas de los orientadores. La reducción e identificación del amplio campo de trabajo de la Psicopedagogía con el desempeño laboral del orientador vuelve a verse reflejado en las competencias seleccionadas como más significativas.

Existe, a lo largo de todo el estudio, un distanciamiento tanto en el alumnado, como en el profesorado y en los y las profesionales, respecto a las competencias específicas que transgreden las fronteras geográficas en unos casos, y los contextos puramente formales en otros. Es decir, existen una coincidencia en la baja valoración que le atribuyen los tres colectivos al conocimiento de las fuentes de crecimiento y desarrollo económico y social. Como tesis explicativa pensamos que el trabajo de Psicopedagogía está muy vinculado a un entorno muy concreto, normalmente en el seno de la comunidad educativa en la que ha de intervenir. Su relación laboral con respecto a las fuentes de crecimiento y desarrollo económico y social de escenarios sociales más amplios representa una realidad más alejada de sus demandas cotidianas de trabajo. Habitualmente, sus ocupaciones diarias,

como hemos venido señalando con anterioridad, se vinculan a contextos eminentemente educativos, por tanto, la conexión con el mundo económico, profesional y social queda más alejada de sus intereses y prioridades.

De este modo, podemos inferir que el conocimiento y contacto con el entramado social-económico y profesional está considerado como una competencia menos necesaria por cuanto en su desempeño laboral no aparece como una función esencial abordar el ámbito de la orientación profesional. Consideramos que la realidad actual de los profesionales de Psicopedagogía nos muestra el desequilibrio que existe en su trabajo respecto a su dedicación a la orientación personal, escolar y familiar, en comparación con sus horas de dedicación a la orientación profesional.

Esta menor consideración también pensamos que está provocada por el papel subsidiario que se le atribuye a este ámbito en el marco normativo actual, el cual no mejora demasiado en la actual Ley de Educación (LOE, 2006), ni en la propuesta que plantea la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, en el borrador que está siendo sometido a debate actualmente, como paso previo a la configuración del texto definitivo de la Ley de Educación Andaluza (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2006).

Por último, es necesario realizar una interpretación de la escasa valoración de la competencia actitudinal que alude a la apertura y a la necesidad de intercambios nacionales e internacionales con otras instituciones dedicadas a la Orientación y Psicopedagogía. En este sentido, consideramos que en nuestras universidades andaluzas sigue prevaleciendo un enfoque de vida universitaria muy localista, muy arraigado al entorno más inmediato y poco preocupado por la necesidad de movilidad como estrategia para mejorar los niveles de cualificación profesional. Esperamos que el proceso de convergencia europea, el suplemento al título, la construcción de un EEES, así como el sistema de créditos ECTS sean elementos fundamentales para incrementar el nivel de concienciación de la comunidad universitaria en relación a implantar currícula que incorporen un nivel superior de internacionalización en los estudios. En relación a la implantación del proceso de convergencia hemos de tener en cuenta esta infravaloración de la comunidad universitaria y los profesionales como situación de partida para, a partir de ella, trabajar elementos de mejora relacionados con la motivación, la incentivación y la valoración de estrategias de movilidad entre el profesorado, el alumnado y los profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA. *Revista CEDEFOP*, 1, pp. 46-61.
- Comunicado de Praga (2001). *Toward the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education. Praga, 19 de mayo de 2001.* http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/bolonia/Comunicado_Praga_2001.pdf (Fecha de consulta: 20 de abril de 2006).
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2006). *La educación en Andalucía, un compromiso compartido, una apuesta por el futuro. Propuesta para el debate de una ley de educación para Andalucía.* Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

- Convención de Salamanca (2001). *Perfilando el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Mensaje de la Convención de Instituciones Europeas de Educación Superior. Salamanca, 29 y 30 de marzo de 2001*. http://www.usal.es/webusal/Novedades/noticias/bolonia/convencion_sal.pdf (Fecha de consulta: 20 de abril de 2006).
- Declaración de Bolonia (1999). *The European Higher Education Area. Bologna Declaration. Joint declaration of the European Ministers of Education. Bolonia, 19 de junio de 1999*. http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/bolonia/Declaracion_Bolonia.pdf (Fecha de consulta: 20 de abril de 2006).
- Declaración de La Sorbona (1998). *Sorbonne Joint Declaration. Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system. París, La Sorbona, 19 de mayo de 1998*. <http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/bolonia/Sorbona.pdf> (Fecha de consulta: 20 de abril de 2006).
- Gallart, M. A. y Jacinto, C. (1997). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. En M. A. Gallart y R. Bertoncetto (Eds.), *Cuestiones actuales de la formación* (pp. 83-92). Montevideo: Cintesfor.
- Gonzci, A. y Athanasou, J. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y práctica en Australia. En A. Argüelles, *Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia*. México: Limusa.
- Le Boterf, G. (2001). *La ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Boletín Oficial del Estado número 106, de 4 de mayo de 2006).
- Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (2003). *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. http://www.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Documento_Marco.pdf (Fecha de consulta: 20 de abril de 2006).
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Real Decreto 779/1998, de 30 de abril por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, modificado parcialmente por los Reales Decretos 1267/1994, de 10 de junio; 2347/1996, de 8 de noviembre, y 614/1991 de 25 de abril (Boletín Oficial del Estado de 1 de mayo de 1998).
- Zabalza, M.A. (2004). Los cinco miuras de la convergencia europea. *Crónica Universia* http://www.universia.es/portada/actualidad/noticia_actualidad.jsp?noticia=76168 (Fecha de consulta: 20 de abril de 2006).

Fecha Recepción: 22 de septiembre de 2006

Fecha Aceptación: 28 de noviembre de 2006

LAS MISIONES DE LA UNIVERSIDAD Y SU INFLUENCIA EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES¹

Helena Troiano, Marina Elias y Antònia Amengual²

RESUMEN

En este artículo se presenta una investigación sobre el impacto de la implementación de los créditos europeos ligados al proceso de Bolonia en una universidad española. Pretendemos analizar la actividad del docente universitario desde la vertiente normativa —creencias y preferencias— y la operativa —capacidades y metodologías docentes— intentando entrever la coherencia entre las dos. A partir de un cuestionario respondido por 417 profesores analizamos la misión de la universidad, las competencias a desarrollar, las metodologías docentes, la evaluación de las asignaturas y la influencia de la titulación sobre todos estos elementos. Encontramos coherencias entre la misión y las competencias a desarrollar, pero la relación entre aquello que se cree y lo que realmente se lleva a cabo se encuentra altamente influido por el contexto, sobre todo por la titulación.

Palabras clave: misión de la universidad; competencias; metodologías docentes; evaluación de estudiantes; tipos de profesorado.

ABSTRACT

In this article we present a piece of research showing the impact of the implementation of the European credits related to the Bolonia process in one Spanish university. We want to analyse the lecturer activity from the normative side —believes and preferences— and the operative side —capacities and teaching methodologies— trying sight of coherence among themselves. With one questionnaire, which was responded by 417 lecturers, we analyzed university mission, competences to develop, teaching methodologies, subjects' assessment, and the influence of university

1 Este artículo se basa en una investigación que forma parte del 'Plan Nacional de investigación científica, desarrollo e investigación tecnológica (BSO2003-06395/CPSO)' y ha sido financiada por el 'Ministerio de Educación y Ciencia' y FEDER.

2 Univ. Autònoma de Barcelona. helena.troiano@uab.es

degree and some other variables on all of these elements. We found coherences among university mission and competences to develop, but the relation between believes and activities is highly influenced by the context, above all by the university degree.

Key words: *university mission; competences; teaching methodologies; students' assessment; kinds of teachers.*

INTRODUCCIÓN

Aunque es ya desde las últimas décadas que la universidad española se ha venido transformado enormemente, los cambios asociados a la convergencia europea se están presintiendo como cambios mayores. Primero porque, una vez más, modifican la estructura del plan de estudios e incluso los objetivos asumidos por parte de los diversos grados, lo cual afecta a la formación de los estudiantes, a la dedicación y volumen de profesorado, y a la vida cotidiana de los departamentos. Pero sobre todo porque, tal y como ha sido redefinido por parte de las instancias políticas y las agencias de evaluación, la implicación que la reforma va a tener sobre el cambio metodológico docente parece esta vez ineludible.

La reformas de metodología, incluso más que las de contenido, acostumbran a ser impulsadas —o prescritas— desde entidades externas a los actores que deben llevarlas a cabo, esto es, eminentemente el profesorado. Esta situación tan habitual conlleva una dificultad intrínseca que influye sobre las opciones de éxito de dichas reformas. Por esta razón, cualquier análisis de los procesos de reforma debe, en algún momento, centrarse en el estudio del profesorado como actor principal: ¿qué piensa, qué cree, que hace?

Sabiendo que los académicos, a través de sus conocimientos, habilidades y creencias son capaces de llevar a cabo diferentes prácticas docentes (Jiménez y Correa 2002), en este artículo vamos a centrarnos en la actividad docente del profesorado universitario desde dos puntos de vista: el normativo, referido a creencias y preferencias de los actores, aquello que creen que debería ser; y el operativo, que trata de las capacidades de dichos actores, las cuales se concretan en prácticas docentes. Nuestro objetivo es a) identificar las variables que influyen en la adopción de una u otra orientación docente y b) también examinar la coherencia interna entre estas dos vertientes: lo que la gente piensa y lo que (dice que) hace.

En cuanto a la pregunta implicada en el primer objetivo, la revisión de la literatura ha puesto de manifiesto dos grandes corrientes que intentan responderla desde explicaciones complementarias —y a veces también algo contradictorias. Por un lado, hallamos una serie de autores que se centran en seleccionar aspectos relacionados con el desarrollo profesional de los profesores, cual variables independientes que determinan la adopción de una creencias, preferencias y prácticas docentes concretas (Feixas 2002, Arbeláez 2005, Prosser y Trigwell 1999, Barrie 2006). Por otro lado, algunos autores parten del supuesto de que la primera variable de partición que incide en la orientación docente del profesorado es la disciplina científica en la cual trabajan, con lo que su esfuerzo se dirige a identificar diferencias fundamentales entre disciplinas y docencia asociada (Becher 1989, Neumann 2001, Neumann et al. 2002, Becher y Trowler 2001). Eso sí, ninguna de las dos aproximaciones desdeña el papel que juega el entorno institucional en la configuración final de la orientación docente del profesorado.

Para abordar el segundo objetivo también disponemos de una amplia colección de investigaciones y estudios que tratan el examen de las relaciones que se establecen entre concepciones, aproximaciones, metodologías, intenciones, etc. docentes, y que han dado como fruto toda una serie de instrumentos de recogida de datos, especialmente cuestionarios, públicamente contrastados (Norton et al. 2005).

Sobre las misiones

A menudo la misión que las diversas universidades asumen es ambigua y múltiple (Kezar 2001, Troiano 1999). Es por ello que resulta más propio referirse a las «misiones» que la universidad se propone y más prudente esperar que cada institución responda a una combinación determinada de múltiples misiones.

Si agrupamos y simplificamos en tres conjuntos esta diversidad de misiones, podemos retener: a) la orientación a la profesión, que responde a la función de adaptación económica y al mercado laboral, y énfasis en la formación aplicada; b) la orientación a la ciencia (y, se sobreentiende, al *contenido*), que trata sobre la generación, reproducción y transmisión de conocimiento, y entiende como prioritaria la formación para la investigación y en la racionalidad científica; y c) la orientación al estudiante, la cual, bajo el concepto amplio de educación, pretende la extensión cultural, se preocupa por cuestiones vinculadas a responsabilidad social y política, ciudadanía y, en definitiva, pretende una formación integral y desarrollo del *self* (Bargel 2001, Barnett 2000).

Algunas universidades —o la universidad de algunos países— han asumido como prioritarias algunas de estas misiones por encima de otras y se han especializado en algún terreno particular; pero hoy en día corrientes globalizadoras empujan a todas las instituciones universitarias hacia una redefinición de sus misiones con el objetivo de hacer sus estudios más atractivos y competir así por los recursos financieros y la captación de estudiantes. En este contexto, muchas universidades han impulsado la misión profesionalizadora toda vez que han procurado desarrollar estrategias para, como mínimo, prestar mayor atención a cuidar a los estudiantes y ayudarlos en su desarrollo universitario (Witte 2004). El cambio no es nuevo en España, ya en los años ochenta, la reforma introducida por la LRU intentaba difundir la idea de la necesidad de profesionalizar los estudios universitarios (Maravall 1987, Sánchez Ferrer 1996).

Sin embargo, hay que contar con que el profesorado universitario ha gozado tradicionalmente de una posición con mucho margen de autonomía y una definición fuerte de su identidad, con creencias y preferencias asociadas sobre lo que creen que debe ser la combinación de misiones a qué debe responder la universidad a la que pertenecen y los objetivos formativos a cumplir. Así, el profesorado asume una composición propia de misiones que, no obstante, puede haber aceptado por la influencia de determinados condicionantes del entorno institucional (Troiano y Elias 2006; Prosser y Trigwell 1999).

Sobre las competencias

La concreción de las misiones en objetivos formativos da lugar a la definición de las competencias que el estudiantado debe desarrollar a lo largo de su formación.

El de las competencias es un terreno complejo que ha dado que hablar en los últimos tiempos en el mundo universitario, sobre todo a partir del momento en que se insta al profesorado a concretar sus objetivos formativos partiendo de largas listas de competencias vinculadas a ámbitos diversos del desarrollo personal, intelectual y profesional.

Desde el mundo empresarial cada vez son más altas las voces que reclaman una mejor adecuación de las habilidades que se enseñan en la universidad y las que se requieren en el mundo profesional. Un estudio realizado en Galicia demostró esta inadecuación entre aquello que se consideran los estudiantes que aprenden en la universidad y lo que demandan los empresarios (Cajide et al 2002).

A menudo el análisis de competencias se emprende a partir de una conceptualización jerárquica de las mismas. Un buen ejemplo de ello sería la división que construye Barrie (2006) distinguiendo entre las concepciones precursora (prerequisito para seguir los estudios); complementaria (ventajas que no tienen nada que ver con el conocimiento disciplinario); traductora (capacidad de transformar el aprendizaje aplicándolo en nuevos contextos); y facilitadora (integradora de habilidades que alcanzan otros aspectos de la vida de la persona).

También desde la corriente teórica que estudia la relación entre disciplina científica y formación se concretan competencias más propias de unas áreas disciplinares que de otras. Por ejemplo, la integración y aplicación de conocimiento a la resolución de problemas prácticos sería propio de las ingenierías y otras ciencias aplicadas; el pensamiento creativo y la interpretación individual de la experiencia humana, de las ciencias sociales; la práctica reflexiva, de las sociales aplicadas; mientras que el razonamiento lógico y la aplicación de ideas desde argumentos lineales lo sería de las ciencias más puras (Neumann et al. 2002).

Por otro lado, las versiones clásicas más simplificadas definen conocimientos, habilidades y actitudes (Masjuan 2005), también especificadas como saber, saber hacer y saber estar —o saber ser, o *self* (Barnett 2000).

Por nuestra parte hemos optado por una clasificación sencilla siguiendo esta última opción, añadiendo la categoría de *complementaria* que toma en cuenta Barrie (2006). Así pues, las competencias quedan traducidas en nuestro trabajo en: disciplinarias, transversales, aplicadas y de saber ser.

Sobre la metodología y la evaluación

Nos situamos ahora ante la vertiente operativa que debería reflejar las creencias sobre la misión de la formación universitaria y las competencias a alcanzar³.

Diversos investigadores han señalado ya la existencia de inconsistencias entre las creencias y las prácticas docentes. El trabajo de Norton et al (2005) sintetiza las aportaciones de estos estudios a la vez que contrasta sus resultados principales a partir de una investigación propia. Seguimos aquí la exposición de sus estudios.

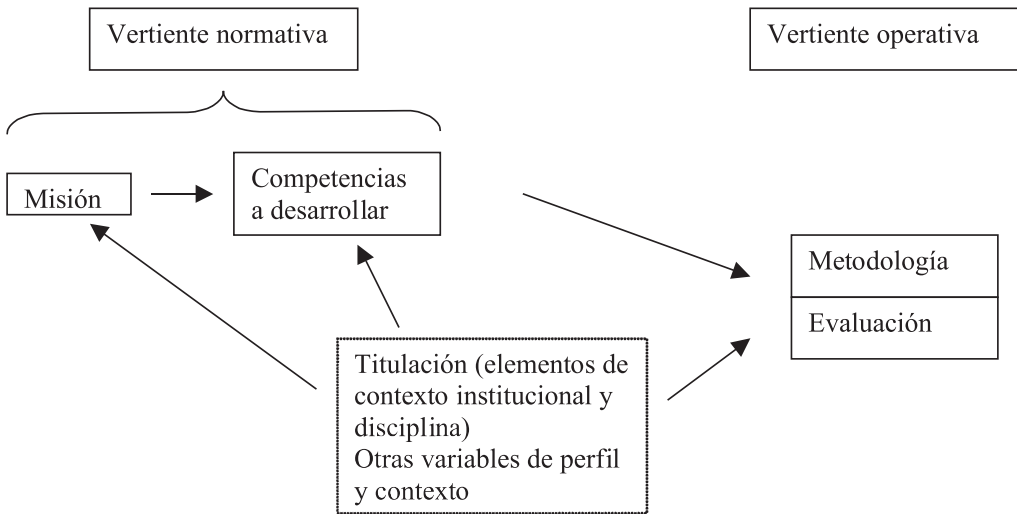
3 Cabe notar, pese a todo, que la correspondencia se podría estudiar más completamente si hubiéramos ampliado nuestras indagaciones hacia las creencias específicas del profesorado sobre *metodologías* docentes.

El resultado principal —que sustenta los de Trigwell y Prosser (1996) y Murray y MacDonald (1997)— es que la relación entre las creencias y las intenciones docentes (lo que intentan poner en práctica) es consistente; pero a la vez, se puede producir una cierta disyunción: las intenciones se orientan más a la transmisión de conocimientos que las creencias. Las diferencias halladas entre profesores vienen primordialmente definidas por la disciplina y la institución universitaria en que ejercen su docencia. Así pues, los profesores de ciencias puntúan menos en enseñanza interactiva, pero más en formación para el trabajo; justo al contrario que el profesorado de letras y ciencias sociales. Y, por otro lado, en las diferentes instituciones estudiadas se difunden creencias similares, pero difieren en sus intenciones para la mayoría de ítems.

En definitiva, las diferentes intenciones docentes resultan más de factores de contexto que de las creencias, por lo tanto, las intenciones representan un compromiso entre las concepciones de enseñanza y el contexto académico y social.

Objetivos

La búsqueda de la relación más o menos coherente entre las vertientes normativa y operativa de la docencia tal y como ha sido explicada hasta el momento, igual que la identificación de las variables contextuales que influyen en el proceso, se concreta en el siguiente esquema:



En los apartados siguientes presentamos los resultados correspondientes a la distribución obtenida por cada uno de los indicadores contemplados: misión, competencias, metodología y evaluación. Así como las relaciones que se establecen entre ellos y la influencia que diversas variables de contexto muestran.

Metodología

Muestra

Los datos que utilizamos se han obtenido en el 2004/05 a partir de un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas a una muestra del profesorado (417) en una sola universidad de las titulaciones de: humanidades, historia, relaciones laborales, sociología, administración y dirección de empresas, matemáticas, física, química, ingeniería informática e ingeniería de telecomunicación.

Instrumento

Los profesores contestaron un cuestionario realizado exclusivamente para esta investigación, donde exponían sus prácticas docentes, evaluación de las asignaturas, así como su visión de la misión de la universidad y de las responsabilidades de su docencia. También se les hacían preguntas en relación a su visión de la implementación de los créditos europeos.

MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD⁴

Con el objetivo de indagar sobre qué combinaciones de misiones asumidas se distribuyen entre el profesorado de la universidad, hemos calculado las medias de puntuación que éste da a diversos ítems en escalas de 1 a 4, los cuales agrupados constituyen indicador de una orientación hacia: el contenido (p. ej. «La docencia se basa principalmente en la transmisión del contenido de la materia»), los estudiantes (p. ej. «La universidad debe orientarse a una variedad muy amplia de estudiantes con características y necesidades diferentes»), y la profesionalización (p. ej. «Valoración de los nuevos perfiles de las titulaciones más orientados a la profesión»). En conjunto, las diferencias entre titulaciones se han revelado como estadísticamente significativas.

Tal y como se aprecia en la tabla 1, se detecta poca diferencia entre las titulaciones en cuanto a la intensidad de orientación hacia los *contenidos*. Así pues, constatamos que se trata de una misión importante para el profesorado en general, sea de la titulación que sea. La titulación que obtiene una puntuación más alta es Física, seguida de Historia y muy cerca se sitúan Química, ADE y Matemáticas, con lo que se detecta una ligera tendencia en la ordenación de las titulaciones según la clasificación de Becher (1989) de más «puras» a más «aplicadas».

En la orientación hacia los *estudiantes*, las puntuaciones son altas y las variaciones entre titulaciones resulta aún menores que en el caso anterior. Sabemos que la implantación de discursos socialmente aceptados por «políticamente correctos» provoca una gran difusión de ciertas declaraciones que luego no tienen una traducción directa en la

4 Se presentan estos datos con mayor profundidad en Troiano, H. y Elías, M. (2006). *Faculty Staff Facing New University Profile*, artículo presentado como comunicación en la CHER 19th Annual Conference, Kassel, 7-9 Septiembre.

TABLA 1
 MEDIA DE LA ORIENTACIÓN A DIVERSAS MISIONES DEL PROFESORADO
 UNIVERSITARIO SEGÚN TITULACIÓN DE PERTENENCIA. ESCALA DE 1 A 4

	Misión contenido	Misión estudiante	Misión profesión
Humanidades	3.1	3.3	2.7
Historia	3.3	3.3	2.3
Rel. Laborales	3.0	3.1	2.8
Sociología	2.8	3.2	2.7
ADE	3.2	3.2	2.8
Matemáticas	3.2	2.8	2.8
Física	3.5	3.0	2.2
Química	3.2	3.2	2.9
Ing. Informática	2.8	3.0	2.6
Ing. Telecomunic.	3.1	2.9	2.8
Total	3.1	3.1	2.7
	418	419	401

práctica; podría ser que este fuera el caso. Aún así, los resultados no dejan de ser un poco sorprendentes, porque, en cierta medida, contradicen las preconcepciones que sobre el profesorado universitario se tienen en el entorno de referencia, es decir, el estereotipo del académico preocupado sólo por su investigación. De todos modos, en la exploración del perfil del profesorado, hemos constatado una mayor tendencia a adoptar esta misión como prioritaria por parte de las mujeres y del profesorado con dedicación parcial⁵.

En el conjunto destaca Matemáticas por la menor orientación del profesorado al estudiante. También se detecta una pequeña homogeneidad según áreas (excepto para las ciencias) y, así, ordenadas de mayor a menor quedarían: humanidades, ciencias sociales e ingeniería en último lugar.

Finalmente, es en la orientación hacia la *profesión* que vemos un menor convencimiento por parte del profesorado. Es en la única misión que encontramos alguna titulación por debajo del punto medio que representa el 2'5. En efecto, Historia y Física son dos titulaciones con profesorado que globalmente rechaza esta opción —nuevamente, las dos con orientación más «pura». Mientras que en la titulación de Química la prefieren por encima de las titulaciones de ingeniería. En otro artículo (Troiano y Elias 2006) hemos mostrado cómo esta tendencia entra en contradicción con los cambios programados en sus diversas titulaciones, ya que, en general, la introducción de los ECTS en esta universidad se está concretando en la redefinición de los planes de estudios orientándolos

⁵ Las pruebas de este tipo de exploraciones las hemos realizado manteniendo constante la variable titulación.

mayormente hacia la profesión. Las mujeres muestran una ligera mayor tendencia que los hombres a adoptar esta misión.

El examen de la relación entre las diversas misiones revela la existencia de correlación **positiva** entre la misión *profesional* y la orientación al *estudiante*, y **negativa** entre la *profesional* y la orientación a los *contenidos*. La relación conceptual a la que esto nos remite resulta coherente con la trayectoria que la reforma de Bolonia está tomando en muchas universidades europeas, tal y como ya hemos señalado en la introducción de este artículo.

De todas formas, cabe destacar que tal relación se establece para el caso de las titulaciones de letras y ciencias sociales, mientras que las ciencias e ingenierías no presentan ninguna correlación positiva ni negativa que sea estadísticamente significativa, o sea, las tres misiones resultan independientes entre ellas. Aun a riesgo de aventurarnos demasiado en la interpretación, nos parece interesante apuntar la posibilidad de que para el profesorado de las disciplinas duras la orientación hacia los contenidos sea concebida como más compatible con cualquier otra orientación.

COMPETENCIAS A DESARROLLAR

Hemos considerado que las competencias que el profesorado plantea como objetivo de su docencia constituyen un indicador de concreción de las misiones formativas en que creen los docentes. También en este caso hemos construido un índice calculando la media

TABLA 2
MEDIA DE LAS COMPETENCIAS A DESARROLLAR SEGÚN TITULACIÓN DE PERTENENCIA. ESCALA DE 1 A 4

	Competencias disciplinarias	Competencias transversales	Competencias aplicadas	Competencias saber hacer
Humanidades	2.9	2.9	3.0	3.1
Historia	2.7	2.8	3.2	3.3
Rel. Laborales	3.0	2.9	2.9	3.1
Sociología	2.9	3.0	3.1	3.3
ADE	2.9	2.4	3.0	3.0
Matemáticas	2.9	2.5	2.7	2.5
Física	3.0	2.2	2.8	2.6
Química	2.9	2.2	3.2	2.9
Ing. Informática	2.8	2.5	3.1	2.9
Ing. Telecomunic.	2.8	2.6	2.9	3.0
Total	2.9	2.6	3.0	3.0
	408	412	406	408

de las puntuaciones que el profesorado atribuye a diversos ítems que agrupamos según su contribución a los siguientes significados: competencias disciplinarias (conocimientos propios de la disciplina y conocimientos interdisciplinarios); competencias transversales (expresión oral, expresión escrita y trabajo en grupo); competencias aplicadas (aplicación del conocimiento al trabajo y aprendizaje de metodologías de trabajo académico); y competencias de saber ser (responsabilidad social, ética profesional, espíritu crítico, autonomía e independencia). Las diferencias entre titulaciones resultan significativas excepto para el caso de las competencias disciplinarias.

En el análisis de las competencias contempladas por el profesorado resulta interesante observar cómo la división entre áreas cobra en ocasiones mucha relevancia. Este es el caso del conjunto de competencias que hemos dado en llamar *transversales* y las de *saber ser*, en ambos casos las titulaciones de letras y ciencias sociales pasan por delante de las de ciencias e ingenierías. La excepción la constituye ADE, que tiende a alinearse en mayor medida con las carreras científicas.

La intensidad en la consideración de las competencias *aplicadas* sigue otra lógica. Que Física y Matemáticas sean las titulaciones que más se alejan de este trabajo aplicado no debe sorprendernos, puesto que se trata de titulaciones tradicionalmente muy «puras» y, aunque en los últimos tiempos se están haciendo esfuerzos para cambiar, hemos visto como estaban entre las que mostraban mayor preferencia por una orientación hacia los contenidos. Pero en esta misma posición se situaba Historia y, sin embargo, ahora la encontramos en el primer lugar poniendo énfasis en las competencias aplicadas, lo que señala la posible existencia de diversos grupos de profesorado o de ciertas incongruencias en la concreción de objetivos.

La estructura de estos datos sigue una pauta realmente interesante. En realidad, lo que observamos es que hay profesores que se sienten responsables del desarrollo de todas o casi todas las competencias contempladas, mientras que otros no pretenden —o muy poco— desarrollar ninguna o casi ninguna de las competencias propuestas. Por este motivo, no debe extrañarnos que el conjunto de competencias *transversales*, de *saber ser* y *aplicadas* correlacionen todas **positivamente** entre ellas; a la vez que las *transversales* también se muestran relacionadas en **positivo** con las *disciplinares*.

RELACIÓN ENTRE MISIONES Y COMPETENCIAS ASUMIDAS

Tal y como el tema de las misiones y las competencias ha sido planteado en este artículo, se hace evidente que aunque las relaciones esperadas no son estrictamente unívocas, hay misiones y competencias que se agrupan en conjuntos de mayor congruencia.

De esta forma, podemos esperar que el profesorado que aboga por enfatizar su orientación al **contenido** también destaque en la pretensión de que sus estudiantes desarrollen competencias **disciplinares**. Cuando en el profesor prevalece su orientación hacia el **estudiante** es probable que se centre en el desarrollo de competencias **transversales** que ayudarán a la consecución de una formación global, a la vez que la preocupación fundamental se situará en el desarrollo de competencias más bien actitudinales, que aquí hemos resumido bajo el epígrafe de **saber ser**. Por último, una orientación **profesional** hará que el profesor plantee las competencias **transversales** y las **aplicadas** como las

principales a alcanzar, puesto que destacan como inmediatamente útiles en el desarrollo laboral posterior.

Con el objetivo de explorar tales relaciones, efectuamos un análisis mediante el procedimiento de Modelo Linear General Univariante con el paquete estadístico SPSS. En el modelo los cuatro grupos de competencias se consideran variables dependientes, mientras que las independientes se identifican con las tres misiones que asume el profesorado y la titulación a la que pertenece. Los resultados se resumen en la tabla:

TABLA 3
RELACIONES DE INFLUENCIA SIGNIFICATIVAS: MISIONES Y TITULACIÓN
SOBRE COMPETENCIAS

Variables independientes significativas	Fuerza de la relación (ETA al cuadrado parcial)	Variable dependiente
		Competencias Disciplinarias
Misión: Estudiante	0.079	Competencias de Saber Ser
Titulación	0.087	
Misión: Estudiante	0.072	Competencias Transversales
Misión: Contenido	-0.027	
Titulación	0.087	
Misión: Estudiante	0.316	Competencias Aplicadas

Nota: En el cuadro sólo se exponen las variables independientes que han mostrado una influencia estadísticamente significativa sobre las variables dependientes analizadas.

Destaca de estos datos el hecho de que ninguna de las variables independientes consideradas ha sido capaz de influir de forma estadísticamente significativa sobre la relevancia de las competencias disciplinares a desarrollar. Hemos visto cómo estas últimas competencias son importantes para todo el profesorado y, además, parece que lo son de forma homogénea, con lo que no importa la titulación de pertenencia, ni tampoco lo que se crea respecto de la misión principal que debe asumir la universidad. Así, las competencias en relación a la disciplina deben desarrollarse de todas formas.

Por otra parte, en comparación con otras muchas relaciones causales, la titulación tiene aquí menor importancia como variable independiente —la influencia no desaparece. Así pues, la traducción de las misiones asumidas a las competencias planteadas parece que sea posible realizarla, con más o menos dificultades, en todas las disciplinas.

En definitiva, la misión que se muestra como importante para esperar que se plasme en objetivos concretos es la orientación al estudiante, que influye en diversa medida en la adopción de tres de los cuatro grupos de competencias contemplados.

METODOLOGÍAS DOCENTES

De nuevo construimos un índice sencillo con el fin de aproximarnos a la distribución de las metodologías que usa el profesorado. Concretamente, calculamos la media de

puntuación en diversos ítems que se agrupan bajo tres grandes categorías: metodología de estudiantes activos (discusión de textos, debates en clase, tutorías obligatorias en pequeños grupos, etc.); metodología orientada a los contenidos (base en la transmisión de contenido de la materia, prioridad del aprendizaje de conceptos, clases magistrales); y metodología enfocada a la práctica (resolución de problemas o análisis de casos, prioridad de la aplicación de conocimientos teóricos). Las diferencias entre titulaciones son estadísticamente significativas; las resumimos a continuación:

TABLA 4
 MEDIA DE LA METODOLOGÍA DOCENTE UTILIZADA POR EL PROFESORADO
 UNIVERSITARIO SEGÚN TITULACIÓN DE PERTENENCIA. ESCALA DE 1 A 4

	Metodología estudiantes activos	Metodología contenidos	Metodología práctica
Humanidades	2.6	3.1	2.8
Historia	2.5	3.3	2.7
Relaciones Laborales	2.2	3.2	3.0
Sociología	2.8	3.1	2.9
Administración de empresas	1.8	3.4	3.1
Matemáticas	1.7	3.4	3.5
Física	1.7	3.5	3.1
Química	1.6	3.3	3.4
Ing. Informática	1.7	3.1	3.5
Ing. Telecomunic.	1.8	3.2	3.3
Total	2.0	3.3	3.1
	422	421	420

En conjunto se pone de manifiesto que las metodologías orientadas al contenido y las más prácticas se usan en la universidad de forma más habitual que las activas. Además, estas últimas, son prácticamente residuales en las áreas de ciencias e ingeniería —y también en ADE—, mientras que es en humanidades y ciencias sociales donde se les da un poco más de protagonismo. Esta distinción concuerda con la descripción que Neumann y otros (2002) realizan de las metodologías más probables de encontrar en las disciplinas que responden a una epistemología multiparadigmática y sin un cuerpo de conocimiento estrictamente acumulativo.

El conjunto de metodologías mayormente centradas en los contenidos es el que obtiene una media más alta, cosa que no debe sorprender a quien conozca las prácticas docentes más extendidas tradicionalmente en la universidad española. Las puntuaciones son importantes en todas las titulaciones pero las diferencias siguen siendo significativas, de manera que se distinguen claramente los extremos de física, muy centrada en este tipo de metodologías, como opuesta a humanidades, sociología e informática que son

las que las acentúan en menor medida. El profesorado con dedicación plena y de mayor edad se concentra en mayor medida en el uso de estas metodologías más orientadas a los contenidos.

Por último, vemos cómo el profesorado utiliza de forma bastante habitual las metodologías prácticas, aunque también aquí las diferencias entre áreas son importantes. Por debajo de la media global se sitúan las áreas de humanidades y ciencias sociales —otra vez con la excepción de ADE— y las ciencias e ingenierías ocupan las posiciones equivalentes a la media y superiores. Las profesoras recurren con mayor frecuencia al uso de este tipo de metodologías.

La única relación estadísticamente significativa que se da entre estos tres conjuntos de metodologías es la correlación **negativa** entre la que se orienta a los *contenidos* y la de *estudiantes activos*.

EVALUACIÓN

Conscientes de que las formas de evaluación que establece el profesorado pueden ser consideradas parte de la metodología docente general por la que éste opta, en este trabajo hemos preferido mantener separados ambos conceptos por la mayor inercia que el profesorado parece mostrar en el cambio de sistemas de evaluación frente a la modificación de sus prácticas en otros ámbitos —eminentemente en clase, laboratorio y tutorías. Este desfase entre metodologías y evaluación dificulta la obtención de datos suficientemente homogéneos una vez operacionalizados los conceptos.

En el cuestionario, la pregunta sobre las formas de evaluación que el profesor utiliza se planteaba como una combinación posible, así, se le pedía que hiciera una estimación de qué porcentaje sobre la nota final se obtenía a partir de cada forma de evaluación del alumnado realizada.

Hemos tratado los resultados de esta pregunta siguiendo una estrategia un poco diversa de la que adoptamos en los apartados anteriores. Aquí no hemos resumido formas específicas de evaluación en categorías más amplias a modo de resumen. La decisión se ha tomado sobre una base empírica: las diversas formas de evaluación o bien no correlacionan entre ellas, o bien lo hacen de manera negativa, por lo tanto, debemos pensar que cada forma es suficientemente dominante como para ser tomada en consideración por sí misma.

La lectura de los datos de la tabla sugiere que existen tendencias hacia formas de evaluación particulares en función del área de pertenencia, pero también que se dan tradiciones específicas según titulación incluso dentro de las mismas áreas.

Como tendencia más marcada cabe destacar la evaluación que el profesorado de ciencias, ingeniería y ADE⁶ realiza mediante la resolución de problemas. En todas estas titulaciones la moda se sitúa en tal forma de evaluación.

En el extremo contrario el desarrollo de un tema y los trabajos hechos en casa parecen ser formas prevalentes entre las humanidades y las ciencias sociales, aunque en

6 Una vez más el profesorado de la titulación de ADE adopta los comportamientos más generalizados entre el profesorado de las áreas de ciencias más duras.

TABLA 5
 MEDIA DE LOS PORCENTAJES DE LAS FORMAS DE EVALUACIÓN UTILIZADAS
 POR EL PROFESORADO UNIVERSITARIO SEGÚN TITULACIÓN DE PERTENENCIA

	Examen tipo test	Preguntas cortas	Desarrollo de un tema	Resolución de un problema o análisis de caso	Trabajos hechos en casa	Otros	Total
Humanidades	6.6	17.3	25.2	15.3	29.	6.6	100%
Historia	4.2	15.4	42.9	9.4	22.4	5.7	100%
Relaciones Laborales	22.7	29.1	16.1	12.2	18.7	1.1	100%
Sociología	2.4	12.9	30.2	9.3	41.6	3.5	100%
Administración de empresas	14.0	23.6	12.4	42.8	5.1	2.2	100%
Matemáticas	1.6	11.7	8.3	59.0	12.1	7.3	100%
Física	7.3	22.1	3.1	53.1	11.9	2.5	100%
Química	28.1	16.5	0.6	47.1	4.3	3.3	100%
Ing. Informática	10.4	20.2	1.4	46.6	11.6	9.7	100%
Ing. Telecomunic.	7.5	15.9	2.1	47.3	17.8	9.4	100%
Total	10.0 407	18.0 409	14.3 407	34.5 408	16.8 408	5.3 407	100%

relaciones laborales esta práctica no se define tan claramente y telecomunicaciones casi la atrapa en el uso de los trabajos hechos en casa como forma de evaluación.

Más allá de estas tendencias claras, el uso de preguntas cortas o tests no parece seguir ninguna pauta definida —excepto quizá por el hecho de que se trata de un recurso más utilizado para evaluar asignaturas de primer ciclo que de segundo—, aunque merece la pena traer a colación el hecho de que tanto relaciones laborales como ADE son titulaciones que abundan en el uso de exámenes test a la vez que su media de alumnos por clase es de los más altos de la universidad.

Resulta también interesante señalar que en el caso de las formas de evaluación aparecen a menudo en segundo término variables complementarias que, después de la titulación y con mucha menor influencia, ayudan a definir tendencias. Por ejemplo, el profesorado que dedica menos tiempo a la actividad docente abunda más en la evaluación mediante preguntas cortas; a mayor edad y dedicación plena más uso del desarrollo de temas; los trabajos hechos en casa son mucho más habituales como forma de evaluación en las asignaturas optativas y se amplía su utilización a medida que avanzan los cursos de la carrera.

Influencia de las misiones, competencias y titulación sobre la metodología y la evaluación utilizadas

Una vez presentadas todas las variables que juegan algún papel en el modelo que hemos construido, llega la hora de analizar cómo influyen la vertiente normativa y la titulación sobre los dos componentes de la vertiente operativa, esto es, las metodologías y la evaluación que el profesorado pone en práctica. Volvemos a usar con este fin el MLG Univariante; la tabla siguiente resume las relaciones estadísticamente significativas encontradas.

TABLA 6
RELACIONES DE INFLUENCIA SIGNIFICATIVAS: MISIONES, COMPETENCIAS Y TITULACIÓN SOBRE METODOLOGÍAS

Variables independientes significativas	Fuerza de la relación (ETA al cuadrado parcial)	Variable dependiente
Competencias transversales Titulación	0.094 0.275	Metodología Estudiantes Activos
Misión: Profesional Misión: Contenido	-0.013 0.560	Metodología Contenido
Misión: Estudiante Competencias transversales Titulación	0.028 0.015 0.166	Metodología Práctica

Nota: En el cuadro sólo se exponen las variables independientes que han mostrado una influencia estadísticamente significativa sobre las variables dependientes analizadas.

El papel que juega la titulación —tal y como podíamos intuir a partir de la exposición de los datos sobre metodologías— resulta muy importante para los casos de las metodologías activas y prácticas, mientras que no lo es en absoluto para las metodologías centradas en el contenido. Así, en los dos primeros casos es la titulación la que parece mediar la concreción del énfasis puesto en las competencias transversales por parte del profesorado: en humanidades y ciencias sociales la consecución de tales competencias se produce a través de metodologías activas, mientras que en ciencias e ingenierías tiende a perseguirse mediante metodologías prácticas.

En cambio, una mayor tendencia a utilizar metodologías basadas en la transmisión del contenido no dependerá de la titulación que examinemos, sino de la mayor o menor orientación al contenido que ostente el profesorado.

Mostramos a continuación los resultados obtenidos respecto de las influencias sobre las formas de evaluación.

En esta serie de relaciones, y teniendo en cuenta no sólo la presencia sino también la medida de la influencia, la titulación emerge como la variable independiente con verdadera importancia para predecir los tipos de evaluación adoptados.

TABLA 7
RELACIONES DE INFLUENCIA SIGNIFICATIVAS: MISIONES, COMPETENCIAS Y
TITULACIÓN SOBRE FORMAS DE EVALUACIÓN

Titulación (0.124)	Evaluación: examen tipo test
Misión: Profesional (0.013) Misión: Contenido (0.013) Competencias: transversales (0.013) Titulación (0.063)	Evaluación: preguntas cortas
Titulación (0.297)	Evaluación: desarrollo de tema
Misión: Profesional (-0.024) Competencias: transversales (-0.014) Titulación (0.281)	Evaluación: problema o caso
Misión: Contenido (-0.023) Competencias: aplicadas (0.073) Titulación (0.237)	Evaluación: trabajo hecho en casa

Nota: Entre paréntesis se ofrece una medida de intensidad de la influencia, la Eta al cuadrado parcial.

En este sentido, se puede afirmar que el contexto en el que se diseña y lleva a cabo la evaluación tiene una importancia capital, pero los datos no discriminan entre los posibles orígenes de tales diferencias. De nuevo Neumann y otros (2002) tendrían razón si el carácter epistemológico del conocimiento propio estableciera claras constricciones a las posibilidades de evaluar de maneras determinadas. Pero también podría ocurrir —y quizá simultáneamente— que en el marco institucional donde se lleva a cabo la evaluación existan fuertes controles sociales, jerárquicos o por parte de los mismos pares, sobre las alternativas de evaluación que se consideran apropiadas en ese contexto.

Las únicas pistas con que aquí contamos para discernir entre los dos argumentos han sido ya sugeridas. En favor de la tesis epistemológica tenemos una clara adscripción de la evaluación a partir del desarrollo de temas a las áreas de humanidades y sociales, y mediante la resolución de problemas a ciencias e ingeniería. Y en favor del criterio institucional observamos el uso de exámenes tipo test en titulaciones de diversas áreas y, además, vemos cómo los trabajos hechos en casa se constituyen en elemento de evaluación para telecomunicaciones y no para química o relaciones laborales (relativamente), las tres con orientaciones bastante aplicadas. Efectivamente, resulta probable que ambos criterios estén actuando a la vez.

RESUMEN Y CONCLUSIONES

En este artículo hemos examinado dos conjuntos de conceptos asociados; por una parte, la vertiente normativa de la docencia universitaria y, por la otra, su influencia sobre la vertiente operativa, esto es, las prácticas docentes. Sobre todas estas variables

se ha estudiado el influjo de la titulación y otras variables de contexto y asociadas al perfil del profesorado.

El efecto de la titulación sobre las variables que forman parte de la vertiente normativa ha resultado ser muy importante, excepto quizá para el caso del desarrollo de competencias disciplinarias que se distribuyen entre el profesorado al margen de su titulación de pertenencia.

Aunque se preveía que las misiones asumidas por parte del profesorado quedarían vinculadas coherentemente con ciertas competencias (estas últimas como concreción de las primeras), la única relación encontrada ha sido que el profesorado más orientado al estudiantado es el que mayor número de competencias pretende desarrollar. Así pues, no hemos encontrado tanto una coherencia en la concreción de las misiones asumidas como la relación de que el profesorado preocupado por los estudiantes se preocupa también por el desarrollo de sus competencias. En el marco conceptual que usamos, esto podría interpretarse como la intención que tiene este tipo de profesorado de desarrollar la formación integral de sus alumnos, lo que le haría estar atento a las diversas vertientes implicadas en todo el rango de competencias consideradas. Pero también podría ser que el profesorado con tal orientación simplemente se hubiera preocupado más de su puesta al día en el contexto actual de entrada de la reforma de Bolonia, con lo que estaría mucho más acostumbrado a pensar en términos de competencias.

En las variables que forman parte de la vertiente operativa hemos visto la gran influencia de la titulación (examen test, trabajo de grupo) y del área (desarrollo de tema, resolución de problemas) sobre la forma de evaluación usada, y también del área sobre la metodología (activa o práctica) adoptada. Pero la única relación importante y clara que vincula coherentemente las vertientes normativa y operativa es la que se establece entre la orientación a los contenidos y la metodología centrada en los contenidos. Por otro lado, una relación un poco más débil se sitúa en la traducción de competencias a metodologías mediada por el área: las «Competencias transversales» se transforman en «Metodología práctica» en el área de ciencias e ingeniería, mientras que lo hace en «Metodología estudiantes activos» en el área de humanidades y ciencias sociales.

Las relaciones esperadas no se dan de forma clara y ello apunta al hecho de que, efectivamente, existe una cierta disyunción entre creencias y prácticas. Norton et al (2005) ya lo vaticinan y señalan como causa la fuerte incidencia de los elementos del contexto académico y social. En este mismo sentido, hemos podido observar cómo las variables de contexto y de perfil del profesorado influyen más directamente sobre las metodologías y, especialmente, sobre la evaluación utilizadas que sobre la asunción de misiones y competencias.

Si traemos a colación la tradición recogida aquí a partir del artículo de Neumann y otros (2002) podemos añadir que la disciplina establece el umbral entre lo que es posible y lo que no lo es, y un ejemplo lo constituiría la fuerte homogeneidad encontrada entre formas de evaluación por áreas (también subvertida por la transversalidad de los exámenes test o los trabajos en grupo), o el ya referido de la traducción diversa que de competencias transversales a metodologías activas o prácticas se realiza en ciencias y en letras.

Así, se pone de relieve cómo ambos contextos, el de la titulación (como contexto institucional donde se desarrolla la docencia) y el disciplinario gozan de mucha impor-

tancia. Lindblom y otros (2006) muestran en un estudio específico que las variaciones en las aproximaciones a la enseñanza de los profesores universitarios dependen de los contextos de enseñanza y de la disciplina. A pesar de todo, no podemos decidir entre el argumento que sitúa el origen de esta influencia en la epistemología o en la configuración institucional de la disciplina; *institucional* porque ésta también puede establecer límites y maneras de hacer las cosas de manera normativa.

En todo caso, lo que se ha podido aclarar a partir de esta investigación es que la definición de las prácticas no depende ni única ni principalmente de las creencias del profesorado, sino que el contexto en el que se lleva a cabo la docencia es determinante en su configuración.

Si el presente trabajo hubiera identificado coherencias consistentes entre diversos tipos de orientaciones normativas en relación a determinadas opciones operativas, entonces hubiera sido posible reconocer diferentes modelos de profesor cuyo perfil habría quedado definido a partir de un cierto número de variables principales capaces de reunir líneas de pensamiento y prácticas docentes similares⁷.

Ciertamente, dicha tipología hubiera representado una aportación muy interesante en los planos metodológico, teórico y también práctico, puesto que la aproximación a las actitudes, comportamientos y disposiciones del profesorado sería mucho más clara y resultaría relativamente sencillo diseñar políticas con el fin de modificarlas, o bien de reajustar los cambios propuestos en la próxima reforma metodológica, la de Bolonia, para aumentar el grado de congruencia entre las orientaciones del profesorado y las de su propia institución universitaria.

Pero parece ser que estos modelos tan consistentes no se dan en la realidad. Y en estas circunstancias, lo que nos queda es contemplar con mayor atención las características del contexto en que se desarrolla la docencia para permitir que los actores realicen la traslación oportuna de la vertiente normativa a la operativa, o bien simplemente para influir directamente sobre esta última.

Las variables del contexto son por lo tanto objeto de estudio importante y parece claro que hará falta continuar investigando por lo menos en dos sentidos. Primero, atendiendo a las propias declaraciones del profesorado sobre la identificación de constricciones y problemas que, según su parecer, obstaculizan la puesta en práctica de los *buenos* métodos docentes. Segundo, buscando la comparación de los resultados obtenidos en las titulaciones de esta universidad con los de las mismas titulaciones en otras universidades; de esta manera se podría intentar discriminar entre el peso de la institución, el del carácter epistemológico de la disciplina y quizá también el de la disciplina institucionalizada a la hora de conformar las prácticas docentes.

7 Nos referimos al establecimiento de modelos tipológicos como los que plantea Peña (2003) —docente, profesional, científico o investigador, y educativo—, o los de Troiano (1999) basados en Bergquist (1992) —científico, profesional, vocacional, y pedagogo.

BIBLIOGRAFÍA

- Arbeláez, R. (2005). *Concepciones sobre una docencia universitaria de calidad. Estudio diferencial entre universidades y profesores*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Valencia.
- Bargel, T. (2001) Concepts théoriques pour le développement d'un instrument d'enquête d'étudiants. *Groupe de travail chargé de recherches sur les universités / Université de Constance*.
- Barnett, R. (2000). Supercomplexity and the Curriculum. *Studies in Higher Education*, 25, 3, 255-265.
- Barrie, C. Simon. (2006). Understanding what we mean the generic attributes of graduates. *Higher education*, 51, 215-241.
- Becher, T. (1989). *Academic Tribes and Territories*. Buckingham, UK: SRHE and Open University Press.
- Becher, T. y Trowler, P. (2001). *Academic Tribes and Territories*. Buckingham, UK: SRHE and Open University Press.
- Bergquist, W. H. (1992). *The Four Cultures of the Academy*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cajide, J. et al (2002). Competencias adquiridas en la universidad y habilidades requeridas por los empresarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 2, 449-467.
- Feixas, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. Tesis doctoral inédita. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Jiménez, A.B. y Correa, A.D. (2002). El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 2, 525-548.
- Kezar, A.J. (2001). Understanding and facilitating organizational change in the 21 st Century, in *Recent research and conceptualizations*. ASHE-ERIC Higher Education Report, 28, 4.
- Lindblom-Ylänne, S et al. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31, 3, 285-298.
- Maravall, J. M. (1987), El desarrollo de la reforma universitaria. En: Consejo de Universidades. *El desarrollo de la reforma universitaria. Actas y Simposios*. Madrid: Consejo de Universidades, Secretaría General.
- Masjuan, J.M. (2005). Progresos en los aprendizajes, características de los estudios y motivaciones de los estudiantes. *Papers: revista de sociologia* 76, p. 97-133.
- Murray, K. y Macdonald, R. (1997). The disjunction between lecturers' conceptions of teaching and their claimed educational practice. *Higher Education* 33, 331-349.
- Neumann, R. (2001). Disciplinary Differences and University Teaching. *Studies in Higher Education* 26, 135-146.
- Neumann, R. et al (2002). Teaching and learning in their disciplinary contexts: A conceptual analysis. *Studies in Higher Education* 27, 405-417.
- Norton, L. et al. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education* 50, 537-571.
- Peña Calvo, J.V. (2003). Desarrollo profesional del docente universitario. *Monografías virtuales: Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales* 3. Oct-Nov.
- Prosser, M. y Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: the experience of higher education*. Buckingham, UK: SRHE and Open University Press.

- Sánchez Ferrer, L. (1996). *Políticas de reforma universitaria en España: 1983-1993*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales. Tesis Doctorales, 12.
- Trigwell, K. y Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education* 32, 77-87.
- Troiano, H. (1999). *El procés de reforma dels plans d'estudi de les titulacions universitàries d'informàtica. Estudi de casos des d'una perspectiva sociològica*. Tesis doctoral inédita. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Troiano, H. y Elias, M. (2006). *Faculty Staff Facing New University Profiles*. CHER 19th Annual Conference, Kassel, 7-9 septiembre (paper)
- Witte, J. (2004). *Policy responses to Bologna: Two-tier study structures in Germany, the Netherlands, France and England compared*. 26th Annual EAIR Forum, Barcelona, 5-8 Septiembre (paper).

Fecha Recepción: 9 de octubre de 2006

Fecha Aceptación: 28 de noviembre de 2006

PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE ESTRATÉGICO Y COMPETENCIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE PRIMERO DE UNIVERSIDAD: EVALUACIÓN DE UNA INTERVENCIÓN

Fuensanta Hernández Pina^{1*}

Pedro Rosário^{**2}

José David Cuesta Sáez de Tejada^{*}

Pilar Martínez Clares^{*}

Encarna Ruiz Lara^{**}

RESUMEN

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se requieren procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en la promoción de competencias y de estrategias que capaciten a los alumnos para un estudio y un aprendizaje autónomos. El proyecto PACA (Promoción de Autorregulación y Competencias de Aprendizaje) trata de equipar a los alumnos universitarios con las herramientas estratégicas necesarias para que aborden sus procesos de aprendizaje de forma más competente.

El Proyecto se basa en unas cartas que Gervasio, un alumno de primero de carrera, escribe a su «ombligo» relatando sus reflexiones, dificultades y éxitos experimentados en esta nueva etapa de su vida académica. Estas cartas promueven la reflexión metacognitiva sobre competencias de estudio y aprendizaje. El proyecto se ha aplicado a alumnos de primer curso de dos universidades durante seis sesiones de una hora de duración. Los resultados de la aplicación de este programa sugieren su utilidad para enseñar estrategias de aprendizaje y promover la autonomía de los alumnos universitarios.

1 Fuensanta Hernández Pina (fhpina@um.es)

2 (*Universidad de Murcia; ** Universidad Católica de San Antonio; *** Universidade do Minho)

Palabras-clave: *competencias, metacognición, estrategias de aprendizaje, autorregulación del aprendizaje, enfoques de aprendizaje, Educación Superior.*

ABSTRACT

Within the Higher Education European Space, certain teaching-learning processes are required to be focussed on the promotion of competences and strategies that enable students to perform independent study and better learning. The PACA Project (Promoción de Autorregulación y Competencias de Aprendizaje, i.e. promotion of self-regulation and learning competences) tries to equip university students with the required strategic tools to approach their learning processes more effectively.

This Project is based on the letters Gervasio, a first year university student, writes to his «navel» in which he tells his reflections, difficulties and successes he experiences during his university life. These letters promote metacognitive reflection on study and learning competences. The Project has been applied to first year students from two universities during six sessions of 1 hour duration. The outcomes of the application of this programme suggest its usefulness when teaching learning strategies and promoting autonomy of university students.

Key-words: *Comptence, metacognition, learning strategies, approaches to learning, higher education.*

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones sobre los enfoques de aprendizaje se ha intensificado a lo largo de las dos últimas décadas (Lonka, Olkinura & Marinen, 2004; Hernández, F., y colb., 2002; Hernández Pina, F., 1993a Hernández-Pina, F; Martínez Clares, P., Rosário, P., & Espín, M., 2005; Buendía, L. y Olmedo, E., 2003, etc. Tres son los factores que pueden haber contribuido de forma sustantiva a este desarrollo. El primer lugar, las aportaciones hechas desde los principios de la psicología de cognitiva, que considera el ser humano no como un receptor pasivo de la información, sino como un agente que percibe y selecciona la información del contexto, con el propósito de ir construyendo nuevos conocimientos (Hernández-Pina et al., 2005). El segundo factor, se relaciona con la búsqueda de una mayor validez ecológica en las intervenciones educativas. Este cambio de perspectiva ha llevado, por ejemplo, a un incremento de investigaciones sobre los procesos de aprendizaje en aula y, al mismo tiempo a poner un mayor énfasis en el estudio del aprendizaje de tareas específicas o de tipos específicos de aprendizaje. Por último, el tercer factor, se refiere al estudio del aprendizaje desde la perspectiva centrada en el alumno (Rosário & Almeida, 2005, Hernández Pina, 1993, 2001). Actualmente, el propósito en el proceso enseñanza-aprendizaje no se orienta tanto en intentar descubrir qué o cuánto sabe el estudiante, sino en cómo utiliza su conocimiento para interpretar y transformar la realidad. Esta nueva forma de abordar el aprendizaje de los estudiantes se enmarca en un nuevo marco teórico denominado SAL (*Students Approaches to Learning*) o enfoques de aprendizaje (Entwistle & Waterson, 1988; Hernández-Pina, 1993a; Hernández Pina y colb, 2002; Buendía y Olmedo, 2003; Rosário, 1999; Rosário et al., 2005). Esta nueva línea de investigación empieza a configurarse en los años 1970, a

partir de los trabajos de Marton y Saljo (1976a, b), en la Universidad de Gotemburgo, con un programa de investigación dirigido a estudiar la forma en que los estudiantes comprenden y abordaban tareas de lectura específicas. Esta línea de investigación, que aborda los procesos de aprendizaje desde la perspectiva del alumno, se diferencia metodológica y conceptualmente de los estudios realizados hasta ese momento (Hernández Pina, 1993, 2001). En este sentido, Marton y Säljo se convirtieron en los pioneros de esta nueva forma de abordar el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios, denominando a esta línea de investigación de segunda orden y en la cual se adopta la perspectiva del alumno para comprender los procesos de aprendizaje en la universidad. El modelo desarrollado a partir del corpus de investigaciones realizadas se centró en identificar los diferentes enfoques de aprendizaje que los alumnos ponían en práctica cuando realizaban tareas académicas, intentando comprender la forma de cómo perciben el contenido (el qué) y el proceso (el cómo) del aprendizaje. Para ello recurrieron a métodos de investigación de naturaleza cualitativa (Marton, 1981; Watkins, 1996), tales como la observación y la entrevista. Estos investigadores, entre otros, afirman que los estudiantes actúan de acuerdo con las interpretaciones que realizan de las situaciones educativas en que se encuentran inmersos, más que con datos 'objetivos' (Hernández Pina, 1993, Rosário, et al., 2005). Así, cualquier acción que realizan para mejorar su aprendizaje toma en consideración las percepciones personales sobre los contextos de aprendizaje y las demandas de la tarea.

Los enfoques de aprendizaje presentados por Marton y Säljo (1976a, b) describen dos formas cualitativamente diferentes de los estudiantes para enfrentarse a tareas específicas de aprendizaje: el enfoque superficial y el enfoque profundo. La diferenciación inicial entre enfoque profundo y superficial evaluada en los estudios de naturaleza cualitativa por Marton y colaboradores, fue posteriormente confirmada por Biggs (1987a, b), Entwistle y Ramsden (1983) en estudios cuantitativos tanto en el aprendizaje general como en la aplicada al dominio de tareas específicas como, tareas de escritura (Biggs, 1988), resolución de problemas (Biggs, 1993), preparación para exámenes (Entwistle y Marton, 1994), etc. Estudios posteriores demostraron que estas dos formas de aprender adoptan una forma bipolar en un continuo dependiendo de la carga motivacional o estratégica que el alumno adopte ante las demandas del contexto o los referentes culturales universitarios. Los resultados de esta bipolaridad fueron identificados a partir de diversos estudios llevados a cabo en distintos países con culturas y demandas académicas diferentes (Arias et al., 2000; Kember, et al., 1996; Hernández-Pina et al., 2002; Rosário, 1999; Rosário et al., 2005; Van Rossum & Schenk, 1984) y que, en este momento, son ampliamente descritos y reconocidos de forma inequívoca en la literatura (Lonka et al., 2004; Richardson, 2000; Rosário et al., 2004, Hernández Pina et al, 2005).

Abundando un poco más en la línea de investigación *Students Approaches to Learning* (SAL), los métodos de investigación utilizados de naturaleza tanto cualitativa como cuantitativa, han demostrado su complementariedad para llegar al corpus de conocimiento actual y al diseño de programas de intervención. A través de los análisis estadísticos efectuados a las respuestas de los cuestionarios, ha sido posible concluir que estos resultados son consistentes con los obtenidos inicialmente por el grupo de Gotemburgo a través de las entrevistas, sugiriendo la presencia de dos, y no tres enfoques de estudio. Mientras que en los primeros estudios de Marton el concepto de enfoques

de aprendizaje es descrito como una dimensión bipolar (superficial *versus* profundo), las investigaciones realizadas desde planteamientos más cualitativos señalan que los enfoques de estudio se operacionalizan en una escala continua, en la que los estudiantes pueden dar prioridad a uno de los dos componentes del enfoque, la motivación-intención o la memorización. Los alumnos pueden así situarse hacia un polo u otro en cada una de las dos dimensiones (Biggs, 1993; Hernández Pina et al, 2002, Lara, 2005). Tanto las investigaciones realizadas como los instrumentos utilizados para llevar a cabo el estudio de los perfiles de aprendizaje han hecho una importante aportación al conocimiento de cómo los estudiantes aprenden en la universidad (Richardson, 2000). Sin embargo, en el nuevo escenario del EEES cabe hacerse la siguiente pregunta ¿Cómo lograr que los estudiantes alcancen las competencias académicas mínimas necesarias y pongan en práctica un aprendizaje autónomo y autorregulado de acuerdo con las nuevas exigencias derivadas del proceso de Bolonia? En relación a estas cuestiones, ya hemos expuesto, en otro lugar Hernández Pina (2004), la necesidad de promover en la universidad un **enfoque de gestión y desarrollo del aprendizaje permanente**, que permita a los estudiantes aprender a aprender, adaptarse a los cambios sociales, productivos, económicos y tecnológicos, y a transformar la realidad en la que están inmersos, pero para ello necesitamos gestionar y desarrollar un nuevo quehacer pedagógico distinto al actual.

Esta nueva demanda de la educación superior, pertinente en el contexto del proceso de Bolonia, ha llevado a un grupo de investigación internacional en procesos de autorregulación y promoción de competencias de estudio en la Universidad, a diseñar un programa de intervención que permita promover formas de aprender en el nuevo marco del EEES y en el nuevo quehacer del ECTS. En este sentido se ha diseñado el Proyecto CAPA (Competencias de Autorregulación y Procesos de Aprendizaje). Este programa de competencias y estrategias de estudio, consta de una serie de cartas que un alumno de primer curso de carrera escribe y dirige a su «*ombligo*». La serie de cartas se denomina «Cartas de Gervasio a su Ombligo» (Rosario et al., 2006). El componente narrativo de las cartas, en clave de humor, está orientado a promocionar la reflexión a partir de las experiencias próximas del estudiante en su entorno y contexto de aprendizaje vividas. Las 13 cartas, con un enfoque marcado en la enseñanza de estrategias y procesos de autorregulación del aprendizaje, están dirigidas, sobretodo, a alumnos de primero, como ya hemos comentado. El contenido de las mismas versa sobre los procesos de adaptación a la Universidad, los desafíos que su nueva experiencia universitaria le ofrece, las anécdotas de la vida universitaria, etc.

Los resultados de este trabajo son el resultado de un proyecto internacional centrado en la promoción de competencias de autorregulación y procesos de aprendizaje en la Universidad. Su propósito es evaluar la eficacia de dicho programa y ofrecerlo como una alternativa para la mejora de la calidad de aprendizaje en la universidad en la línea del proceso de Bolonia. En el estudio inicial han participado investigadores de la universidad de Minho, Universidad del Murcia (UMU) y Universidad Católica San Antonio (UCAM).

METODOLOGÍA

Participantes

El proyecto CAPA se aplicó a alumnos de primero, de las licenciaturas de Pedagogía de la Universidad de Murcia y a alumnos de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Católica San Antonio, durante el primer cuatrimestre del curso académico 2005/2006. En el programa la muestra invitada fue de 110 estudiantes, 58 (52,7%) alumnas y 52 (47,2%) alumnos de ambas licenciaturas. Con el fin de mantener la continuidad de los estudiantes en el programa se pidió que lo hicieran de forma voluntaria. La muestra final productora de datos fue 68 estudiantes, 23 (34%) alumnos y 45 (66%) alumnas, tal y como se refleja en la tabla 1.

TABLA 1
DESCRIPCIÓN DE ESTUDIANTES POR TITULACIONES Y GÉNERO

Titulaciones	Hombre		Mujeres		Total	
	Muestra inicial	Muestra final	Muestra inicial	Muestra final	Muestra inicial	Muestra final
Psicopedagogia - UM*	9	5	40	32	49	37
CAFD - UCAM**	43	18	18	13	61	31
Total	52	23	58	45	110	68

Leyenda: *Universidad de Murcia; ** Ciencias de la Actividad Física y el Deporte-Universidad Católica San Antonio de Murcia

La tabla 1 presenta la muestra inicial, la final productora de los datos, la distribución por género, por centro y el total. En relación a la edad, el intervalo oscilaba entre los 17 y 39 años con una media de 19,8 años (SD=2,7).

Procedimiento

El programa CAPA se impartió a lo largo de 6 sesiones, de una hora cada una y durante 6 semanas, durante el primer cuatrimestre. La primera sesión tuvo un carácter informativo en el que se presentaron los objetivos, número de sesiones, horarios, fechas y dinámica de las sesiones. La intervención se llevó a cabo en horario extraescolar. Todas las sesiones tenían el mismo formato; en un primer momento se realizaba la lectura de una carta del libro «Cartas del Gervasio a su Ombligo» (Rosário et al., 2006), a continuación se abría un periodo de discusión y reflexión en pequeño grupo. Seguidamente se realizaban toda una serie de tareas con el fin de introducir y practicar las diferentes estrategias y competencias académicas programadas en cada carta del proyecto. La última parte de la sesión se dedicó a la puesta en común y la síntesis final donde se presentaba un sumario de los tópicos trabajados en la sesión (cf. tabla 2). La recogida de datos se realizó en dos momentos diferentes, al comienzo del programa y al finalizar

la intervención. A modo de ejemplo presentamos en la Tabla 2 parte de los contenidos de una de las sesiones.

TABLA 2
PRESENTACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA SESIÓN 2

<p>Sesión 2 (...)¿Cómo puedo tomar mejores los apuntes?</p> <p>1. Estrategias de aprendizaje:</p> <p>1.1. Estrategias de acceso a la información</p> <p>1.2. Estrategias de organización y elaboración de la información: resúmenes, esquemas, mapas de ideas...</p> <p>2. Estrategias de toma de apuntes</p>
<p>Sumario</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tomar apuntes implica una actividad en tres momentos: antes, durante y después de la clase o de una conferencia; pero también antes, durante y después de la lectura de un texto o de ver una película. 2. La toma de apuntes presenta dos funciones principales: <ol style="list-style-type: none"> a. Proceso. Concentración de la atención en el material con el fin de comprender el hilo conductor de la exposición, de la narración o de la acción presenciada. b. Producto. Realización de los apuntes y su utilización como una herramienta para la organización y posterior revisión de la información. 3. En la toma de apuntes es fundamental estar atento a las señales del profesor que calibran la importancia de la información. 4. Es fundamental conocer y controlar los distractores internos y externos que compiten con la toma de apuntes. 5. En el proceso de toma de apuntes (en clases, seminarios, documentos, textos leídos...) no se debe escribir todo lo que se dice, pero sí tomar notas con las propias palabras, por ejemplo, recurriendo a abreviaturas. 6. Para tomar apuntes puede ayudar: <ol style="list-style-type: none"> a. Escribir preguntas de espejo, a las que los apuntes/notas personales puedan responder. b. Escribir un resumen que describa el tema o las ideas principales de la clase. c. Usar la técnica Cornell y apuntar dudas o señalar inconsistencias de los apuntes para esclarecerlas posteriormente con el profesor o con los compañeros. 7. Después de clase, en cuanto sea posible, es importante corregir los apuntes y complementarlos.

Los sujetos, una vez que aceptaron participar en el programa se les informó acerca de los objetivos de investigación y se les garantizó la confidencialidad de sus respuestas.

El tratamiento estadístico de los datos se llevó a cabo con el programa SPSS, versión 14.00 para Windows.

Instrumentos

Para la evaluación de la eficacia del programa de promoción de estrategias de aprendizaje y competencias se midieron distintas variables en situación de pretest y postest. Para evaluar el conocimiento declarativo relativo a las estrategias de aprendizaje se utilizó el cuestionario sobre los conocimientos de estrategias de aprendizaje (CEA, construido a tal efecto). Los enfoques de aprendizaje se evaluaron con el inventario de procesos de estudio para universitarios (IPE-Univ) (Rosario et al., 2005). Para analizar el enfoque predominante en los estudiantes, cada alumno obtiene dos puntuaciones para cada uno de los enfoques y cuatro puntuaciones para las cuatro subescalas de motivo y estrategias. La complejidad estructural de las respuestas de los alumnos a una carta denominada «Cartas del Rector» (Rosário et al., 2005) se evaluó aplicando la taxonomía SOLO, a partir de los cinco niveles de respuesta tal y como se relacionan en la Tabla 5.

Como puede observarse en la tabla 3, el IPE-Univ está compuesto por 12 ítems, que miden los dos enfoques, el superficial y el profundo (Arias et al., 2000; Biggs et al., 2001; Kember, et al., 1996; Lozano et al. 1997; Richardson, 2000; Rosário, 1999; Rosário et al., 2005). Cada factor, se compone de dos subescalas, una relacionada con los motivos o intenciones y otra con las estrategias (motivación superficial y estrategia superficial y motivación profunda y estrategia profunda). Los ítems vienen acompañados por una escala tipo likert de 5 alternativas, valor 1 (nunca) y 5 (siempre).

Para determinar la validez interna de este instrumentos se realizó una análisis factorial de componentes principales, con rotación varimax (cf tabla 4) de todas las subescalas. Los análisis efectuados en las escalas revelan valores de adecuación para el índice de Kaiser-Meyer-Olkin de .81. La prueba de esfericidad de Bartlett presenta valores adecuados ($\chi^2= 1221,04$; $gl=55$; $p<.001$). Los resultados indican la existencia de dos factores, referentes a los enfoques de aprendizaje, que integran dos subescalas relacionadas con las motivaciones y estrategias. El factor 1, que explica un 23,35% de la varianza, está relacionado con el enfoque profundo e incluye las subescalas de motivación profunda (ítems 2, 6, 12) y estrategia profunda (ítems 4, 8, 10) con una saturan de .609 y .716, respectivamente. El factor 2 explica un 19,89% de la varianza, está relacionado con el enfoque superficial e incluye las subescalas de motivación superficial (ítems 5, 7, 9) y de la estrategia superficial (ítems 1, 3, 11), presentando saturaciones .547 y .724, respectivamente. En su conjunto, ambos factores explican un 43,24% de la varianza total.

TABLA 3
DESCRIPCIÓN DEL IPE-UNIV

ESCALA	SUBESCALA	ITEMS
ENFOQUE SUPERFICIAL	Motivación superficial	3. Pienso que para tener buenas notas lo mejor es repetir las ideas y frases que los profesores dicen en las clases.
		7. Pienso que completar los apuntes con informaciones adicionales es una pérdida de tiempo (es suficiente con estudiar sólo por los apuntes tomados en clase, por los apuntes de compañeros o por las páginas del libro con la materia que va a entrar en el examen parcial / final).
		11. En la mayoría de asignaturas, creo que se debe estudiar sólo lo suficiente para aprobar.
	Estrategia superficial	1. Pido a los profesores que me digan exactamente la materia que entra en el examen parcial / final, porque sólo estudio eso.
		5. Estudio sólo durante los días anteriores a los exámenes.
		9. Trabajo y estudio sólo lo que considero suficiente para aprobar
ENFOQUE PROFUNDO	Motivación profunda	2. Pienso que es importante invertir tiempo y esfuerzo en intentar relacionar los contenidos nuevos que estudio con lo que ya sé sobre ese tema.
		6. Me gusta estudiar. Cuando estudio intento comprender y decir con mis palabras lo que está escrito en los libros / apuntes.
		10. Estudio por la satisfacción que me produce comprender las respuestas a los «porqués».
	Estrategia profunda	4. Estudio diariamente a lo largo del curso y reviso los apuntes regularmente.
		8. Después de una clase o una lectura de un texto, releo los apuntes o notas que he tomado para asegurarme de que están claros y que los entiendo bien.
		12. Cuando recibo exámenes parciales/ finales / trabajos corregidos, leo con cuidado las correcciones hechas e intento comprender las causas de mis errores.

TABLA 4
ESTRUCTURA FACTORIAL DEL IPE (UNIV.)

Items	Factores	
	1	2
IPE1.10ep	,716	
IPE1.8ep	,675	
IPE1.6mp	,655	
IPE1.2mp	,653	
IPE1.4ep	,609	
IPE1.12mp	,403	
IPE1.11es		,724
IPE1.5ms		,706
IPE1.3es		,654
IPE1.9ms		,672
IPE1.1es		,563
IPE1.7ms		,547
% valor - propio	2,56	2,18
% de varianza	23,35	19,89
Alfa de Cronbach	,70	,69

El cálculo de la fiabilidad, se realizó a partir de la determinación del índice Alpha de Cronbach. Así, en las subescalas motivación y estrategias profundas este índice se situó en .70; en las subescalas motivación y estrategias superficiales se situó en .69. Estos valores son más elevados que los obtenidos en otros estudios realizados en diferentes países, con cuestionarios semejantes (Biggs, 1987; Lozano et al, 1997; Watkins & Ismail, 1994, Hernández Pina, 1993).

Para evaluar la complejidad estructural de las respuestas de los alumnos ante una tarea se utilizó la taxonomía SOLO (Structures of the Observed Learning Outcome) (Biggs & Collis, 1982) (Tabla 5). La taxonomía SOLO ha sido diseñada por Biggs y Collis (1982) para determinar la calidad de los productos de aprendizaje de los estudiantes. Esta taxonomía es una referencia criterial, que evalúa la complejidad estructural de las respuestas de los alumnos en determinadas tareas de aprendizaje, permitiendo establecer la calidad de los productos del aprendizaje. La taxonomía consta de cinco niveles que forman una jerarquía, con grados de complejidad creciente (Biggs & Collis, 1982, 1989). Para esta investigación elaboramos una noticia que denominamos «Cartas del Rector», en la que se describe una situación meramente hipotética y en relación a la cual se invita a los alumnos a hacer un comentario o elaborar sugerencias sobre las implicaciones de la implementación de las medidas descritas en la noticia.

TABLA 5
DESCRIPCIÓN DE LOS NIVELES DE LA TAXONOMÍA SOLO (BIGGS & COLLIS,
1982)

Niveles SOLO	Descripción
Pre-estructural	La respuesta no presenta una relación lógica con el contenido del problema propuesto centrándose en aspectos irrelevantes, y exhibe un modo de operar simple y tautológico, repitiendo la pregunta formulada.
Uni-estructural	Cuando las respuestas se centran en aspectos poco relevantes de la tarea, de tal forma que su conclusión es cualitativamente limitada, prescriptiva y algo dogmático.
Multi-estructural	La respuesta contiene varios aspectos relevantes del tema sugerido; no obstante se evitan aspectos de la cuestión que no se integran y analizan como un todo. Las conclusiones sugeridas son parciales y selectivas.
Relacional	La respuesta refleja los datos relevantes del problema, que se analizan en un todo adquiriendo una estructura y significado coherentes.
Abstracción extendida	En este nivel el alumno generaliza la estructura, aportando ejemplos y datos nuevos que expanden el contenido de aprendizaje original, con el fin de realizar nuevos y más abstractos marcos de referencia, representando un nivel operativo superior.

Los niveles de la taxonomía se describen en la Tabla 5. Los tres primeros miden respuestas con un valor descriptivo, informativo o narrativo (Entwistle, 1988; Rosário, 1999). En los dos niveles siguientes la elaboración de los datos presenta una visión personal (Entwistle, 1988). En esta investigación, teniendo en cuenta el marco teórico presentado por Biggs (1982, 2001) y los estudios empíricos realizados por Boulton-Lewis (1992, 1994), Marton y colaboradores (1993), Rosário (1999), Hernández Pina y colb. (2005), agrupamos los tres primeros niveles SOLO en la categoría superficial y los dos últimos en la categoría profunda. A partir del análisis llevado a cabo por jueces el 87% de los comentarios de los alumnos a la noticia fueron clasificados en el nivel 1, *enfoque superficial* (e.g., «pienso que es injusto porque las casas de los alumnos universitarios no son todas iguales, pero al revés, quedarte en casa es muy bueno porque puedes hacer lo que te da en gana...») y el resto en el nivel 2, *enfoque profundo* (e.g., «(...) esto puede tener implicaciones sociales e incluso económicas para el país. ¿Imagínense que los alumnos se quedan dormidos en casa y no estudian, ¿quien lo va a saber? ¿Como se les va a ayudar a estudiar y a trabajar ¿(...) Además de las innegables implicaciones sociales... Venir a la Universidad es importante por lo que se explica en clases, pero también por lo que aprendes de los demás, discutiendo, reflexionando, cuestionando, compartiendo... Lo veo como una pérdida muy grande. La medida estaría orientada al fracaso...»).

Para evaluar la variable «conocimientos de estrategias de aprendizaje» de estos alumnos se utilizó el Cuestionario de Conocimientos de Estrategias de Aprendizaje (CEA), instrumento construido específicamente para esta investigación. Este instrumento se elaboró en base al contenido a tratar en las sesiones del programa. El CEA consta de 10 cuestiones cerradas, con tres opciones de respuesta, dos falsas y una verdadera. Los ítems se refieren a las 10 estrategias más importantes y trabajadas en la intervención, divididas en cuatro grupos: estrategias cognitivas y metacognitivas, estrategias motivacionales y de gestión de recursos. Por ejemplo el ítem 4 se refiere a cómo tomar apuntes que ayuden a la hora de estudiar y preparar los exámenes. Las respuestas que se ofrecen son: a) intentar recoger literalmente todo lo que dice el profesor; b) fotocopiar los apuntes del mejor estudiante de la clase y c) anotar los aspectos más importantes y completarlos en casa con otras informaciones. El estudiante selecciona

RESULTADOS

El principal objetivo de esta investigación ha sido evaluar la eficacia del proyecto CAPA. Para ello se ha efectuado una prueba *t de student* para analizar las diferencias de medias entre el pretest y el posttest para muestras dependientes. Los resultados indican que los estudiantes han mejorado su conocimiento declarativo de estrategias de aprendizaje. La media en el posttest es significativamente superior ($M=8,79$; $SD=2,00$) a la media del pretest ($M=7,33$; $SD=1,66$) ($t_{61}=-5,121$; $gl=60$; $p=,000$). A la vista de los resultados obtenidos, podemos afirmar que este programa de promoción de estrategias y procesos de autorregulación ha cumplido una de sus funciones más importantes, pero no la única, que es precisamente la enseñanza de estrategias de aprendizaje. Para conseguir autorregular los aprendizajes es necesario que el estudiante quiera y sepa (Pintrich, 2004). En este sentido es necesario que los estudiantes incrementen su conocimiento estratégico como paso previo a su aplicación posterior en las tareas. En cuanto a la diferencia en el enfoque de aprendizaje entre el antes y después de la intervención del programa, observamos en la Tabla 6 que los estudiantes adoptan un enfoque de aprendizaje menos superficial (la diferencia de medias de 1.4). Estas diferencias ha resultado ser significativa ($t_{67}=3,42$; $gl=66$; $p=,001$). En relación al enfoque profundo, también, se han encontrado diferencias de medias a favor del enfoque profundo (diferencia de medias de $-,2$) aunque hay que señalar que esta diferencias no han sido estadísticamente significativas ($t_{67}=-1,30$; $gl=66$; $p=,470$).

TABLA 6
ENFOQUES DE APRENDIZAJE EN PRETEST Y POSTEST

	Pretest		Posttest	
	M	SD	M	SD
Enfoque Superficial	16,6	3,53	15,2	3,51
Enfoque Profundo	20,3	2,65	20,1	3,12

Estos resultados indican que a través de los contenidos abordados, relativos a los procesos y estrategias de aprendizaje (e.g., organización del tiempo, procrastinación, distractores, ansiedad hacia los exámenes) y de la metodología narrativa seguida en el programa (e.g., la proximidad experiencial de los alumnos con el personaje principal y las sesiones dedicadas a la discusión en grupo para promover la reflexión metacognitiva), los alumnos han optado al final del programa por un enfoque de aprendizaje menos superficial. Sin embargo, los resultados no apoyan un cambio sustancial y significativo hacia un enfoque profundo de aprendizaje. Este hecho puede relacionarse, por un lado con la brevedad de la intervención y con el formato de yuxtaposición curricular seguido - hecho que no facilita la asistencia de los alumnos a las sesiones, porque es difícil conciliar las distintas solicitudes de participación en el Programa con las obligaciones académicas. Por otro lado, entendemos que la naturaleza del enfoque profundo depende del contexto académico y de las demandas de las tareas. El enfoque profundo es el más difícil de cambiar (Biggs, 1993; Hernández Pina, 1993; Lara, 2005; Rosário et al., 2005) una vez que es influenciado por muchos factores, como los objetivos y metas escolares de los alumnos, sus estilos de aprendizaje, los ambientes de aprendizaje, el tipo de evaluación, el interés por las materias, el tiempo dedicado al estudio, entre muchos otros de naturaleza más personal, pero también otros relativos al contexto de aprendizaje (Biggs, 2001; Hernández-Pina, 1998). Otra explicación sugiere que la mejora de la capacidad de reflexión, asociada a un conocimiento declarativo de estrategias de aprendizaje más robusto verificado en el final del programa, capacitaría a los alumnos a conseguir una visión más exigente en cuanto a sus comportamientos en el dominio académico, lo que ayudaría a explicar el ligero incremento en el enfoque profundo del posttest. En tercer lugar, y para profundizar en los análisis y explicaciones aportadas, se necesitan datos no solamente de los autoinformes, sino también de las variables de proceso y de indicadores de la calidad de los productos de los alumnos. ¿Cuando estudian los alumnos hacen lo que dicen-que-hacen? En este sentido presentamos los datos resultantes del análisis de la complejidad estructural de los productos de los estudiantes en el pretest y posttest resultado de las tareas evaluadas a partir de la taxonomía SOLO. Observamos que las diferencias de medias ($M = .4$) de la complejidad estructural de las tareas entre el inicio ($M = 1.01$; $SD = .121$) y el final del programa ($M = 1.50$; $SD = .503$) son significativas ($t_{68} = -.326$; $gl = 67$; $p = .002$). Los resultados en esta tarea concreta de aprendizaje nos permiten percibir que en el posttest los alumnos han presentado un enfoque más profundo en la realización de una tarea concreta. Estos resultados puede que se deba al hecho de que al finalizar el programa los alumnos estuviesen más motivados, más comprometidos con la tarea y que habían logrado más estrategias que les permitiesen una mayor calidad procesual en el análisis del texto suministrado. En resumen, al final de la aplicación del programa, los alumnos han rebajado su puntuación en su enfoque superficial hacia el aprendizaje; en la tarea concreta que hicieron, las respuestas a las cartas al rector los niveles de complejidad logrados fueron de mayor calidad, pero debido a la brevedad de la intervención los cambios observados muestran solo una tendencia hacia un enfoque de aprendizaje más profundo.

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Con este trabajo hemos tratado de investigar la eficacia del programa CAPA de promoción de procesos y estrategias de autorregulación del aprendizaje desde la perspectiva SAL. Centrándonos en el análisis de los enfoques de los alumnos al aprendizaje hay que destacar, en relación con otras investigaciones internacionales, la existencia de dos formas diferentes empleadas en el proceso de aprendizaje: un enfoque superficial, que constituye un intento de reproducir la información, para satisfacer las exigencias educativas percibidas; y otro profundo, que implica un intento de reconstrucción del conocimiento a través de la atribución de un significado personal a la información. La opción de los alumnos por un enfoque de aprendizaje es determinada por una serie de factores personales y contextuales, estableciendo los diferentes resultados académicos. La literatura sugiere, incluso, que la opción por un enfoque profundo está asociada con los resultados de un aprendizaje de mayor calidad (Marton & Booth, 1996; Prosser & Trigwell, 2000). En este sentido, el desafío que se presenta al profesorado consiste en tratar de hacer que el mayor número posible de alumnos adopte el enfoque más eficaz, es decir, el profundo. Según Hernández Pina y colaboradores (2002 a,b) «*un enfoque superficial de aprendizaje está claramente en contradicción con los objetivos y principios de lo que debe ser la educación universitaria*». Por estos motivos hemos querido aportar y evaluar la eficacia de una herramienta cuyo objetivo principal es promover estrategias de aprendizaje y aumentar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Al finalizar esta primera investigación sobre la aplicación del proyecto CAPA en las dos Universidades, observamos que los estudiantes tienen más conocimientos sobre estrategias de aprendizaje, sus enfoques son menos superficiales y los niveles de complejidad estructural son más profundos a la hora de realizar una determinada tarea. Todos estos datos sugieren la necesidad de trabajar estas competencias de estudio y autonomía en el ámbito universitario, como forma de mejorar la calidad del estudio y el aprendizaje en el *campus* (Hofer & Yu, 2003; Hofer, Yu & Pintrich, 1998; Weinstein, Husman & Dierking, 2000). Estos datos sugieren que los alumnos, a pesar de las limitaciones del formato del programa y su implementación (sesiones de 1 hora) y de la brevedad de la intervención (6 sesiones), han aprovechado la oportunidad para reflexionar sobre sus procesos de estudio y aumentar la calidad de sus aprendizajes, tal y como sugieren otras investigaciones (Solano, 2006). Estos resultados son importantes también porque tal y como sugiere Rosário (2004) la enseñanza de las estrategias debe considerarse como una de las claves principales en la promoción del aprendizaje autorregulado en el nuevo contexto del EEES y el nuevo ECTS. Igualmente, debemos señalar la sinergia que se debe producir entre docencia, investigación y desarrollo de un aprendizaje de calidad, en el contexto institucional, con una intensa implicación de profesorado y alumnado (Hernández Pina, 2002, 2004).

Equipar a los alumnos con nuevas formas de aprender ante los desafíos de un aprendizaje autónomo es uno de los objetivos a cumplir a corto plazo en el contexto universitario. Una vez más, insistimos, que el Proceso de Bolonia pone el énfasis en la autonomía del aprendizaje de los estudiantes y en la responsabilidad que éstos deben asumir en el proceso de construcción de su conocimiento. Por ejemplo, las universidades deberían implementar programas similares al aquí presentado, de promoción y desarrollo de competencias en la enseñanza universitaria, incluyéndolos en formato de seminarios

dentro de las sesiones de Bienvenida Universitaria que la mayoría de las universidades promueven para los estudiantes de primer curso. Estas iniciativas, subrayando el rol de los alumnos como agente/responsable en su proceso de aprendizaje, proporcionarían oportunidades para que los alumnos no solo aprendan estrategias, sino que también reflexionen sobre sus comportamientos académicos, sean más competentes y obtengan mayor éxito en su vida académica y en su futuro desarrollo profesional.

Nuestros datos no aportan datos significativos cuantitativos en el cambio hacia un enfoque profundo de aprendizaje. Insistimos que debido el factor tiempo ha sido un impedimento importante como explicación, pero el carácter responsivo de los enfoques de aprendizaje a las exigencias percibidas en el contexto coloca a los profesores y la Universidad en general, ante un desafío que obliga a una reflexión conjunta acerca de las condiciones de enseñanza-aprendizaje que inciten al alumnado a adoptar un enfoque más eficaz, más profundo y aprendizajes significativos; fomentando con discursos, pero también con prácticas efectivas, una cultura de enseñanza-aprendizaje más procesual y menos centrada en el producto (Lara, 2005). Se hace necesario promover más investigaciones, sobretodo de corte longitudinal. Estas investigaciones deberían centrarse básicamente en los efectos que el contexto tiene en las opciones que los alumnos adoptan para aprender. Las investigaciones realizadas hasta el momento sobre enfoques de aprendizaje han demostrado que esta línea de estudio constituye un buen paraguas para reflexionar sobre la enseñanza, la calidad de aprendizaje y el desarrollo personal de los estudiantes. Los resultados indican que se ha conseguido una transferencia «próxima» (Hattie et al. 1996) pero serian necesario llevar a cabo más investigación longitudinal y aplicada a dominios de aprendizaje concretos para hacer lograr la «transferencia corto y a largo plazo» (Hattie et al. 1996). Seguiremos investigando el programa «Cartas del Gervasio a su Ombligo», con otras muestras, otros formatos y nuevas variables de proceso, convencidos de la importancia de promocionar procesos y estrategias de aprendizaje como un objetivo prioritario de los estudiantes, el profesorado y la propia institución. La mejora del aprendizaje continuo de los estudiantes debe tener su espacio fijo en las tareas que la universidad programe para sus estudiantes al inicio de su carrera, durante su carrera y como preparación para su inserción laboral. Un alumno que aprende a aprender, y que aprende a lo largo de la vida es un alumno que sabrá que su formación profesional deberá ser continua y permanente en este nuevo reto de la información, la comunicación y las nuevas tecnologías.

REFERENCIAS

- Abalde, E. Muñoz, M., Buendia, L. Olmedo, E. M., Berrocal, E., & Cajide, J. (2001). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 465-489.
- Arias, A., Cabanach, R., Núñez, J.C., Ribeiro, J., Piñeiro, I., & Rodriguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12, 3, 368-375.
- Biggs J. B. (1993b). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63 (1), 3-19.
- Biggs, J. B. (1982). Student Motivation and Study Strategies in University and CAE populations. *Higher Education Research and Development*, 1, 33-35.

- Biggs, J. B. (1987a). *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1987b). *The Study Process Questionnaire (SPQ): Manual*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1988). Approaches to learning and essay writing. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles* (pp. 186-228). New York: Plenum.
- Biggs, J. B. (2001). The reflective institution: assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 41, 221-238.
- Biggs, J. B., & Collis, K. F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy*. New York: Academic Press.
- Biggs, J. B., & Collis, K. F. (1989). Towards a model of school-based curriculum development and assessment: using the SOLO Taxonomy. *Australian Journal of Education*, 33, 149-61.
- Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. (2001). The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Buendía, L. y Olmedo, E. (2003) Estrategias de Aprendizaje en función del contexto cultural. En Pozo, T, López, R., García, B. y Olmedo, E. Investigación educativa: diversidad y escuela. Granzada: GEU.
- Boulton-Lewis, G. (1992). The SOLO taxonomy and levels of knowledge of learning. *Research and Development in Higher Education*, 15, 482-482.
- Boulton-Lewis, G. (1994). Tertiary students knowledge of their own learning a SOLO Taxonomy. *Higher Education*, 28, 387-402.
- Entwistle, N. J. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles* (pp. 21-51). New York: Plenum.
- Entwistle, N. J., & Marton, F. (1994). Knowledge objects: Understandings constituted through intensive academic study. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 161-178.
- Entwistle, N. J., & Marton, F. (1994). Knowledge objects: Understandings constituted through intensive academic study. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 161-178.
- Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*, London, Croom Helm.
- Entwistle, N. J., & Waterson, S. (1988). Approaches to studying and levels of processing in university students. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 258-265
- Entwistle, N.J., Hanley, M., & Hounsell, D.J. (1979). Identifying distinctive approaches to studying. *Higher Education*, 8, 365-380
- Hattie, J., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects of Learning Skills Interventions on Student learning: A Meta-analysis, *Review of Educational Research*, 66(2), 99-136.
- Hernández Pina, F. (1993a). Concepciones en el estudio del Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 22, 117-150.
- Hernández Pina, F. (1993b). Evaluación de los Enfoques de Aprendizaje en Alumnos de 8.º de E.G.B. *Revista de Orientación Educativa Vocacional*, 4 (5), 98-110.

- Hernández Pina, F. (1998). Los enfoques de aprendizaje: su influencia en el éxito escolar. In M. Narbona & F. Martínez (coords.), *150 años del I. B. «Jorge Juan». Los estilos de aprendizaje de los escolares*. Alicante: Instituto de cultura «Juan Gil-Albert» (pp.23-61).
- Hernández Pina, F. (2002). La calidad del aprendizaje y la enseñanza en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 465-486.
- Hernández Pina, F. (2002). Docencia e investigación en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 271-301.
- Hernández Pina, F. (2004) Enseñar y aprender en la Universidad: ¿Qué enseñar? ¿Qué aprender? Actas del III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria Pedagogía Universitaria: Hacia un Espacio de Aprendizaje Compartido. ICE de Universidad de Deusto, pp.81-93.
- Hernández, F., García, M. P., Martínez, P., Hervás, R. M., & Maquilon, J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 487-510
- Hernández-Pina, F; Martínez Clares, P., Rosário, P., & Espín, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- Hofer, B., & Yu, S. (2003). Teaching self-regulated learning through a «learning to learn» course. *Teaching of Psychology*, 30, 30-33.
- Hofer, B., Yu, S., & Pintrich, P. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated learning. From teaching to Self-Reflective Practice* (pp. 57-85). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kember, D., Sandra, N., Tse, H., & Wong, E. T. T. (1996). An examination of the interrelationships between workload, study time, learning approaches and academic outcomes. *Studies in Higher Education*, 21 (3), 347-358.
- Kember, D., Sandra, N., Tse, H., & Wong, E. T. T. (1996). An examination of the interrelationships between workload, study time, learning approaches and academic outcomes. *Studies in Higher Education*, 21 (3), 347-358.
- Lara, E. (2005) tesis de Encarna
- Lonka, K., Olkinuora, E., & Makinen, J. (2004). Aspects and prospects of measuring studying and learning in higher education. *Educational Psychology Review*, 16, (4), 301-323.
- Lozano, A., Rioboo, A., & Paz, R. (1997). Los enfoques de aprendizaje en contextos y situaciones educativas. Una aproximación conceptual y metodológica. In *Procesos de aprendizaje en Ambientes Educativos*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramon Areces, S.A.
- Marton, F. (1976). What does it take to learn? Some implications of an alternative view of learning. In N. Entwistle (Ed.) *Strategies for Research and Development in Higher Education* (pp. 32-43). Amsterdam.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-220.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning-I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.

- Marton, F., & Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning-II: Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19 (3), 277-300.
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, (4), 385-407.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (2000). *Understanding learning and teaching-the experience in higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Richardson, J. T. (2000). *Researching student learning: Approches to studying in Campus-Based and Distance Education*, SRHR/Open University Press, Buckingham, UK.
- Rosário, P. & Almeida, L. (2005). Leituras construtivistas da aprendizagem. In G. L. Miranda & S. Bahia (Org.) *Psicologia da Educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 141-165). Lisboa: Relógio D'Água.
- Rosário, P. (1999). *Variáveis cognitivo-motivacionais na aprendizagem: As abordagens ao estudo em alunos do Ensino Secundário*. Tese de doutoramento, não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., Almeida, L., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2004b). Abordagem dos alunos à aprendizagem: Análise do constructo. *Revista Psico-USF*, 9 (2), 117-127.
- Rosário, P., Ferreira, I., & Cunha, A. (2003a). Inventário de Processos de estudo (I.P.E.) In M. M. Gonçalves, M. R. Simões, L.S. Almeida & C. Machado (Ed.), *Avaliação Psicológica. Instrumentos validados para a população portuguesa Volume I*. Coimbra: Quarteto.
- Rosário, P., Mourão R., Soares, S., Araújo, J. F., Nuñez, J. C., Pienda, J. G., Solano, P. Grácio L., Chaleta E., Simões F., & Guimarães C. (2005). Promover as competências de estudo na Universidade: Projecto «Cartas do Gervásio ao seu Umbigo». *Psicologia e Educação*, 4, 2, 57-69.
- Rosário, P., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2006). Comprometer-se com o estudar na Universidade: «Cartas do Gervásio ao seu Umbigo». Coimbra: Almedina.
- Solano, P. (2006). *Elaboración y evaluación de un programa de mejora de competencia en estrategias de autorregulación*. Tesis de Doctorado. Universidad de Oviedo.
- Van Rossum, E. J., & Schenk, S. M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 73-83.
- Watkins, D. A. (1996). Hong Kong secondary school learners: a developmental perspective. In D. Watkins & J. Biggs (Eds.), *The Chinese learner: Cultural, psychological and contextual influences* (pp. 107-121). Hong Kong: Cerc and Acer.
- Marton, F., & Booth, S. (1996). The learner's experience of learning. In D. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of Education and Human Development. New Models of Learning, Teaching and Schooling* (pp. 534-64). Cambridge, Massachusetts: Blackwell.
- Watkins, D. A., & Ismail, M. (1994). Is the Asian learner a rote learner? A Malaysia perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 483-488.
- Weinstein, C. E., Husman, J. & Dierking, D. (2000). Self-regulation intervention with a focus on learning strategies In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. New York (pp. 727-747). San Diego: Academic press.

Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated learning. From teaching to Self-Reflective Practice* (pp. 1-19). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Autora: Dra. María del Socorro Bennetts Fernández.
Dirección: Prolong. la Sierra 301-B, Fracc. San José la Noria, Oaxaca, México. C.P 68120
Dpto.: Recursos Humanos
Dirección: Dr. Jaume Filella Ferrer
Centro: ESADE, Universidad Ramon Llull.

Descriptores:

Liderazgo transformacional, autoridad, gestión, evaluación de la calidad, educación superior.

Bibliografía Fundamental

Bass, B. Current developments in transformational leadership. *The Psychologist-Manager Journal*. 3 (1), 1999 pp. 5-21
 — El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar, en Pascual, R. (Coord.) *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid, Ed. Narcea. 1988.
 — El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden. *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. ICE, Universidad de Deusto. Ediciones mensajero, Bilbao, 2000. pág. 331
 Bass, B y Avolio, B. *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. London. Sage, 1994.
 — *The multifactor leadership Questionnaire (MLQ)*. Redwood City: Mind Garden. 1995
 Borrell, N. Evaluación del liderazgo directivo. Dossier de herramientas. *Revista Organización y Gestión Educativa*. Forum Europeo de Administración de la Educación y CISSPRAXIS, Madrid. No. 6, 2003. pág. 1-8.
 CIEES, Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior. Marco de referencia para la evaluación de la administración y gestión en las instituciones de educación superior. México, 2003.
 Filella, J., y Pes I Puig, R. Liderazgo transformacional. Un nuevo enfoque de la función directiva a la luz de las actuales investigaciones mundiales. *Revista Alta Dirección*. No. 133, Mayo 1987.
 Leithwood, K. D. Tomlinson, M. Genge. *Transformational School Leadership*. The international Handbook of educational leadership and administration. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1996, pp. 785-840.
 Pascual, R., Villa, A. y Auzmendi, E. El liderazgo transformacional en los centros docentes. Un estudio en las Comunidades Autónomas del País Vasco y Castilla-León. Director de la colección: Aurelio Villa. ICE Univ. Deusto, Ediciones Mensajero. Bilbao. 1993.
 Stogdill. *The handbook of leadership: a survey of theory and research*. New York: Free Press, 1974.

Problema investigación

La investigación surge del interés fundamental de establecer la incidencia y la importancia de los factores liderazgo y autoridad en la Dirección de Centros Universitarios Públicos en México, y su asociación con diferentes grados de eficacia.

Considerando la base sólida de los trabajos realizados por los CIEES (Comités interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior), que miden la eficacia de los programas académicos, se amplía el estudio asociando estos resultados con el análisis de las variables liderazgo y autoridad; variables no consideradas por los CIEES.

La investigación contribuye al conocimiento del ejercicio del liderazgo transformacional en la gestión de Centros Universitarios mediante la adaptación del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo Educativo, aportando la construcción de un modelo que identifica las características, y la relación entre los resultados de los programas académicos, el liderazgo, y la autoridad ejercida por sus directores.

Muestra y método de muestreo

Dadas las condiciones del contexto y las facilidades de acceso, es un muestreo casual, denominado también por «accesibilidad y conveniencia», situación común en ciencias sociales y en investigación educativa». De cuatro universidades invitadas, dos manifestaron su interés por participar. Se seleccionaron programas académicos de la misma área del conocimiento impartidos en ambas universidades.

Universidades propuestas para el estudio

En el caso de la Universidad «A»: imparte 55 programas académicos de nivel licenciatura, de los cuales, 46 se encuentran evaluados por los CIEES. La muestra a investigar son 9 programas, es decir el 20% del total de programas académicos evaluados.

IMPACTO DE LOS FACTORES LIDERAZGO Y AUTORIDAD EN DIRECTIVOS UNIVERSITARIOS PÚBLICOS EN MÉXICO Y LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA: CASO DE PUEBLA Y OAXACA

CAT⁽³⁾ ANO⁽²⁾ CLASIFICACIÓN⁽³⁾

D 2 0 0 6 5 8 0 0 0 0

N.º CITAS⁽³⁾ N.º PÁGINAS

4 0 2 4 4

En el caso de la Universidad «B»: imparte 16 programas académicos de nivel licenciatura, de los cuales, 10 se encuentran evaluados por los CIEES. La muestra a investigar son 7 programas académicos, es decir el 70% del total de programas académicos evaluados.

La muestra definitiva consta de 687 cuestionarios, 424 corresponden a la Universidad «A», y 263 a la Universidad «B». Respondidos por los tres estamentos organizativos: directores, staff, y profesores de cada programa académico.

Metodología del trabajo

Se parte de las evaluaciones diagnósticas llevadas a cabo por los CIEES durante el periodo 1999-2004, en las Universidades «A», y «B», que son un buen marco de referencia para añadir las variables del Liderazgo Transformacional, Liderazgo Transaccional, No liderazgo, Autoridad, y las variables resultado.

El enfoque de la investigación es fundamentalmente cuantitativo, con algunos registros cualitativos, constituidos principalmente por el diario de la investigadora. Según los objetivos, el método de investigación es descriptivo, permite formular referencias sobre cómo son y cómo se manifiestan las situaciones, los eventos y los hechos.

Las hipótesis son correlacionales, especifican las relaciones entre dos o más variables, sin importar el orden, ya que no forman parte de los fines de la investigación. Así mismo, las hipótesis son de diferencia de grupos, para ver si se establecen diferencias entre ellos, determinando a favor de que grupo es la diferencia.

La medición se lleva a cabo a través del instrumento denominado «Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educativo», recoge variables personales, estilos de liderazgo, autoridad, y resultados.

Técnicas de análisis

Los estadísticos utilizados en el análisis de los datos son los siguientes:

- I. Análisis factorial de componentes principales y rotación varimax, con la finalidad de comprobar la estructura factorial del constructo «autoridad».
- II. Análisis factorial de máxima verosimilitud para comprobar la varianza común de los factores del modelo de Liderazgo Transformacional.
- III. Análisis de fiabilidad para probar la consistencia interna de cada factor, por medio del Alfa de Cronbach.
- IV. Matriz de correlaciones de Pearson para el estudio de las relaciones lineales entre las variables independientes: citando algunas como: carisma personalizador, tolerancia psicológica, inspiración, ámbitos de la autoridad, ejercicio de la autoridad, no liderazgo y las variables resultado, tales como eficacia, satisfacción y esfuerzo extra.
- V. Descriptivos básicos: media, desviación estándar.
- VI. Análisis de varianza para determinar el grado de diferencias significativas, es decir el efecto de las diversas
- VII. variables de control (universidad, programa académico, nivel de evaluación de los CIEES, perfil del encuestado o cargo que desempeña), sobre la media de cada variable que conforma el modelo de investigación (carisma personalizador, tolerancia psicológica, autoridad directiva, etc).

Conclusiones

La investigación desarrollada en el contexto mexicano de universidades públicas, brinda unos resultados que permiten validar la teoría de Bass y Avolio, entre otros, y su instrumento de análisis, así como estudiar a la «autoridad» desde las tres dimensiones que estadísticamente se distinguieron con claridad.

Las dimensiones que integran el *estilo transformacional* fueron las que presentaron las principales diferencias entre las medias de las percepciones de los encuestados. Siendo en todos los casos mayores los resultados en los programas académicos mejor evaluados, que en los evaluados con deficiencias de acuerdo con los indicadores de los CIEES. Notándose entonces, que los directivos son considerados más transformacionales en los programas que brindan mejores niveles de calidad y eficacia en su servicio educativo.

El *estilo de liderazgo transaccional* es bien reconocido en los programas mejor evaluados. Entendido como el ejercicio por parte del Directivo Universitario de una estrategia basada en «dar a cada profesor lo que merece», y en permitirles seguir desempeñando su labor docente, como hasta ahora, siempre que brinde resultados satisfactorios.

La conducta directiva denominada «no liderazgo», es una variable claramente distinguida de las demás, entendida como la ausencia del directivo en momentos de crisis, evitando enfrentar la situación. Esta conducta se presentó en mayor grado en los programas académicos evaluados externamente por los CIEES como deficientes.

El nuevo constructo «*autoridad*» se descompuso en tres factores, que se distinguieron clara y útilmente para los objetivos del estudio de este nuevo concepto, siendo estos: «Autoridad directiva»; «Ámbitos de autoridad»; y «Ejercicio de la autoridad».

Se puede inferir que el instrumento original denominado «*Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educativo*» alcanza un buen grado de aplicabilidad «validez» y puede usarse como instrumento de investigación en el ámbito de la gestión de programas académicos en las Universidades Públicas Mexicanas, enriquecido con la inclusión del estudio de la «Autoridad». Finalmente el factor categórico de los CIEES, ha sido un eje transversal que ha permitido extender la aplicabilidad del estudio, y reforzarlo con el factor independiente e imparcial, que han sido las evaluaciones de los CIEES, probándolo empíricamente y resultando congruente con el modelo de la investigación.

Uno de los frutos concretos que este estudio brinda, ha sido sentar las bases para la elaboración de un instrumento diagnóstico adaptado a la dirección de universidades en el contexto mexicano, identificando los estilos de liderazgo prevalentes vinculados a los procesos de mejora en los resultados del desempeño institucional. Finalmente fue loable elaborar una serie de sugerencias, partiendo del análisis de las dimensiones que el estudio permite, para aquellos programas académicos de la misma área del conocimiento, que se diagnostiquen con niveles bajos en las variables que integran el liderazgo transformacional, transaccional, autoridad, y las variables resultado, partiendo de programas modelo o ejemplares en las mismas variables.

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)

AIDIPE

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, creada en 1987

FINES DE LA ASOCIACIÓN

- a) Fomentar, estimular e impulsar la investigación educativa de carácter empírico en todas sus vertientes y ámbitos de aplicación.
- b) Difundir los resultados de esta investigación.
- c) Agrupar a todos los que en España cultivan esta área de conocimiento, como docentes o investigadores.
- d) Colaborar con las autoridades educativas y de política científica en la elaboración de instrumentos de medida, evaluación y de diseños de investigación tendentes a la mejora del sistema educativo y de desarrollo de los mismos.
- e) Favorecer la formación y el perfeccionamiento especializado del personal investigador y de todos aquellos profesionales que intervienen en la investigación educativa.
- f) Velar por la calidad científica y profesional de las actividades relacionadas con la investigación educativa.
- g) Velar por el respeto y cumplimiento de las normas deontológicas de la investigación científica referida al campo psicopedagógico.

DERECHOS DE LOS SOCIOS

Los socios numerarios y fundadores tendrán los siguientes derechos:

- a) Tomar parte en cuantas actividades organice o patrocine la Asociación en cumplimiento de sus fines.
- b) Disfrutar de todas las ventajas y beneficios que la Asociación pueda obtener.
- c) Participar en las Asambleas con voz y voto.
- d) Ser electores y elegibles para los cargos directivos.
- e) Recibir información sobre los acuerdos adoptados por los órganos directivos, sobre las actividades técnicas y científicas que la Asociación desarrolle.
- f) Hacer sugerencias a los miembros de la Junta Directiva de la Asociación.
- g) Impugnar los acuerdos y actuaciones de la Asociación que sean contrarios a los Estatutos, dentro del plazo de cuarenta días y en la forma prevista por las leyes.

Cada socio tiene derecho a recibir la Revista de Investigación Educativa de forma gratuita.

SEMINARIOS

AIDIPE organiza cada 2 años un Seminario Nacional con un tema central en torno al cual giran las ponencias, comunicaciones, mesas redondas. Los primeros Congresos han sido los de Barcelona (1981), Sitges (1983), Gijón (1985), Santiago de Compostela (1988), Murcia (1990), Madrid (1993), Valencia (1995), Sevilla (1997), Málaga (1999), La Coruña (2001).

PUBLICACIONES

AIDIPE publica las Actas de sus Seminarios, así como la Revista de Investigación Educativa (RIE) con carácter semestral.

Para más información, ver hoja de inscripción adjunta.

AIDIPE es miembro fundador de la European Educational Research Association (EERA).

