

## Sumario

Editorial ..... <i>Carmen Jiménez</i>	275
<b>TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN</b>	
Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea ..... <i>Mercedes González Sanmamed y Manuela Raposo Rivas</i>	285
Enfoques de aprendizaje y rendimiento institucional y afectivo de los alumnos de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte ..... <i>Encarnación Ruiz Lara, Fuensanta Hernández Pina y Fernando Ureña Villanueva</i>	307
¿Evoluciona la educación a distancia? Las listas de distribución como protagonista de la innovación. El caso de la Lista Cuedistancia (CUED-L) ..... <i>María Ruiz Corbella y José Quintanal Díaz</i>	323
La educación física escolar desde el punto de vista del alumnado de Educación primaria y del estudiante de magisterio ..... <i>M<sup>o</sup> Luisa Zagalaz Sánchez, Antonio Pantoja Vallejo, Emilio J. Martínez López y Santiago Romero Granados</i>	347
Los amigos: espacio educativo, implicaciones y poder ..... <i>Fanny T. Añaños Bedriñana y Matías Bedmar Moreno</i>	371
Un modelo para estimar las acciones a aplicar a los alumnos de ESO ..... <i>Antonio Muñoz Ledesma y José Manuel Cadenas Figueredo</i>	385
La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias ..... <i>Raquel Ayala Carabajo</i>	409
El desarrollo de las competencias transversales en Magisterio mediante el Aprendizaje Basado en Problemas y el Método de Caso ..... <i>Olga Arias-Gundín, Raquel Fidalgo y Jesús Nicasio García</i>	431
El acceso a la dirección escolar en las comunidades autónomas: un estudio comparado ..... <i>Pello Aramendi Jáuregui, Karmele Buján Vidales, Juan Ramón Oyarzabal Zubeldia y Juan Carlos Sola Eslava</i>	445
Cómo planifican la composición escrita alumnos con sobredotación intelectual ..... <i>José Luis Gallego Ortega y Joaquín González Béjar</i>	463
Docentes de escuela rural. Análisis de su formación y sus actitudes a través de un estudio cuantitativo en Andalucía ..... <i>Antonio Bustos Jiménez</i>	485
¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo?: análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo ..... <i>Anabel Moraña Díez</i>	521
Métodos de Evaluación en la Enseñanza Superior ..... <i>M. Inda Caro, S. Álvarez González y R. Álvarez Rubio</i>	539
Ficha Resumen Investigación .....	553

Web: Rie [www.um.es/depmed](http://www.um.es/depmed)  
Aidipe [www.uv.es/aidipe](http://www.uv.es/aidipe)  
E-mail: [AIDIPE@d5.ub.es](mailto:AIDIPE@d5.ub.es)



Volumen 26, número 2, 2008

Revista de Investigación Educativa

Volumen 26, número 2, 2008

# Revista de Investigación Educativa

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)



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

# Revista de Investigación Educativa

Volumen 26, número 2, 2008

ASOCIACIÓN INTERUNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA (AIDIPE)

MIEMBRO DE LA EUROPEAN EDUCATIONAL RESEARCH (EERA)

**Dirección:** Carmen Jiménez

**Dirección Ejecutiva:** M<sup>a</sup> Ángeles Marín

## CONSEJO ASESOR

Ignacio Alfaro

Víctor Álvarez

Margarita Bartolomé

Nuria Borrell

Leonor Buendía

Pilar Colás

Iñaki Dendaluce

Benito Echeverría

Tomás Escudero

Narciso García Nieto

José Luis Gaviria

Fuensanta Hernández

Jesús Jornet

Joan Mateo

Mario de Miguel

Arturo de la Orden

Ana Delia Correa

Francisco J. Tejedor

Luis Sobrado

## CONSEJO DE REDACCIÓN

Rafael Bisquerra

Flor Cabrera

Trinidad Donoso

Pilar Figuera

Mercedes Rodríguez

M<sup>a</sup> Paz Sandín

Ruth Vila

## CONSEJO DE REDACCIÓN, INTERCAMBIO CIENTÍFICO

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

P<sup>o</sup> del Valle Hebrón, 171, 2<sup>a</sup> planta. 08035 Barcelona

Tel: 93 4035218. E-mail: rie@ub.edu

## EDICIÓN, DISTRIBUCIÓN Y SUSCRIPCIÓN

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Facultad de Educación. Campus Espinardo. Universidad de Murcia. 30100 Murcia.

Teléfono: 968 36 40 66. E-mail: jparra@um.es

## DISEÑO, MAQUETACIÓN E IMPRESIÓN

Compobell, S.L. Murcia

ISSN: 0212-4068

Depósito Legal: MU-724-1996

WEB: RIE [www.um.es/depmed](http://www.um.es/depmed)

AIDIPE [www.uv.es/aidipe](http://www.uv.es/aidipe)

## 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 26, número 2, 2008

Editorial ..... 275  
*Carmen Jiménez*

## TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea ..... 285  
*Mercedes González Sanmamed y Manuela Raposo Rivas*

Enfoques de aprendizaje y rendimiento institucional y afectivo de los alumnos de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte ..... 307  
*Encarnación Ruíz Lara, Fuensanta Hernández Pina y Fernando Ureña Villanueva*

¿Evoluciona la educación a distancia? Las listas de distribución como protagonista de la innovación. El caso de la Lista Cuedistancia (CUED-L) ..... 323  
*María Ruíz Corbella y José Quintanal Díaz*

La educación física escolar desde el punto de vista del alumnado de Educación primaria y del estudiante de magisterio ..... 347  
*M<sup>a</sup> Luisa Zagalaz Sánchez, Antonio Pantoja Vallejo, Emilio J. Martínez López y Santiago Romero Granados*

Los amigos: espacio educativo, implicaciones y poder ..... 371  
*Fanny T. Añaños Bedriñana y Matías Bedmar Moreno*

Un modelo para estimar las acciones a aplicar a los alumnos de ESO ..... 385  
*Antonio Muñoz Ledesma y José Manuel Cadenas Figueredo*

La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias ..... 409  
*Raquel Ayala Carabajo*

El desarrollo de las competencias transversales en Magisterio mediante el Aprendizaje Basado en Problemas y el Método de Caso .....	431
<i>Olga Arias-Gundín, Raquel Fidalgo y Jesús Nicasio García</i>	
El acceso a la dirección escolar en las comunidades autónomas: un estudio comparado .....	445
<i>Pello Aramendi Jáuregui, Karmele Buján Vidales, Juan Ramón Oyarzabal Zubeldia y Juan Carlos Sola Eslava</i>	
Cómo planifican la composición escrita alumnos con sobredotación intelectual .....	463
<i>José Luis Gallego Ortega y Joaquín González Béjar</i>	
Docentes de escuela rural. Análisis de su formación y sus actitudes a través de un estudio cuantitativo en Andalucía .....	485
<i>Antonio Bustos Jiménez</i>	
¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo?: análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo .....	521
<i>Anabel Moriña Díez</i>	
Métodos de Evaluación en la Enseñanza Superior .....	539
<i>M. Inda Caro, S. Álvarez González y R. Álvarez Rubio</i>	
Ficha Resumen Investigación .....	553

---

# E D I T O R I A L

---

De las múltiples vertientes del tema de la igualdad, la igualdad como igualdad de oportunidades o igualdad efectiva es de plena actualidad. De hecho, es el objetivo al que somete la Constitución Española a los poderes públicos (art. 9.2). Dentro del abanico de enfoques que ofrece la igualdad efectiva, en los últimos tiempos ha cobrado relevancia la igualdad de género, quizá porque, una vez superadas las discriminaciones más flagrantes en otros ámbitos, el momento es propicio para avanzar hacia la eliminación de este tipo de discriminación en una sociedad democrática. A riesgo de resultar reiterativa, pretendo destacar el “nuevo” planteamiento de aplicar sistemáticamente la perspectiva de género (“mainstreaming” o transversalidad) a lo largo y ancho de los sistemas sociales.

Entiendo por perspectiva de género mostrar a la par los problemas, dudas, logros y anhelos de los hombres y las mujeres, es decir, de las personas, haciéndolos equitativamente visibles sin minusvalorar a unas sobre otros ni viceversa. Es dar igualdad de oportunidades en la cotidianidad de la vida y en el medio y largo plazo, permitiendo que emerjan con libertad los mejores proyectos humanos en los diversos órdenes de la vida. Es reequilibrar la balanza para que media humanidad no se vea obligada a hacer lo que impone la otra media, variando el eje de la educación en su sentido más amplio, mediante el desarrollo de modelos alternativos y complementarios de relación entre las personas de uno y otro sexo. Aplicada a realidades concretas no significa dedicar programas, medios y partidas presupuestarias a “cosas de mujeres” (o de hombres), aunque pudiera hacerse. Significa concebir cualquier programa, medio y presupuesto de manera tal que se prevea y evalúe el impacto y las consecuencias que generará su desarrollo en los hombres y en las mujeres, y que habría evitado que en el siglo XX el Consejo General de Instrucción Pública acordara proponer al Ministerio de Fomento que a las mujeres que insistían en obtener el título de licenciadas y doctoras, se les expidiera dicho título pero otorgándoles solamente validez académica y *retirándole* el carácter profesional, lo que se hizo. O se percibirían de otro modo las medidas contra el maltrato por violencia de género, dado que maltratados y víctimas se distribuirían más o menos aleatoriamente entre ambos géneros sin cebarse mayoritariamente en uno en cada caso.

La perspectiva de género tiene alto interés, tanto desde la consideración de la equidad, como desde las leyes orgánicas aprobadas o modificadas recientemente en el Parlamento, como desde los planteamientos de la Unión Europea de que el desarrollo y gestión del conocimiento es el instrumento por excelencia para permitir a la Unión seguir estando a la cabeza de los países desarrollados. Para este objetivo, señala, es un

despilfarro, además de una falta de equidad, mantener relegadas a las mujeres en el ámbito de la investigación científica (Comisión Europea, 2004).

En *¿Pueden criticarse las políticas de género?* J. Laporta (2008), catedrático de Filosofía del Derecho, escribe que “la marginación de la mujer ha sido tan larga, terca y constante, que no tiene parangón alguno en la escala de las discriminaciones... De hecho, ha constituido la gran injusticia histórica de la especie humana”. Pues aunque se pudiera decir que a las mujeres les va actualmente mejor que nunca, en demasiados aspectos y a demasiadas mujeres aún les va muy mal, especialmente en comparación con los hombres.

Libros, caminos y días dan al hombre sabiduría, dice un proverbio árabe. El sustrato de dicho proverbio ha permitido comprender que la consolidación del feminismo como movimiento doctrinal a lo largo del siglo XX ocurre merced al avance del conocimiento, de la sensibilidad y de la equidad, pues muchos lo rechazábamos sin saber qué contenía. Actualmente es asumido por todo el arco parlamentario dado que se trata de un código ético, de justicia social. Las feministas pedían equidad para con media humanidad, lo que resultaba y resulta molesto para la otra mitad, que vive bien siendo el centro del mundo. Es decir, en una sociedad con los poros y sinergias patriarcales penetrando en los genes sociales. Ejemplos.

En 1947 la ONU promulgó la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, código ético de enorme trascendencia social que se comprometieron a cumplir los países signatarios. En 1993 en la Conferencia de Viena, la propia ONU recordaría al mundo lo que tendría que haber sido una obviedad, que los derechos humanos son también derechos de las mujeres pues son derechos de *todas* las personas. Ni en los países desarrollados se reconocía a las mujeres las libertades y derechos en igualdad que a los hombres.

Por ello no sorprende que se produzcan determinadas reacciones cuando en la elaboración de los títulos de grado en el marco del EEES se dice que el currículo debe contemplar la perspectiva de género. Sus oponentes están convencidos de que se viene contemplando pues los planes de estudios, dicen, han sido (*¿*) y son para los hombres y para las mujeres. Si acaso, cambiar alguna cosa para que todo siga igual. Tampoco sorprende que un corrector de pruebas de imprenta tache el término ciencia “generizada” empleado intencionalmente y ponga en su lugar ciencia “generalizada”. Más allá del neologismo, barreras mentales y sociales impiden pensar que la autora quería decir lo que dice y no lo que parece sería lo correcto<sup>1</sup>. Este término se recoge en una de

---

1 Cuando escribo estas líneas perduran los ecos del término “miembra” (“miembros y miembras”) empleado por una Ministra del actual Gobierno. Otra parlamentaria dijo en su día en el hemiciclo del Congreso “jóvenes” (“jóvenes y jóvenes”) y ocurrió un revuelo similar. Recientemente presidí un tribunal de Tesis Doctoral en el que la doctoranda se trabó al inicio de la exposición al querer aclarar que con el término “alumnos” se refería a los alumnos y a las alumnas. No comparto que haya que saltarse las normas de la RAE ni otras muchas normas que nos vienen gobernando y que vienen mostrando ciertas virtualidades para regir la convivencia. Si digo que a estas normas hay que aplicarle la perspectiva del género de modo que se equilibren entre hombres y mujeres los cargos y cargas del vivir. La reacción tajante de un miembro del tribunal al barullo gramatical/social de la doctoranda me hizo pensar que, como tantos, este profesor reaccionaba de buena fe, es decir, en base a prejuicios, estereotipos y sinergias, pues parecía que la RAE no es una obra humana mejorable sino algo a respetar literalmente, aunque el DRAE señale, por ejemplo, que es más

las colaboraciones de la obra *Educación y género. El conocimiento invisible* que verá la luz estos días<sup>2</sup>.

Hombres y mujeres somos socializados de forma diferente y desde mil atalayas se observa la reproducción de lo masculino y lo femenino. Existen excepciones, pues el sistema precisa mostrar flexibilidad para perpetuarse. Extremando los modelos, el masculino ocupa el espacio público, es el jefe de la tribu, controla el presupuesto, señala las prioridades y da proyección social a las normas para su cumplimiento. Las mujeres acatan las normas, aplican el presupuesto en el ámbito privado y cuidan de que sus miembros crezcan con capacidad para colaborar en las prioridades de cada momento. La ética del cuidado del otro, de la sumisión al otro, de gustar al otro, de no destacar sobre el otro, de cumplir con las expectativas ajenas, de, de... lastra a las mujeres a modo de memoria atávica y les lleva a elegir en función de los otros, y a no aplicar diversos registros emocionales que marquen distancias entre ella y los otros. Su principal registro relacional es la complicidad, la sumisión, el liderazgo horizontal, la disponibilidad incondicional, lo que suele ser letal para ver respetados y reconocidos sus derechos, capacidad y liderazgo en los ambientes y organizaciones regidos por los valores patriarcales. Es decir, por los valores del espacio público. Y cuando acceden por derecho propio a dicho espacio, especialmente con cargos de alta responsabilidad, no pueden (ni deben) desprenderse de las competencias "domésticas" desarrolladas, lo que suele ser negativo en el desarrollo del cargo. Se les evalúa desde y por el patriarcado, pues sinergias y prejuicios hacen que los evaluadores sean mayoritariamente hombres.

Dos manifestaciones de lo anterior lo encontramos en el campo de la carrera científica y en el acceso a los cargos de responsabilidad.

1. Carrera científica y evaluación por pares. Un estudio de Wenneras y Wold (1997) publicado en *Nature* sobre el sexismo imperante en la estructura social de la ciencia en Suecia, pone de manifiesto con datos reales que en la evaluación entre pares de la producción científica, los hombres tienen más del doble de probabilidades que las mujeres de acceder a puestos postdoctorales. Y viceversa. Para ser evaluadas a la par, las mujeres tienen que tener una producción científica doblemente superior a la de sus homólogos. El estudio *La perspectiva de género en los sistemas de evaluación de la producción científica* (Lara, 2007) muestra datos de nuestra realidad que hacen reflexionar sobre el sobreesfuerzo que se exige a las científicas y sobre la invisibilidad de las mujeres pues, por ejemplo, en las Ponencias de Evaluación de dicha actividad científica, en la Junta de Andalucía sólo el 15% de los evaluadores son mujeres.

Tras la obtención del título, las mujeres científicas encuentran diversos obstáculos en la carrera profesional que llevan a un importante porcentaje de ellas al subempleo

---

huérfano el huérfano de padre que el huérfano de madre. También llama la atención que en las reacciones a "jóvenes" y "miembras" sean pocos los que han percibido en el *lapsus* una especie de acto fallido, un sentimiento de sus prestigiosas autoras de no sentirse representadas en la construcción gramatical de la RAE, en su composición y productos.

2 Coordinada por C. Jiménez Fernández y G. Pérez Serrano y coeditada por Tirant lo Blanc y UNED, recoge las colaboraciones de quince catedráticas de las Facultades de Pedagogía de las Universidades de Alicante, Barcelona, Granada, La Laguna, León, Málaga, Murcia, Sevilla, Tarragona, Valencia y UNED.

y al abandono. Los obstáculos se sitúan a lo largo de la carrera y son específicos de la carrera en sí o son el resultado de la situación general de las mujeres en el mercado de trabajo. "Las mujeres que permanecen en la carrera científica sufren un trato discriminatorio y tienen contratos más precarios y becas de menor importancia que sus colegas masculinos. Son muy poco numerosas en las funciones más altas, incluso en las disciplinas en las que las tituladas son mayoría" (Comisión Europea, 1999, 7). Para definir políticas adecuadas y evaluar su avance, es esencial contar con indicadores de impacto, que permitan analizar con precisión y fiabilidad la situación de las mujeres y los hombres en la carrera científica. Por otra parte, la promoción femenina debe hacerse a varios niveles o promover la investigación *por*, *para* y *sobre* las mujeres. Promover la investigación realizada *por* mujeres equivale a promover a las mujeres como investigadoras. A fin de asegurarse de que la investigación se adecua a las necesidades de estas, aspira a una participación mínima del 40% de mujeres en todas las etapas de consulta, gestión y aplicación de los Programas Marco y de los programas específicos de investigación.

La investigación *para* las mujeres introduce la dimensión de género en la elaboración y aplicación de los programas, de modo que las acciones clave de los programas específicos tengan en cuenta por igual las necesidades e intereses de los hombres y de las mujeres, y no se dé un enfoque andrógino a la investigación. La investigación *sobre* las mujeres consiste en apoyar la investigación en acciones clave que abarcan investigaciones sobre el género como construcción social, sobre la evolución de las condiciones respectivas de hombres y mujeres, sobre la situación de éstas en el mercado laboral, sobre las dinámicas de exclusión e inclusión social, sobre las perspectivas que abren a las mujeres los nuevos modelos de desarrollo o sobre el papel de las mujeres en los nuevos patrones de gestión de los asuntos públicos y ciudadanos.

La elaboración de indicadores desagregados por género es un punto de partida que es preciso rebasar. Según el INE, en 2006/07 fueron mujeres el 54% del total de los matriculados en la Universidad, el 61% de los universitarios que se licenciaron y el 57% de los que terminaron los estudios con 24 años o menos. Por el contrario, representan el 37% del profesorado universitario y el 14% de los Catedráticos de Universidad. En España en 2006 eran mujeres el 37% de los funcionarios del Estado pertenecientes al grupo A, el más elevado. Sin embargo, los puestos de responsabilidad en la Administración del Estado están ocupados mayoritariamente por hombres, a excepción del Consejo de Ministros en el que hay paridad en la actual legislatura, y del Poder Judicial en el que son mujeres el 42%. En cambio en órganos como el Consejo de Estado (0%), Defensor del Pueblo (0%), Tribunal de Cuentas (7%), Junta Electoral Central (7%), Consejo General del Poder Judicial (10%), Consejo Económico y Social ((15%) y Tribunal Constitucional (17%), son mujeres los porcentajes señalados que oscilan entre ninguna representación y el 17%. Incluso donde predomina la representación femenina como en el Poder Judicial en el que el 69% de los jueces son mujeres, resulta que el 99% de los magistrados del Tribunal Supremo son hombres.

2. Educación, liderazgo y género. Otro ámbito que refleja la falta de equidad se refiere a cómo acceden y viven el poder las mujeres que han alcanzado el éxito profesional en campos con especial relevancia profesional y social, campos tradicionalmente masculinos. Nos referimos fundamentalmente a mujeres que en la actualidad



han cumplido ya los sesenta años de edad, y que han alcanzado puestos importantes en los medios de comunicación social o han llegado pioneramente a la cátedra de universidad y a cargos significativos dentro de la Academia. Son pioneras y son minoría. Es decir, personas doblemente excepcionales dadas su condición de élites y de mujeres, y se caracterizan por (García de León, 2002):

a) *Sobreabundancia curricular de partida*, pues: 1) Han nacido en familias cultivadas y con medios materiales que desde la infancia, han sembrado en ellas el deseo de superarse. Predominan las hijas primogénitas, o las hijas únicas en varios casos, y suelen tener antecedentes familiares directos en la profesión elegida, siendo este un factor decisivo en su despegue. Un varón era lo deseado. Cuando el padre asumía que la primogénita era la hija, la tomaba como depositaria de su continuidad llevándola a luchar contracorriente, pues el papel asignado a la mujer era casarse y tener hijos. 2) Han recibido un capital afectivo grande del padre y de la madre y han crecido en hogares psicológicamente seguros. 3) Se han casado con hombres que han impulsado inicialmente la carrera profesional de la esposa. En algunos casos el papel de mentor ejercido por el marido ha sido ejercido por instituciones de carácter religioso o político, que brindan una estructura social de apoyo. Sin embargo, con el paso del tiempo el apoyo del cónyuge está más sometido a quebrantos, pues el divorcio o la separación es más frecuente entre las elites femeninas que entre sus homólogos masculinos.

El análisis biográfico de las *elites* profesionales *masculinas* muestra diferencias significativas pues: 1) Ellos proceden de medios familiares más normalizados, menos exquisitos social y culturalmente. 2) En la elección de pareja muestran un perfil más próximo al matrimonio convencional, pues tienen mujeres educadas y que pueden ser profesionales pero no profesionales de élite. 3) Cuentan con el apoyo de sus esposas, que se encargan de la casa, de los hijos y de acompañarles en sus traslados profesionales, dejándoles total disponibilidad de su tiempo. En el caso de las élites femeninas, el control de la casa y de los hijos recae sobre la mujer, independientemente de su ascenso profesional. Se divorcian menos que ellas. "Se tienen datos del alto porcentaje de divorcios en mujeres profesionales, a veces debidos a un marido que no soporta la faceta profesional de su esposa" (García de León, 2002, 128).

La abundancia de capital de todo tipo que aparece en la élite profesional femenina y su carácter de pioneras sugiere que las claves de su éxito social apuntan al mismo tiempo a las claves del fracaso social casi generalizado de las mujeres. Un currículo excelente, un sobreesfuerzo, una dura disciplina, una cierta aureola social, un, un... para conseguir menos y con mayor coste que lo que consiguen sus homólogos masculinos con unas alforjas más ligeras. Además, su carácter de pioneras las sitúa involuntariamente en el punto de mira social convirtiéndolas en *objeto*. Medios de comunicación y las instituciones en las que trabajan, analizan su imagen y sus actos, que son sopesados por la balanza del género que las discrimina sutil y frontalmente y que tiene uno de sus reflejos en la desigual valoración del mismo hecho. Por ejemplo, las ingenieras manifiestan que ante el suspenso de una alumna de la Universidad Politécnica la reacción común es "que hubiera elegido una carrera más fácil"; ante el suspenso del alumno la valoración es "eligió una carrera muy difícil" (López Sáez, 2003).

b) *Cómo acceden y viven el éxito.* Las mujeres que acceden a cargos importantes en la jerarquía social: 1) *Presentan trayectorias profesionales más quebradas y discontinuas que los hombres.* Socializadas en la ética del cuidado hacia los otros, solo las muy privilegiadas o sin familia propia siguen una trayectoria lineal similar en esto a la de los hombres, en el sentido de que terminan los estudios universitarios e inician la carrera profesional con dedicación prácticamente exclusiva. Las mujeres profesionales han encontrado mayores encrucijadas pues asumen las propias y las de la familia, y se sitúan ante ellas con un planteamiento más colectivo que el varón. Por ejemplo, carecen de la movilidad necesaria para hacer carrera, además de ser las perjudicadas con la discrecionalidad de muchos de los nombramientos pues no pueden mostrar su excelente currículum, entre otros. 2) *El logro es previamente negociado con los suyos.* Pocas mujeres dicen sí a una propuesta de ascenso importante sin compartir previamente con los suyos pros y contras. Más aún, dicha propuesta es presentada como un logro colectivo que de coronarse, sería un logro de toda la familia y particularmente del esposo, pues lo han hecho posible y van a sufrir su menor disponibilidad de tiempo. Cuando llega la oportunidad del poder, la mujer la presenta a los otros como un conjunto de casualidades, aunque sean casualidades no tan casuales sino debidas a la propia valía. 3) *Tienen que hacerse visibles sin dejar de ser invisibles,* y vivir con esta paradoja y con la invisibilidad profesional de las mujeres en general. Las mujeres no pueden manifestar ambición pero deben tenerla sí quieren acceder a puestos de responsabilidad; no pueden hablar en primera persona porque se supone no tienen capacidad para dirigir y gestionar personas y proyectos pues su reino es la vida privada (“la reina de la casa”) y, sin embargo, si acceden a cargos de responsabilidad es para gestionar e innovar; no pueden mostrar su fuerza emotiva porque equivaldría a que las domina el sentimiento.

*Los hombres* presentan trayectorias profesionales más continuas y no necesitan reprimir u ocultar que desean ascender y que disfrutan con el logro. Así: 1) *Sus trayectorias profesionales son más individualistas y unidireccionales,* establecen sus prioridades profesionales con bastantes menos barreras que ellas y cuentan con el apoyo de las esposas que los siguen en sus periplos profesionales, periplos que pueden significar un quiebro en la vida profesional de éstas. 2) *Comunican a posteriori el ascenso.* Entienden que aceptar una propuesta importante es lo que procede, pues es un reconocimiento personal que implica un enriquecimiento para la familia. 3) *Su preocupación es hacerse más visibles,* que se reconozca su trabajo y su cargo. “Mientras que los agradecimientos están presentes en las mujeres que ocupan cargos en todas las categorías del sistema educativo, desde las directoras de centros (de educación infantil) a (las rectoras de) la universidad, en el caso de los varones no ocurre lo mismo” (Gómez, Callejo y Casado, 2004, 161).

c) *En el desempeño del cargo* un problema femenino ya apuntado es la *exigencia de tiempo,* la disponibilidad que exige. Los hombres concilian escasamente y manifiestan falta de equidad en la asunción de las responsabilidades familiares. Otro problema que afecta a las mujeres directivas es la *falta de confianza.* Creen que los varones confían en las directivas menos que en los directivos, y esta falta de confianza termina por afectar a la propia confianza personal. El saberse observada hace que la mujer extreme la autoexigencia y termina por dedicar al cargo más tiempo que los hombres, lo que suele

acarrearle problemas en la vida familiar. Un tercer problema es que la sociedad tiende a culpabilizar a la mujer profesional de las *posibles desgracias* que pueden sobrevenir en la vida familiar, atribución especialmente fácil cuando esta destaca por encima de la norma.

En definitiva, materializar la igualdad efectiva de las mujeres y los hombres requiere fomentar transversalmente el empoderamiento de las mujeres y el reconocimiento de sus derechos sociales, de manera particular en el ámbito de la igualdad de oportunidades, apareciendo este enfoque como la forma óptima de conseguir una sociedad sostenible que a corto, medio y largo plazo y que tenga en cuenta equitativamente las necesidades de los seres humanos. Hay además otras razones. Primero, los países más subdesarrollados son aquellos en los que formalmente no se permite a las mujeres participar en el trabajo productivo y en la gestión de los asuntos públicos (INSTRAW, 2005). Segundo, las mujeres son las cuidadoras por excelencia de las personas dependientes, lo que en países como el nuestro significa para el Estado un cuantioso ahorro presupuestario invisible que debería imputárseles (Durán, 2007). Tercero, desde un liderazgo horizontal, las mujeres vienen asumiendo la gestión emocional y afectiva de la familia y de sus miembros, algo fundamental máxime en las sociedades modernas donde la red de afectos y de apoyos efectivos se reduce básicamente al ámbito de la familia nuclear. Cuarto, no se ha demostrado que profesionalmente las mujeres sean menos productivas e innovadoras que los hombres.

Sin embargo, lacras sociales como el infanticidio infantil, la violencia de género, el acoso laboral o el SIDA se ceban en las mujeres, lacras que perviven sustentadas en estereotipos y sinergias reales aunque velados, como he intentado esbozar. La igualdad de género requiere la implicación sistemática de los hombres y de las mujeres a lo largo y ancho de las instituciones sociales. Y la educación, en su sentido más amplio, debe comprometerse con tan inaplazable como noble objetivo.

## REFERENCIAS

- Comisión Europea (1999). *Mujeres y ciencia. Movilizar a las mujeres en beneficio de la investigación científica*. Comunicado de la Comisión Europea 17/2/1999.
- Comisión Europea (2004). *Women in industrial research. Speeding up changes in Europe*. Disponible en [http://ec.europa.eu/research/science-society/women/wir/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/research/science-society/women/wir/index_en.html)
- Durán, M. A. (2007). *El valor del tiempo*. Madrid: Espasa.
- Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (2005) *Mujer y ciencia. La situación de las mujeres investigadoras en el sistema español de ciencia y tecnología*. Madrid: FECYT.
- García de León, M. A. (2002). *Herederas y heridas. Sobre las élites profesionales femeninas*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Gómez Esteban, C.; Callejo Gallego, J. y Casado Aparicio, E. (2004). *El techo de cristal en el sistema educativo español*. Madrid: UNED Ediciones.
- Grañeras Pastrana, M. y Savall Ceres, J. (2004). *Mujeres en cargos de representación del sistema educativo*. Madrid: CIDE e Instituto de la Mujer, pp. 11-85.

- INSTRAW (2005). *Educación y capacitación de la mujer: Nuevos retos*. United Nations International Research and Training Institute for the Advancement of Women. Elaborado por Jackie Kirk. Centro UNESCO. Universidad de Ulster.
- Lara, C. (2007). "La perspectiva de género en los sistemas de evaluación de la producción científica". *Revista de Investigación Educativa*, vol. 25, n. 1, pp. 133-150.
- Laporta, J. (2008). *¿Pueden criticarse las políticas de género?* El País. 14/08/2008. La cuarta página.
- Wenneras, C. y Wold, A. (1997). "Nepotism and Sexism in Peer Review". *Nature*. Vol. 387, 341-343.

Carmen Jiménez  
Presidenta de AIDIPE

---

# **TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN**

---



## NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN EL CONTEXTO DE LA CONVERGENCIA EUROPEA

Mercedes González Sanmamed\*

Manuela Raposo Rivas\*\*

### RESUMEN

*La creación del Espacio Europeo de Educación Superior está generando importantes cambios a nivel legislativo, administrativo y pedagógico en los países comprometidos en armonizar sus sistemas universitarios. Este proceso de adaptación implica una nueva forma de organizar y evaluar las instituciones universitarias y diversifica las maneras de enseñar y de aprender.*

*Con el propósito de conocer las opiniones del profesorado sobre las reformas que se están realizando y valorar las repercusiones en su actividad docente, hemos realizado una investigación con 1015 profesores para identificar sus necesidades formativas en diversas temáticas relacionadas con la convergencia europea. Los resultados obtenidos nos orientarán en el diseño de planes de asesoramiento y formación del profesorado universitario.*

**Palabras clave:** Enseñanza Universitaria, Espacio Europeo de Educación Superior, Formación profesorado universitario e innovación, valoración necesidades formativas del profesorado.

### ABSTRACT

*Since the creation of the European Higher Education Area, important changes are being produced at legislative, administrative and educational levels in the countries committed to harmonizing their university systems. This adaptation process constitutes a new approach on how to organize and assess university institutions and diversifies teaching and learning methods.*

---

\* Facultad de Ciencias de la Educación – Campus Elviña s/n – 15071 A Coruña. mercedes@udc.es

\*\* Facultad de Ciencias de la Educación – Campus As Lagoas s/n – 32004 Ourense. mraposo@uvigo.es

*The aim of this work was to know the opinion of the teaching staff on the new teaching models being applied and to evaluate the repercussions these changes may have on the teaching itself. We studied 1015 professors who were asked to indicate their teacher training needs in different subjects associated with the European Convergence. The results obtained will help us design better assessment and educational plans for university professors.*

**Key words:** *University Education, European Higher Education Area, University Teacher Training and Innovation, Needs Assessment for Teacher Training.*

## **I. EL PROCESO DE CONVERGENCIA EUROPEA: UN NUEVO MODELO DE ENSEÑANZA SUPERIOR**

A partir de las reuniones<sup>1</sup> de los responsables de los Ministerios de Educación de los países europeos celebradas en la Sorbona (1998), Bolonia (1999), Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005) y Londres (2007); del Consejo Europeo (Lisboa, 2000; Barcelona, 2002) y de los encuentros de los representantes de las instituciones de educación superior europeas (Salamanca, 2001 y Graz, 2003) y de estudiantes (Goteborg, 2001), se ha iniciado un proceso de armonización de los sistemas universitarios con el compromiso de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES).

Esta armonización va a implicar adaptaciones tanto a nivel macroorganizativo, con decisiones de carácter legislativo, administrativo y estructural vinculadas a las competencias de la administración educativa del Estado y las Comunidades Autónomas y de los órganos de gobierno de las universidades; como a nivel microorganizativo, que guardan relación con los aspectos organizativos, curriculares y didácticos, vinculados a las acciones cotidianas de los centros y las aulas universitarias.

Efectivamente, para dar cumplimiento a los acuerdos firmados en las citadas reuniones, se han desarrollado iniciativas de carácter legislativo para regular la nueva estructura de los títulos universitarios, la expedición del Suplemento Europeo al Título (Real Decreto 1044/2003), y la implantación del Sistema Europeo de Créditos y el Sistema de Calificaciones (Real Decreto 1125/2003); potenciando medidas específicas para la generalización de los procesos de evaluación y acreditación de las instituciones y las enseñanzas universitarias (Suárez Arroyo, 2003); e impulsado estudios, investigaciones y experiencias en las que se analice el impacto de esta reforma, las resistencias que puede generar y los mecanismos necesarios para que se desarrolle por los cauces más adecuados (Carracedo y Sojo, 2002; Galán Casado, 2004; Martín, Ruiz y Polo, 2005; Sánchez Hipola y Zubillaga, 2005; Valcárcel, 2003, 2004).

Valorar la adaptación al EEES como una oportunidad para revisar y mejorar la organización, el diseño y desarrollo de las enseñanzas universitarias exige prestar también atención a las implicaciones pedagógicas que se van a suscitar y arbitrar las acciones necesarias que permitan: a) repensar los contenidos de las materias y cursos de manera que se puedan desarrollar las competencias transversales y específicas que van a necesitar los futuros titulados, b) diversificar las metodologías, los recursos

<sup>1</sup> Para más detalle del proceso, aspectos generales y conceptos implicados puede consultarse Muñoz et.al., (2004).



didácticos y las estrategias de evaluación que se utilizan con el propósito de fomentar un aprendizaje estratégico, y c) organizar sistemas de tutoría y asesoramiento que estimulen el desarrollo de la autonomía del estudiante y su capacidad para aprender a aprender. Asumir estas premisas conlleva una revisión de los roles docente y discente, que verán modificadas sus funciones y tareas, y sus compromisos y responsabilidades con la enseñanza y el aprendizaje (Escribano García, 2005). Particularmente, el profesorado tendrá que afrontar nuevas maneras de enseñar, de evaluar y de tutorizar una vez que se debe propiciar una docencia centrada en el alumno que le proporcione las competencias necesarias y le facilite su futura inserción profesional capacitándole para aprender a lo largo de la vida. Desde esta óptica, se amplían cualitativa y cuantitativamente las exigencias profesionales docentes que darán lugar a intereses y necesidades formativas que tendremos que identificar y atender convenientemente para conseguir que el profesorado pueda responder a los requerimientos que se le piden (Benito, Cruz, y Icarán, 2005; Contreras y Rodríguez, 2004; Magalef y Alvarez Méndez, 2005; Meroño y Ruíz, 2007; Taurina, Carretero y Aznar, 2004; Valcárcel, 2004).

## 2. ANÁLISIS DE NECESIDADES Y PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN

Teniendo en cuenta los diversos conceptos de necesidad que se han definido y, en particular, el enfoque más aceptado en el ámbito de la formación de profesores, identificamos las necesidades con intereses, deseos, carencias o deficiencias vinculadas tanto a un estado referencial (interno o externo) como a un estado de conciencia o percepción de algo (Tejedor, 1990). Así pues, orientamos la indagación sobre las necesidades percibidas por el profesorado universitario para afrontar la discrepancia entre su situación actual y el nuevo contexto derivado de EEES, preguntándoles por sus intereses de formación. Nuestra opción de utilizar el término "interés" por la formación se apoya en la idea de evitar que la asunción de la necesidad como déficit resultara perjudicial no sólo para la autoimagen del docente, sino que se confundiera con cualquier tipo de sospecha de ausencia de profesionalidad para hacer frente a las exigencias derivadas del proceso de Bolonia. Por otra parte, al preguntar por los intereses de formación estábamos en mejores condiciones de imaginar la oferta de formación no sólo necesaria sino más aceptada y quizás "exitosa" para los docentes universitarios que deben aceptar y comprometerse con el actual proceso de reforma de la Educación Superior.

La indagación sobre las necesidades formativas del profesorado constituye una importante línea de investigación en formación del profesorado y una práctica imprescindible como primer paso para el diseño de un plan o programa de formación (Colen, 1995; Fuentes Abeledo y González Sanmamed, 1989; González Sanmamed, 1995; Montero, 1987; Montero, González Sanmamed, Cepeda y Cebreiro, 1990). Los supuestos teóricos en los que se asienta el diagnóstico de necesidades para la formación del profesorado, surgen de la concepción de una formación en ejercicio desde los profesores, lo que implica una atención preferente a sus formas de hacer y pensar, a sus creencias, ideas y preocupaciones, a su sistema de procesamiento y transformación de la realidad del aula, a su percepción de las condiciones de trabajo, del contexto socio-cultural y educativo, etc. Si buscamos una formación dirigida a facilitar el desarrollo profesional docente, será prioritario implicar y comprometer al profesorado en su formación. Se trata de superar el modelo de formación

planificado por agentes ajenos al profesorado que, si bien fue el dominante en los inicios de la institucionalización de la formación en ejercicio, resultó extraordinariamente pobre en cuanto a recursos y resultados, limitado en cuanto a las metodologías y contenidos abordados, difuso por la ausencia de una filosofía explícita que lo sustentase e inadecuado por la falta de atención a las necesidades de los profesores y a la problemática de las aulas y de las instituciones educativas (González Sanmamed, 1996).

### **3. PROCESO METODOLÓGICO**

Así pues, con las premisas anteriores como marco de referencia, diseñamos una investigación a través de la que pretendemos recoger la voz del profesorado sobre sus demandas formativas para llevar adelante el proceso de convergencia europea y favorecer la creación del espacio europeo de educación superior. Desde el punto de vista metodológico, en la indagación de necesidades pueden adoptarse diversas estrategias y técnicas de recogida de datos en función del número de sujetos a los que se quiere llegar y la representatividad que se busca (Tejedor, 1990). Teniendo en cuenta las características del estudio y los objetivos que perseguimos, diseñamos una investigación tipo survey a través de cuestionario (Cohen y Manion, 1990).

#### **3.1. Objetivos de la investigación**

Con el patrocinio de la Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG) realizamos la referida investigación con los siguientes propósitos:

- Valorar las problemáticas derivadas del proceso de adaptación al espacio europeo de educación superior.
- Explicitar las perspectivas del profesorado universitario sobre los significados del proceso de adaptación al espacio europeo de educación superior.
- Vislumbrar las necesidades formativas del profesorado identificando su interés en recibir formación sobre diversos aspectos vinculados con la docencia y la Convergencia Europea.
- Elaborar una propuesta formativa para ayudar al profesorado universitario a afrontar convenientemente el proceso de Convergencia Europea.

#### **3.2. Elaboración del instrumento**

Para la recogida de datos elaboramos el cuestionario denominado "La formación del profesorado universitario gallego en el EEES". Dicho cuestionario se iniciaba con un bloque referido a los datos de identificación personal y profesional (edad, sexo, años de experiencia, categoría administrativa, campus y titulación en la que imparte docencia, y desempeño de cargo académico) así como dos cuestiones relativas a la participación en alguna experiencia de implantación de los ECTS y a su grado de información sobre las temáticas de Convergencia Europea.

En el siguiente bloque les solicitábamos que marcaran su grado de interés en recibir formación en cada uno de los 25 items que les ofrecíamos con el objetivo de mejorar su

preparación para afrontar las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior. Estos ítems están vinculados con cinco aspectos: planificación, metodología, evaluación, tutorías y cuestiones generales sobre la Convergencia Europea.

Cada ítem se acompañaba de una escala Likert de cuatro grados de valoración a través de los cuales los participantes manifestaban su grado de interés formativo (nada, poco, bastante y mucho).

Se realizó una versión digital del cuestionario que enviamos, a través de los rectorados, a todo el profesorado de las tres universidades gallegas, acompañado de una carta en la que se explicaban los propósitos de la investigación y se les pedía su colaboración. Se recogieron 1015 cuestionarios que fueron analizados con el programa SPSS.

#### **4. CARACTERÍSTICAS DE LOS PARTICIPANTES**

Según los porcentajes alcanzados las 3/4 partes de la muestra son hombres, ya que representan un 74,9%, frente al 25,1% de mujeres.

En cuanto a la edad, la distribución está muy concentrada en el intervalo de 37 a 45 años —prácticamente una tercera parte del total—, por lo que podemos decir que ha contestado el cuestionario un profesorado relativamente joven: un 58,5% está por debajo de los 45 años. Este dato se corrobora con el cálculo de la media (44 años) y la mediana (43 años).

También hay que destacar que contamos con una alta participación del profesorado funcionario (cerca del 75%). Respecto a la distribución por cargo académico, el 81% de los participantes no forma parte de los equipos directivos de las instituciones universitarias.

El 42,2% del profesorado manifiesta que está participando en alguna experiencia piloto relacionada con la convergencia. De los que están realizando alguna experiencia piloto, son mayoría (el 42,6%) quienes las realizan bajo el patrocinio de sus Universidades. Hay que destacar que el 31,2% del profesorado señala que está realizando experiencias a nivel particular. Si bien no se produce una diferencia significativa en la participación (Prueba exacta de Fisher:  $P=0,066$ ), para un nivel de confianza del 95%, entre profesoras y profesores, sí podemos reseñar una cierta tendencia de mayor participación de los profesores en las experiencias piloto: el 44% de los profesores participa frente al 38% de las profesoras, dentro del promedio de participación global del 42,2%.

#### **5. INTERÉS DEL PROFESORADO EN PARTICIPAR EN ACTIVIDADES DE FORMACIÓN**

El primer comentario que nos suscita la tabla es el referido a la mortalidad de respuesta en dos ítems: el portafolio y el estudio de caso. Probablemente el desconocimiento de estas estrategias ha llevado a los docentes a evitar posicionarse en cuanto a sus intereses formativos.

Por otra parte las puntuaciones medias alcanzadas son bastante altas lo que pone de manifiesto que el profesorado ha tomado conciencia de sus necesidades formativas y está dispuesto a superarlas.

En cualquier caso, se observa claramente que las actividades de formación con mayor interés entre el profesorado corresponden al ámbito metodológico.

TABLA 1  
INTERÉS EN REALIZAR ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

INTERÉS EN ACTIVIDADES DE FORMACIÓN	N		Media	Rango promedio
	Contestados	%		
1-Objetivos en términos de competencias	1005	99%	3,1383	13,617
2-Competencias básicas y específicas	1003	98,8%	3,0877	13,168
3-Temporalización y secuencia de contenidos	1001	98,6%	3,0490	13,008
4-Metodología docente	1006	99,1%	3,3419	15,727
5-Relación entre la metodología docente y la actividad del alumnado	1002	98,7%	3,3792	16,045
6-Lección magistral	997	98,2%	2,3631	7,764
7-Estudio de caso	976	96,2%	2,7244	10,200
8-Aprendizaje cooperativa	993	97,8%	3,0222	12,542
9-Aprendizaje basada en problemas	995	98%	3,0683	13,161
10-Entornos de aprendizaje virtual	1001	98,6%	3,1558	13,993
11-Dinámicas de grupo	996	98,1%	3,0392	12,860
12-Motivación del alumnado	998	98,3%	3,0621	13,077
13-Recursos didácticos	1002	98,7%	3,2505	14,727
14-Elaboración de recursos didácticos para la web	995	98%	3,1688	14,066
15-Características, enfoques y recursos para la evaluación	1000	98,5%	3,1520	13,838
16-Instrumentos de evaluación	1000	98,5%	3,1490	13,766
17-El portafolio	951	93,7%	2,7003	9,730
18-Observación y análisis de clases	989	97,4%	2,8979	11,404
19-Planes de Acción Tutorial	996	98,1%	3,0412	12,978
20-Tipos de Tutoría: planificación y recursos	998	98,3%	3,0872	13,331
21-Tutorías electrónicas	995	98%	2,9638	12,542
22-Adaptación a créditos ECTS	1003	98,8%	3,3071	15,416
23-Suplemento Europeo al Título	991	97,6%	2,9132	11,938
24-Análisis de experiencias piloto sobre EEES	995	98%	3,0101	12,508
25-Diseño de titulaciones según la convergencia europea	996	98,1%	3,1456	13,596

Particularmente los docentes manifiestan su deseo de aprender “metodología” y, sobre todo, en comprender la relación entre la metodología docente y la actividad del alumnado. Este último aspecto tiene una estrecha relación con uno de los elementos clave del proceso de convergencia: los ECTS. Y ello, no tanto por sus implicaciones de carácter numérico sino por lo que significa sobre cómo diseñar y organizar el trabajo de los alumnos de cara a propiciar su aprendizaje (quizás por ello representa el tercer ítem con mayor puntuación media). Efectivamente, a través de la implementación de los ECTS se están promoviendo prácticas renovadas de enseñanza y aprendizaje en la universidad: el estudiante se ha convertido en el punto central del acto didáctico sobre el que gravitan los demás elementos y, con ello, se propone una redefinición de los roles docente y discente y una revisión de los objetivos que se persiguen, los métodos y recursos para alcanzarlos y los sistemas de tutoría y evaluación.

De todas formas resulta curioso constatar que el interés del profesorado en formarse en cuestiones metodológicas no se mantiene a la hora de valorar las diversas técnicas y estrategias que les sugerimos. Efectivamente la puntuación alcanzada en los ítems referidos a la “lección magistral”, “estudio de caso”, “aprendizaje basado en problemas” o “aprendizaje cooperativa” es sensiblemente inferior. ¿Significa que desean recibir formación básica y/o genérica sobre conceptos, principios y procedimientos metodológicos como una primera aproximación más holística dada la ausencia de formación inicial y permanente que ha padecido el profesorado universitario?, o ¿quizás su deficiencia formativa les ha privado de criterio para valorar la pertinencia de las propuestas metodológicas específicas que les ofrecíamos?

Los aspectos que sí han alcanzado puntuaciones altas son los referidos a los recursos didácticos (ítem 13), y en especial, los recursos tecnológicos (ítem 10 e ítem 14, respectivamente). La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación superior puede contemplarse como un factor de transformación de las universidades (Sangrá y González Sanmamed, 2004) en la medida que permite optimizar los procesos de gestión, comunicación y formación, y superar las barreras espacio-temporales para universalizar el acceso a la cultura y generalizar la difusión de la información para promover el conocimiento.

En el bloque referido a la evaluación, el interés se sitúa nuevamente en aspectos más generales (características, enfoques, recursos e instrumentos) y disminuye de forma considerable al plantear dos modalidades —quizás todavía novedosas en las aulas universitarias— como el portafolio (ítem 17) y la observación y análisis de clase (ítem 18). Parece que los docentes muestran sus preferencias por una formación de base (o panorámica) de la evaluación y desestiman otras opciones quizás por desconocimiento, apatía o inconsciencia.

La atención tutorial ha suscitado un considerable interés en sintonía con la nueva cultura universitaria desde la que se proclama la necesidad de fomentar el aprendizaje autónomo del estudiante y desarrollar su capacidad para aprender a aprender. Para ello, el profesor pasará a ser un guía que orienta al estudiante no sólo en los aspectos académicos de su asignatura sino que también le asesorará en su itinerario formativo para ayudarle a construir las competencias transversales y específicas que precisará para su adecuado desarrollo personal y profesional.

En cuanto a los aspectos más estrechamente vinculados con las temáticas de Convergencia Europea, ya hemos citado que el mayor interés formativo se sitúa en cómo adaptarse a los ECTS lo que sin duda significa cómo asumir los retos de una enseñanza centrada en el estudiante y, por tanto, supone el rediseño del qué y cómo se enseña, y del qué, cómo y cuándo se evalúa. Es decir, bajo el paraguas de los ECTS se está dando forma a una nueva cultura de la enseñanza universitaria como se puede apreciar en las múltiples experiencias que las universidades han puesto en marcha para potenciar la adopción de modelos de enseñanza por descubrimiento y/o investigación, diversificar y actualizar los recursos e implementar sistemas de evaluación más coherentes y eficaces. La difusión y análisis de las diversas iniciativas institucionales que están promoviendo la experimentación grupal y/o individual y la valoración del proceso seguido y los logros alcanzados constituye una exigencia ineludible para ir construyendo conocimiento contrastado sobre cómo innovar en la universidad y abrir caminos hacia la mejora de la educación superior. Pero los intereses formativos van más allá del nivel micro del aula (en el que se diseña, implementa y evalúa un currículum formativo específico) y se extienden a los niveles macro en los que se toman decisiones estructurales y organizativas. Efectivamente, además de requerir la formación necesaria para ofrecer una enseñanza de calidad a cada grupo de alumnos, los docentes también manifiestan su interés por formarse para afrontar la ardua y compleja tarea del diseño de las titulaciones. Además de las implicaciones políticas y socioeconómicas que comporta, y de la lucha —implícita o explícita— que puede acarrear, no debemos olvidar que estamos ante una tarea de diseño curricular en la que deberían primar los criterios formativos y académicos.

### 5.1. Análisis de componentes principales

TABLA 2  
RESUMEN DEL PROCESAMIENTO  
DE LOS CASOS

Casos activos válidos	883
Casos activos con valore Casos activos con v. perdidos	126
Casos suplementarios	6
<i>Total</i>	1015
Casos usados en los análisis	1009

TABLA 3  
RESUMEN DEL MODELO

Dimen- sión	Alfa de Cronbach	<i>Varianza explicada</i>
		<i>Total (Autovalores)</i>
1	,956	12,114
2	,330	1,463
3	,289	1,384
<i>Total</i>	,972(a)	14,961

(a) La Alfa de Cronbach Total está basada en los autovalores totales.

TABLA 4  
SATURACIONES EN COMPONENTES

ACTIVIDADES DE FORMACIÓN	DIMENSIÓN		
	1	2	3
1-Objetivos en términos de competencias	0,667	-0,159	0,570
2-Competencias básicas y específicas	0,681	-0,158	0,546
3-Temporalización y secuencia de contenidos	0,648	-0,182	0,494
4-Metodología docente	0,724	-0,220	-0,030
5-Relación entre la metodología docente y la actividad del alumnado	0,739	-0,126	-0,027
6-Lección magistral	0,472	-0,254	-0,036
7-Estudio de caso	0,627	-0,141	-0,153
8-Aprendizaje cooperativa	0,747	-0,067	-0,170
9-Aprendizaje basada en problemas	0,651	-0,175	-0,239
10-Entornos de aprendizaje virtual	0,664	0,095	-0,309
11-Dinámicas de grupo	0,789	0,030	-0,207
12-Motivación del alumnado	0,778	0,010	-0,201
13-Recursos didácticos	0,762	-0,123	-0,140
14-Elaboración de recursos didácticos para la web	0,649	0,088	-0,285
15-Características, enfoques y recursos para la evaluación	0,764	-0,218	0,035
16-Instrumentos de evaluación	0,759	-0,186	0,002
17-El portafolio	0,724	0,027	-0,038
18-Observación y análisis de clases	0,750	0,000	-0,033
19-Planes de Acción Tutorial	0,736	-0,143	0,017
20-Tipos de Tutoría: planificación y recursos	0,763	-0,100	0,002
21-Tutorías electrónicas	0,607	0,069	-0,222
22-Adaptación a créditos ECTS	0,682	0,426	0,185
23-Suplemento Europeo al Título	0,654	0,538	0,058
24-Análisis de experiencias piloto sobre EEES	0,658	0,538	0,101
25-Diseño de titulaciones según la convergencia europea	0,616	0,533	0,151

Normalización principal por variable.

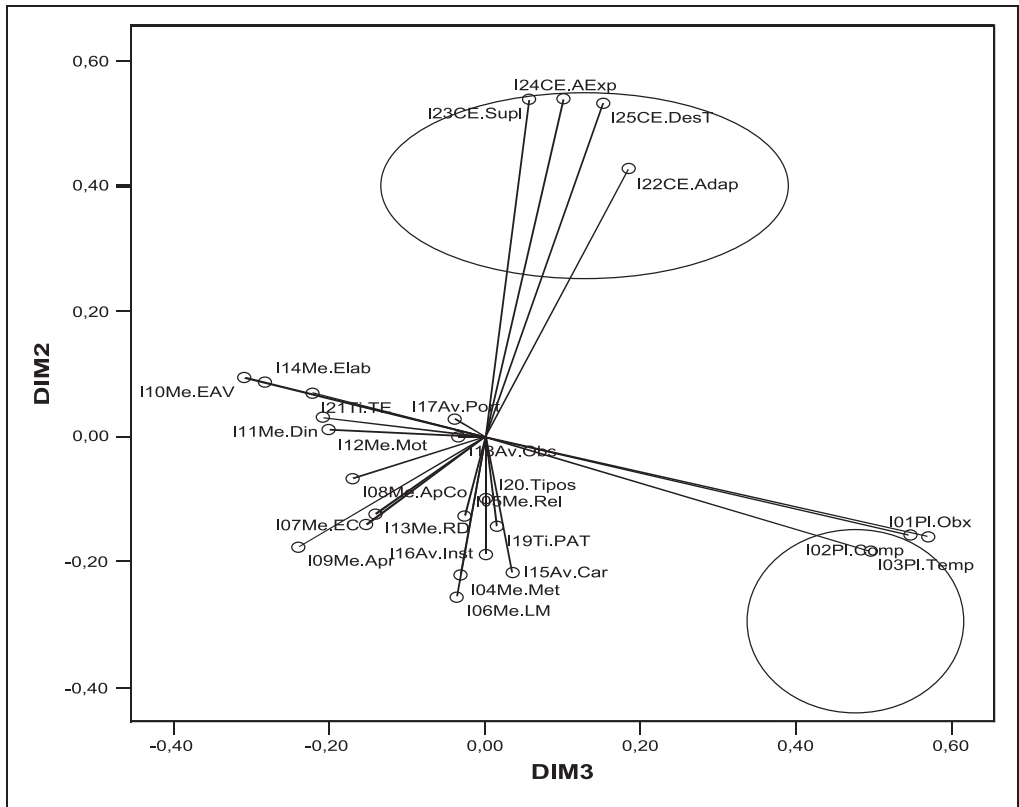


Gráfico 1

*Representación gráfica de las dimensiones en las que se reagrupan los intereses del profesorado en cuanto a las actividades de formación*

La Dimensión 1 podemos considerarla como una medida global del interés ya que todos los ítems saturan altamente en ese factor. La Dimensión 2 señala el interés en los temas de Convergencia Europea (situado en la parte superior del plano), frente a las restantes cuestiones relacionadas con la Metodología. Por el contrario, la Dimensión 3 identifica el interés en las temáticas de Planificación frente al resto, en contraposición especialmente a los ítems relativos a la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (I-10.Entornos de aprendizaje virtual, I-14.Elaboración de recursos para a Web, I-21.Tutorías electrónicas).

## 5.2. Análisis diferencial comparativa por variables personales

Globalmente, las profesoras muestran un mayor interés por las actividades formativas propuestas.



TABLA 5  
ESTADÍSTICOS DE GRUPO PARA LA VARIABLE SEXO

	SEXO	N	Media	Desviación típ.	Prueba t
INTERÉS * FACTOR 1	<i>Profesor</i>	753	-0,0629	1,05067	t = -3,821 gl = 544,960 sig.= 0,000
	<i>Profesora</i>	253	0,1841	0,82801	
	<b>Diferencia de medias</b>		-0,2469		

Como podemos observar en el Gráfico nº 2, las mayores discrepancias en la valoración del interés formativo entre ambos grupos, residen en las temáticas vinculadas con la metodología (ítem 4 y 5) y, en particular, con determinados factores que inciden en el acto comunicativo que representa el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las profesoras se interesan, sobre todo, por aspectos de carácter emocional y relacional que implican un ejercicio de voluntad y un compromiso personal por parte del alumno hacia su aprendizaje (ítem 12) y una atención a los vínculos personales que pueden establecerse en el aula (ítem 11). Destaca también la preocupación de las docentes por la mejora de su ejercicio profesional al mostrar interés por los mecanismos de “observación y análisis de clases” a través de los que podrán iniciarse en procesos de investigación en el aula para promover prácticas más innovadoras.

Los aspectos que no muestran discrepancias significativas en la valoración del interés han sido los referidos a la “Lección magistral”, las “Tutorías electrónicas”, el “Diseño de titulaciones según la convergencia europea” o el “Estudio de caso”.

En cualquier caso, las mayores puntuaciones por parte de las profesoras no se traducen en grandes diferencias de ordenación en cuanto al interés entre las actividades de formación, ya que la priorización que hacen las profesoras es bastante similar a la que proponen los profesores. La variabilidad compartida en la ordenación de profesores y profesoras es del 71% (Rho de Spearman=0,842).

Atendiendo al análisis diferencial del interés por las actividades de formación en función de la **edad** de los participantes, y estableciendo el punto de corte en la edad de 45 años, obtenemos los datos reflejados en la Tabla nº 6 y el Gráfico nº 3.

El profesorado más joven está más interesado en participar en las actividades de formación. Las mayores discrepancias en la valoración del interés entre los grupos, residen en el ítem 4 sobre metodología y, en el referido a la motivación (ítem 12) y las dinámicas de grupo (ítem 11).

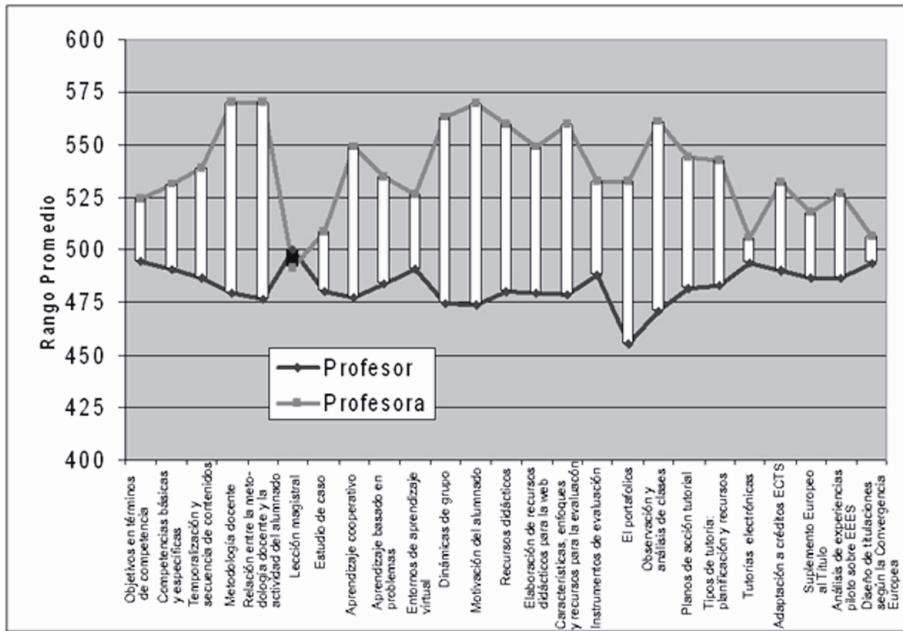


Gráfico 2  
Interés en las actividades de formación por sexo

TABLA 6  
ESTADÍSTICOS DE GRUPO PARA EL PUNTO DE CORTE EN LA EDAD DE 45 AÑOS

INTERÉS * FACTOR1	Edad	N	Media	Desviación típ.	Prueba t
	>= 45	418	-,0739	1,06573	
	< 45	588	,0560	,95315	
<i>Diferencia de medias</i>			-0,12987		t = -2,027 gl = 1004 sig. = 0,043

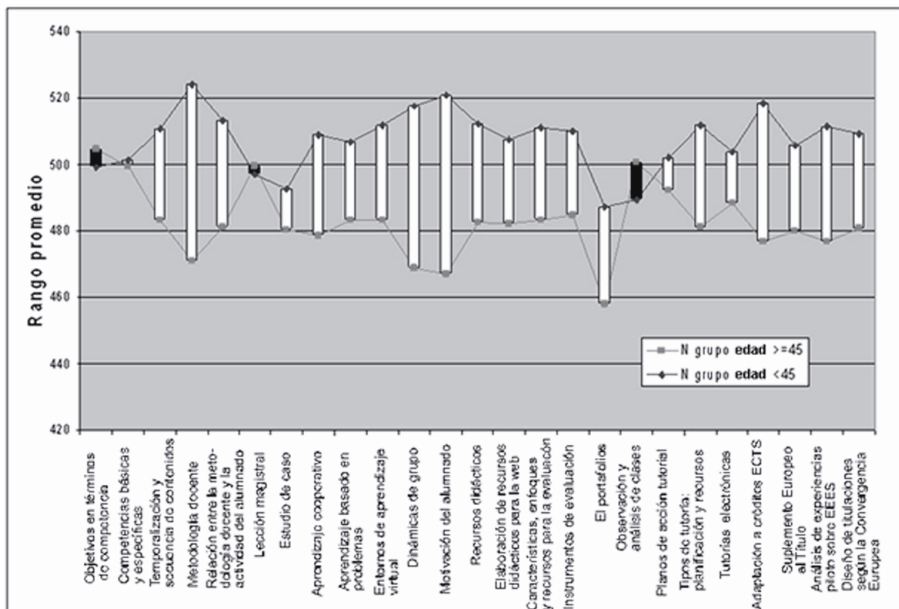


Gráfico 3  
Interés en las actividades de formación por grupos de edad

Efectivamente, el profesorado con menos de 45 años muestra mayor interés en recibir formación para fundamentar sus decisiones metodológicas, es decir, sobre cómo enseñar unos contenidos concretos a unos alumnos reales en un determinado contexto. Algo posiblemente sencillo de plantear: “cómo les enseño” pero a buen seguro difícil de realizar porque esta cuestión conlleva no sólo saber cómo actuar e intervenir en el aula sino también cómo responder a otras preguntas relacionadas con el proceso de aprendizaje (por ej. la motivación, actitud, así como otros aspectos relacionados con los estilos de aprendizaje, la detección de los conocimientos previos, etc.), y más aún saber cómo reconocer elementos clave del contexto del aula (por ej. plantear dinámicas de grupo, gestionar los agrupamientos, organizar estrategias de cooperación, etc.).

En consonancia con estas necesidades formativas, el profesorado más joven también manifiesta mayor interés en formarse para la adaptación a los ECTS (item 22), lo que implica nuevamente repensar las estrategias de intervención para el logro de las finalidades previstas a través de la realización de las actividades propuestas a los estudiantes y mediante el apoyo de determinados materiales curriculares en un espacio y un tiempo apropiados.

Aunque las discrepancias entre ambos grupos no son significativas, los docentes de más de 45 años manifiestan mayor interés formativo que el profesorado joven en tres aspectos: “lección magistral”, “observación y análisis de clases” y “objetivos en términos de competencias”. Hay que destacar que estos dos últimos aspectos han sido los más puntuados por el profesorado de mayor edad. Entendemos que las razones

de este mayor interés formativo obedecen no sólo a la curiosidad que pueden despertar estas cuestiones sino que reflejan una perspectiva profesional del desempeño docente en el sentido de plantear la planificación desde un nuevo enfoque (a partir de las competencias) y de promover una dinámica de acción-reflexión-acción —a través de la observación y análisis de clases— desde la que se concibe la enseñanza como un proceso de investigación.

Ambos grupos de edad manifiestan un interés formativo similar en formarse en cuestiones como las referidas a las: “competencias básicas y específicas” y “planes de acción tutorial”. Se trata de cuestiones relativamente novedosas —o al menos de reciente preocupación entre el profesorado universitario— cuya difusión se ha generalizado en el marco del proceso de convergencia europea y en respuesta al propósito de adecuar la enseñanza universitaria a las exigencias de la sociedad actual y de orientar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y desarrollo personal y profesional para facilitar su futura inserción laboral.

En cualquier caso, las discrepancias entre estos dos grupos de edad no se traducen en grandes diferencias en la ordenación del interés entre las actividades de formación. La variabilidad compartida en la ordenación por grupos de edad es del 82% (Rho de Spearman=0,907).

### 5.3. Análisis diferencial comparativa por variables profesionales

Centrándonos en el análisis diferencial según la **categoría administrativa**, el profesorado contratado muestra un mayor interés significativo en las actividades de formación que el profesorado funcionario (Tabla nº 7 y Gráfico nº 4).

Las mayores discrepancias en la valoración del interés formativo entre los grupos residen en las cuestiones referidas a la fase interactiva de la enseñanza (“metodología docente”, “relación entre la metodología docente y la actividad del alumnado”, “aprendizaje cooperativa”, “recursos didácticos”, “adaptación a créditos ECTS” y “motivación del alumnado”). Las necesidades formativas del profesorado contratado se sitúan en el contexto del aula y en torno a las decisiones relativas a los recursos necesarios para organizar las estrategias de enseñanza y las actividades que tendrán que realizar los estudiantes.

TABLA 7  
ESTADÍSTICOS DE GRUPO PARA LA VARIABLE CATEGORÍA ADMINISTRATIVA

	CATEGORÍA ADMINISTRATIVA	N	Media	Desviación típ.	Prueba t
INTERÉS FACTOR1	<i>Funcionario</i>	741	-0,0476	1,05580	t = -3,016 gl = 567,968 sig. = 0,003
	<i>Contratado</i>	251	0,1439	0,79674	
	<b>Diferencia de medias</b>		-0,1916		

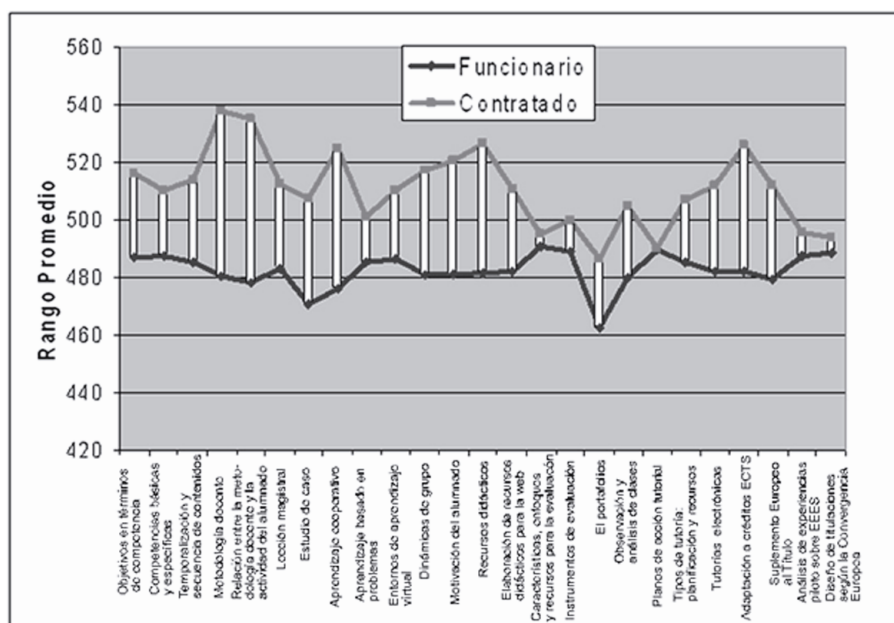


Gráfico 4

*Interés en las actividades de formación según la categoría administrativa*

Por otra parte, no se muestran discrepancias significativas en aquellas temáticas más novedosas —como es el caso de la nueva concepción de la tutoría en la universidad o la ampliación de los sistemas de evaluación— o de mayor actualidad —como acontece con el diseño de las titulaciones según la Convergencia Europea o el análisis de las experiencias piloto—.

En todo caso, ambos colectivos muestran una ordenación similar en la valoración de las actividades de formación. Efectivamente, la variabilidad compartida en la ordenación de funcionarios y contratados es del 90% (Rho de Spearman=0,950).

Por último, en la tabla n° 8 y en el gráfico n° 5 presentamos los resultados del análisis diferencial en función del desempeño de **cargo académico**.

Para un nivel de confianza del 90%, se percibe una cierta tendencia de mayor interés en las actividades de formación por parte del profesorado con cargos académicos. Concretamente se observan discrepancias significativas en cinco ítems. No puede sorprender que los docentes con responsabilidades institucionales muestren un mayor interés por aquellos temas que van a tener un mayor impacto a nivel institucional y que, consecuentemente, van a exigir una implicación más fuerte de los miembros del equipo directivo que a través de su liderazgo deberán fomentar, impulsar y dinamizar los procesos de cambio e innovación que pueden derivarse del proceso de convergencia europea. Efectivamente el diseño de las titulaciones puede ser una ocasión para repensar la preparación que estamos ofreciendo y desde, por ejemplo, el enfoque de la formación por competencias

incorporar otros referentes en el diseño y desarrollo de la enseñanza universitaria. En este sentido el análisis de las experiencias piloto que ya se están desarrollando puede arrojar luz sobre como organizar y canalizar los procesos de trabajo e identificar los aspectos organizativos, curriculares y didácticos que pueden ser determinantes de éxito de las propuestas que se implementen.

TABLA 8  
ESTADÍSTICOS DE GRUPO PARA LA VARIABLE CARGO ACADÉMICO

INTERÉS FACTOR1	CARGO ACADÉMICO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. De la media
	NO	816	-0,0212	1,04815	t = -1,710 gl = 373,132 sig. = 0,088
	SI	193	0,0939	0,78362	
	Diferencia de medias		-0,11509		

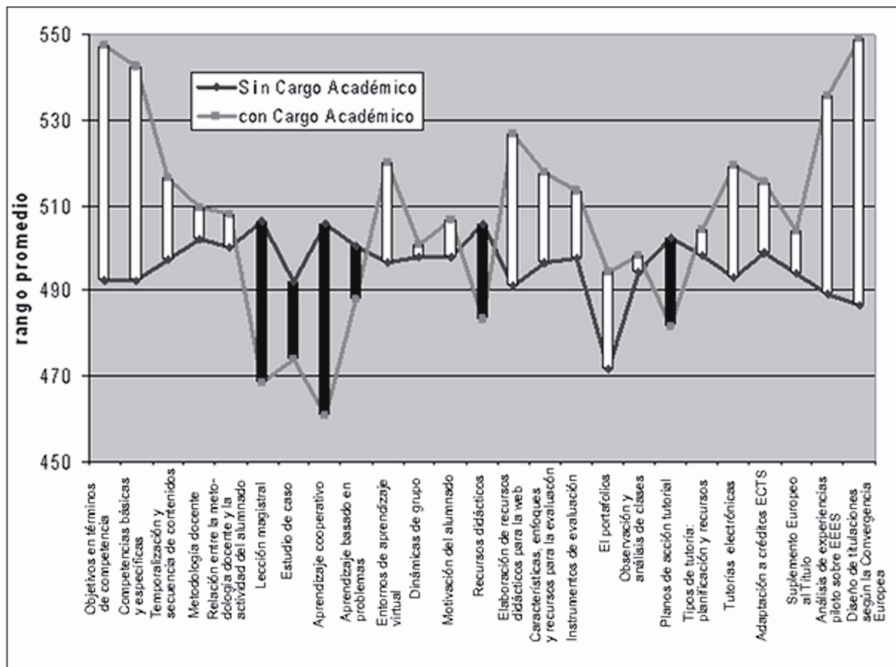


Gráfico 5

Interés en las actividades de formación según la variable cargo académico

No se producen grandes diferencias en la priorización de actividades, siendo la variabilidad compartida en la ordenación de los dos grupos del 78,7% (Rho de Spearman=0,887). Las mayores discrepancias se producen en los items que más valora el profesorado con cargo académico que, como ya explicamos, se refieren a la formación en actividades de planificación docente y convergencia europea. Las puntuaciones del profesorado sin cargo académico son bastante homogéneas, y destacan como prioridades formativas ciertos items vinculados a las tareas propiamente docentes como por ejemplo la metodología de enseñanza (aprendizaje cooperativa, aprendizaje basado en problemas, lección magistral), los recursos didácticos y los planes de acción tutorial.

#### 5.4. Análisis comparativa atendiendo a la participación en experiencias piloto

El profesorado que está participando en experiencias piloto manifiesta mayor interés significativo por las actividades de formación (Tabla nº 9 y gráfico nº 6).

Como podemos observar en el gráfico nº 6, las mayores discrepancias se sitúan en los aspectos más directamente relacionados con el proceso de Convergencia Europea. En particular, los que están participando en experiencias piloto manifiestan mucho interés en actividades formativas en las que se analicen dichas experiencias lo que sin duda puede contribuir a valorar su propia actuación así como a vislumbrar alternativas tanto teóricas como prácticas desde las que fundamentar sus decisiones curriculares, organizativas y didácticas. La participación en experiencias piloto también incrementa el interés por la temática de las competencias: tanto en lo que se refiere a identificar las competencias básicas y específicas como a la formulación de los objetivos en términos de competencias. Seguramente, tanto en la tarea de planificar —para elaborar la Guía Docente de la materia— como en el desarrollo de la docencia han vivenciado las dificultades del diseño por competencias y al tener que afrontar las incertidumbres que rodean a tales cuestiones reclaman una formación que les ayude a superarlas. En la misma línea podríamos justificar su interés en una formación que les prepare para afrontar el diseño de las titulaciones según la convergencia europea, orientándoles sobre cómo reorganizar los estudios que estamos ofreciendo y proponer los que tendremos que ofertar. Se trata

TABLA 9  
ESTADÍSTICOS DE GRUPO PARA LA VARIABLE PARTICIPACIÓN EN  
EXPERIENCIAS PILOTO

INTERÉS FACTOR1	¿ESTÁ PARTICIPANDO ACTUALMENTE EN ALGUNA EXPERIENCIA PILOTO RELACIONADA CON LA CONVERGENCIA?	N	Media	Desviación típ.	Prueba t
	NO	574	-0,0620	1,07381	t = -2,162 gl = 979,480 sig. = 0,031
	SI	424	0,0735	0,90262	
	Diferencia de medias		-0,13556		

de repensar qué referentes vamos a utilizar atendiendo no sólo a los contenidos científicos de cada área de conocimiento y los avances técnicos, culturales y artísticos de un determinado ámbito, si no desde la idea de favorecer el desarrollo de las competencias transversales y las específicas de una titulación, de manera que se facilite la inserción laboral de los titulados.

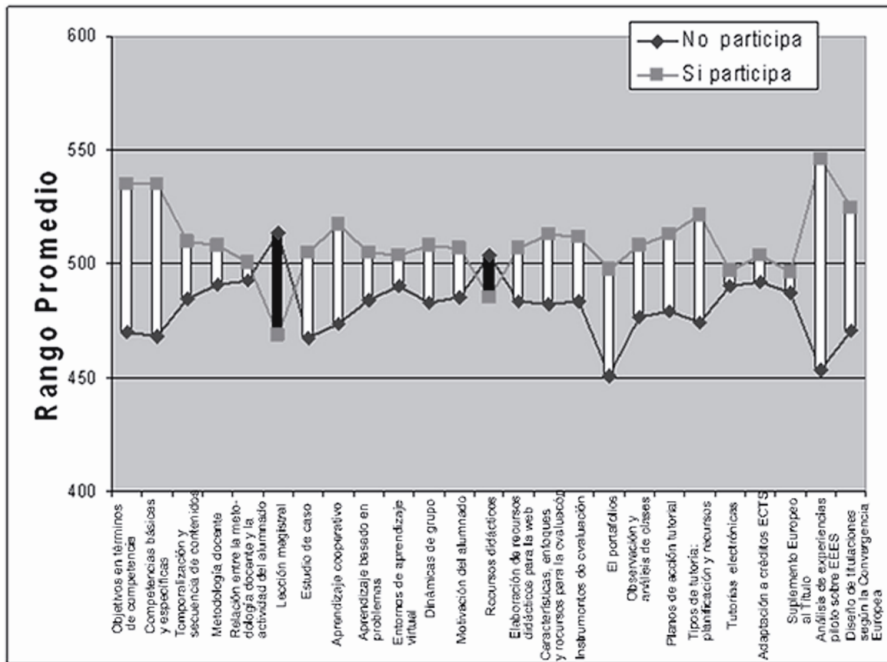


Gráfico 6

*Interés en las actividades de formación según la participación en experiencias piloto*

Por otra parte, no se aprecian discrepancias significativas en la valoración del interés de aquellas actividades formativas dirigidas a explicitar la relación entre la metodología docente y la actividad del alumnado, las tutorías electrónicas o el Suplemento Europeo al Título.

La priorización de las actividades de formación es similar alcanzando una variabilidad compartida del 73,6% (Rho de Spearman=0,858). Sólo advertir que el profesorado que actualmente no participa en experiencias piloto muestra mayor interés en dos cuestiones: la lección magistral y recursos didácticos.



### 5.5. Análisis log-lineal de las relaciones conjuntas

Las diferencias significativas en cuanto al interés se producen, para un nivel de confianza del 95%, en una relación bruta (bivariada) con las características: sexo, edad, categoría administrativa y participación experiencias. Dadas las relaciones bivariadas significativas de interés global, analizamos conjuntamente las relaciones que se producen en esas variables.

Para ello, dicotomizamos la variable "InterésF1", obtenida con el análisis CATPCA, en dos categorías estableciendo el punto de corte en el percentil 50. Consideramos así una valoración mayor/menor del interés global de las actividades de formación.

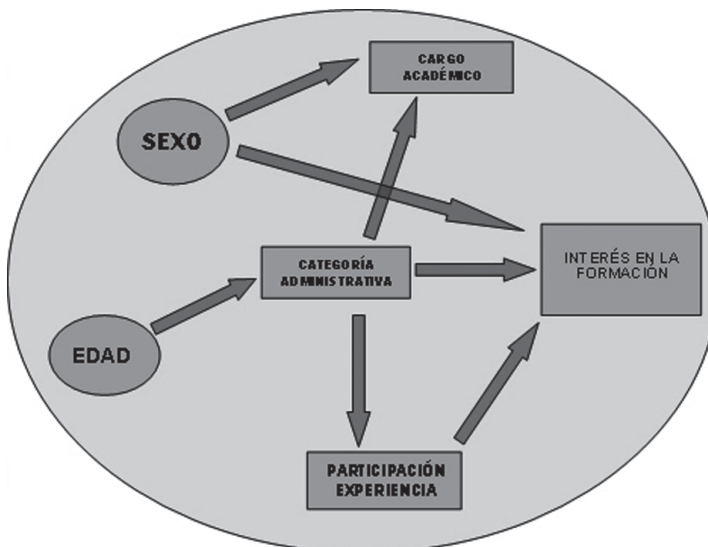


Figura 1

*Representación de las interacciones binarias sobre el interés en la formación*

Según el análisis log-lineal, el modelo de relaciones binarias entre las variables, sin interacciones entre tres, es válido (se ajusta a los datos,  $p=0,531$ ), siendo el modelo más parsimonioso el expresado en la figura (Goodness-of-fit test statistics: Pearson chi square = 57,42135; DF = 50;  $P = 0,219$ ). Se configura el sistema con dos variables antecedentes (sexo y edad), tres variables intervinientes (categoría administrativa, cargo académico y participación en experiencias), y una variable consecuente (el interés en las actividades de formación).

1. El sexo, la categoría administrativa y participación en las experiencias ejercen influencias directas sobre el interés.

2. La edad ejerce una influencia indirecta canalizada a través de la categoría administrativa.
3. La categoría administrativa también ejerce una influencia indirecta canalizada por su efecto sobre la participación en experiencias.

## 6. COMENTARIOS FINALES

Entender el proceso de Convergencia Europea como una oportunidad para revisar y mejorar nuestros sistemas de Educación Superior y asumir como referente la idea de “no sin los profesores” (Michavila, 2005) implica arbitrar una serie de acciones encaminadas a informar, formar y asesorar a los docentes que llevarán adelante los cambios previstos en los diversos documentos y disposiciones y, sobre todo, que este proceso se vehicule como una innovación docente y se propicie una mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad.

Las universidades están realizando esfuerzos considerables para asumir las exigencias de Bolonia y promoviendo diversas iniciativas para garantizar la formación de su profesorado y el impulso a proyectos de innovación de la docencia (González Sanmamed, 2006). Sin embargo, y más allá de la visión cuantitativa, un análisis en profundidad nos desvela que la oferta formativa es mayoritariamente de carácter informativo y de transmisión vertical, orientándose a facilitar la adaptación a los cambios más superficiales y externos. Se desatiende la posibilidad de revisar y reorientar las concepciones y las prácticas que se desarrollan en los centros y las aulas universitarias y, sobre todo, de promover el aprendizaje y el desarrollo profesional del docente universitario. La formación debe vincularse a la propia práctica y ofrecer respuestas a los problemas y situaciones dilemáticas a las que se enfrentan los docentes. De ahí la necesidad de aprovechar el interés del profesorado por la formación y su motivación por la calidad de la enseñanza para que, a partir de los tópicos ligados al proceso de convergencia, puedan emerger las propias experiencias que podrán ser contrastadas y desafiadas en el marco de las propuestas formativas horizontales y participativas.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benito, A.; Cruz, A. y Icarán, E. (2005). Propuestas para afrontar las necesidades emergentes de formación del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de la RED-U*, 4 (2), 41-52.
- Carracedo, L. y Sojo, C. (Coord.) (2002). *Hacia un espacio común de Enseñanza Superior*. Murcia: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Universidad de Murcia.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colen, M.T. (1995): Detectar las necesidades de formación del profesorado. Un problema de comunicación y de participación. *Aula de Innovación Educativa*, 44, pp. 72-77.
- Contreras, L.C. y Rodríguez, J.M. (2004). La formación del profesorado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Comunicación y Pedagogía*, 195, 6-11.

- Escribano García, C.M. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior: cambios en la Universidad, en el profesorado y en el alumnado. XI Congreso de Formación del Profesorado. Europa y calidad docente: ¿convergencia o reforma educativa?, Segovia, 17-19 febrero (CD-ROM). <http://www.aufop.org/xi-congreso/documentos/m7comu1.doc>
- Fuentes Abeledo, E.J. y González Sanmamed, M. (1989): Necesidades formativas y concepciones curriculares: Bases para un diseño de formación en ejercicio. *Investigación en la Escuela*, 9, 57-66.
- Galán Casado, L. (2004) (Dir): Costes de personal docente e investigador. Proceso de Bolonia. Informe de investigación disponible en <http://www.uam.es/europea/proyectoCOSDIBO.pdf>
- González Sanmamed, M. (1995): Necesidades formativas y aprendizaje de la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 91-108.
- González Sanmamed, M. (1996): A formación continuada como proceso de desenrolo profesional. *Actas das Xornadas sobre Profesionalización e Deontoloxía da Función Docente*, Santiago de Compostela, Consello Escolar de Galicia, 117-140.
- González Sanmamed, M. (2006)(Dir): Análisis de las iniciativas de formación y apoyo a la innovación en las universidades españolas para la promoción del proceso de Convergencia Europea. Informe de Investigación disponible en <http://www.centrorecursos.com/mec/ayudas/CasaVer.asp?P=29~~212~~>
- López, R.; Santos, M.C.; Raposo, M.; González Sanmamed, M. y Muñoz, E. (2005). Acciones de formación sobre convergencia europea de la ACSUG. XI Congreso de Formación del Profesorado. Europa y calidad docente: ¿convergencia o reforma educativa?, Segovia, 17-19 febrero (CD-ROM).
- Margalef, L. y Álvarez Méndez, J.M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, 337, 51-70.
- Martín, C.; Ruiz, C.; Polo, B. (2005). Estudio diagnóstico del conocimiento del profesorado universitario sobre el proceso de convergencia. XI Congreso de Formación del Profesorado. Europa y calidad docente: ¿convergencia o reforma educativa?, Segovia, 17-19 febrero (CD-ROM). <http://www.aufop.org/xi-congreso/documentos/m5comu9.doc>;
- Meroño, A.L. y Ruiz, C. (2006): Estrategias de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior a partir del conocimiento y actitud del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 281-298.
- Michavila, F. (2005). No sin los profesores. *Revista de Educación*, 337, 37-49.
- Montero, M.L. (1987): Las necesidades formativas de los profesores como enfoque de la formación en servicio: análisis de una investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 5 (9), 7-31.
- Montero, M.L., González Sanmamed, M., Cepeda, O. y Cebreiro, B. (1990): Análisis de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16), 175-182.
- Muñoz, E.; Raposo, M.; González Sanmamed, M. y Zabalza, M. (2004). O Espazo Europeo de Educación Superior: Aspectos fundamentais. Santiago de Compostela: ACSUG.

- Sánchez Hípola, P. y Zubillaga Del Río, A. (2005). Las universidades españolas ante el Proceso de Convergencia Europeo: análisis de las medidas institucionales y acciones de aplicación y coordinación. *Revista de Educación*, 337, 169-187.
- Sangrà, A. y González Sanmamed, M. (2004): La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas. Barcelona: Ediuoc.
- Santos, M.C.; López, R.; Raposo, M.; González Sanmamed, M. y Muñoz, E. (2005). Experiencias sobre EEES en Galicia: el proyecto de la ACSUG. XI Congreso de Formación del Profesorado. Europa y calidad docente: ¿convergencia o reforma educativa?, Segovia, 17-19 febrero (CD-ROM).
- Suárez Arroyo, B. (coord.) (2003). Adecuación de las titulaciones del sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior. Informe de investigación disponible en [http://www.mec.es/univ/html/informes/estudios\\_analisis/resultados\\_2003/EA2003\\_0069/EEES\\_completo.pdf](http://www.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0069/EEES_completo.pdf)
- Taurina, C.; Carretero, R. y Aznar, S. (2004). Bases para un plan de apoyo a la docencia en el nuevo contexto europeo. Actas de III Symposium Iberoamericano de docencia universitaria. *Pedagogía Universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido*, Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, 1297-1303.
- Tejedor, F.J. (1990): Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16), 15-37.
- Valcarcel, M. (coord.) (2003). La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior. Informe de investigación disponible en [http://www.mec.es/univ/html/informes/estudios\\_analisis/resultados\\_2003/EA2003\\_0040/informe\\_final.pdf](http://www.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_final.pdf)
- Valcarcel, M. (coord.) (2004). Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en educación superior. Informe de investigación disponible en [http://www.mec.es/univ/html/informes/estudios\\_analisis/resultados\\_2004/ea0036/informe.pdf](http://www.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2004/ea0036/informe.pdf)

Fecha de recepción: 2 de noviembre de 2007.

Fecha de aceptación: 8 de julio de 2008.

## ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO INSTITUCIONAL Y AFECTIVO DE LOS ALUMNOS DE LA TITULACIÓN DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE

Encarnación Ruiz Lara\*  
Fuensanta Hernández Pina\*\*  
Fernando Ureña Villanueva\*\*\*

### RESUMEN

*La presente investigación se enmarca en la teoría denominada Student Approaches to Learning. El objetivo de este estudio gira en torno al análisis de la relación entre los enfoques de aprendizaje y el rendimiento institucional y afectivo. Han participado 713 alumnos, pertenecientes a cinco facultades, seleccionadas entre las 22 que impartían la titulación de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte durante el curso 2003-2004. Para la recogida de información se han utilizado dos cuestionarios: el Cuestionario de Procesos en el Estudio (CPE) de dos factores de Biggs y Kember y el Cuestionario sobre Aspectos Personales y Académicos en Estudiantes Universitarios (CAPAEU). Las conclusiones indican que existe una asociación significativa en cuanto al rendimiento institucional y afectivo y el enfoque de aprendizaje adoptado, siendo el rendimiento mayor en ambos casos en los alumnos que adoptan un enfoque profundo: éstos obtienen mejores calificaciones y se sienten más satisfechos.*

**Palabras clave:** Educación Superior, enfoques de aprendizaje, rendimiento institucional, rendimiento afectivo.

---

\* Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM).

\*\* Doctora en Pedagogía. Universidad de Murcia.

\*\*\* Doctor en Pedagogía. I.E.S. Floridablanca (Murcia).

## ABSTRACT

*The present research can be included in the area of Student Approaches to Learning. The aim of this study is to analyze the relationship between approaches to learning and academic and affective achievement. A total of 713 students participated in the study, from five Universities, selected among 22 in with the studies of Physical Activity and Sport Sciences during 2003-2004. For the data collection two questionnaires has been used: Student Process Questionnaire (SPQ-2F) by Biggs and Kember and Questionnaire about Personal Aspects and Academics in University Students (CAPAEUI). The results show significant relationship in the affective and academic achievement and the approaches to learning adapted, being the achievement higher in both cases students who adopt a deep approach to learning: they get better qualifications and feel more satisfied.*

**Key words:** Higher Education, approaches to learning, academic achievement, affective achievement.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación sobre enfoques de aprendizaje se enmarca en la teoría denominada Student Approaches to Learning (SAL). Ésta se basa en la fenomenografía como opción metodológica, en la que los investigadores parten de la perspectiva del estudiante, que pasa a ser un sujeto activo, y contemplan los efectos del contexto educativo en su forma de aprender. Esta perspectiva favorece más un planteamiento ecológico y contextual en la investigación (Hernández Pina, 1993, Barca, Porto y Santorum, 1996).

Biggs (1987) define los enfoques como los procesos de aprendizaje que emergen de la percepción que el estudiante tiene de la tarea académica influida por sus características individuales y del contexto educativo. La interacción de elementos personales e institucionales determinan los tipos de enfoque de aprendizaje adoptados por los estudiantes (Hernández Pina, 1993, Hernández Pina, García y Maquilón, 2000).

La teoría de enfoques identifica dos enfoques de aprendizaje: enfoque profundo y enfoque superficial como las etiquetas adoptadas para referirse a dos formas diferentes de abordar el aprendizaje y el estudio (Hernández Pina, 1993, Abalde et al, 2001; Buendía y Olmedo, 2003; Corominas, Tesouro y Teixidó, 2006; Hernández Pina, 1993; Kember, 2000; Porto, 1994).

El **enfoque superficial** se basa en una motivación extrínseca. El aprendizaje en el contexto académico es visto por los estudiantes como un medio para lograr otro fin, como por ejemplo conseguir un trabajo o evitarse problemas; convirtiéndose así en un acto de equilibrio para evitar el fracaso y no trabajar demasiado. Las estrategias se basan en limitarse a lo esencial y en reproducir a través de un aprendizaje memorístico.

El **enfoque profundo** se basa en un interés o motivación intrínseca por las materias. Las estrategias surgen de esa motivación y se utilizan para maximizar la comprensión, de tal forma que la curiosidad sea satisfecha.

Kember (2000) introduce un elemento novedoso al considerar que los enfoques de aprendizaje profundo y superficial forman parte de un continuo en el que éstos

se convierten en los extremos o posiciones bipolares; en las fases intermedias se situarían una variedad de enfoques en función del peso que tenga en el estudiante la intención de comprender o de memorizar de acuerdo con las demandas del contexto educativo.

En la actualidad la Universidad está viviendo un momento histórico muy importante como es el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior. El camino hacia la convergencia ha impulsado una actividad de reflexión sobre la trayectoria seguida, de planteamientos con nuevos horizontes y una reestructuración del escenario universitario. Las inquietudes y fuerzas impulsoras de este cambio se han ido concretando en documentos como el del proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), que pone de manifiesto que hablar de calidad significa hacerlo del aprendizaje, por lo que se debe dedicar una cuidadosa atención a cómo los estudiantes desarrollan su estudio y aprendizaje.

Los modelos creados para representar los factores del proceso de enseñanza-aprendizaje resultan de gran ayuda, más aún cuando aportan claridad conceptual y comprensión hacia esa visión holística de este proceso: del aprendizaje que surge de la enseñanza y de la enseñanza que promueve el aprendizaje; los trabajos de Biggs (1991, 1993), Biggs, Kember y Leung (2001) y Pérez (2001) son un buen ejemplo.

Factores sustanciales de este nuevo escenario son el contexto institucional y educativo de aprendizaje, con sus agentes y aspectos curriculares; los alumnos (que parten con unas características personales determinadas); los enfoques de aprendizaje que adoptan éstos y, por último, los resultados de un aprendizaje de mayor calidad. Las relaciones o conexiones que se establecen entre ellos, como puntos de intervención, son aspectos que hay que destacar, puesto que a través de los mismos se puede favorecer un aprendizaje de más calidad; siempre y cuando entre elementos haya coherencia y sea percibida por el alumno, generando en él respuestas congruentes con las metas pretendidas. No hay que olvidar que el término coherencia, o "alineamiento constructivo" como diría Biggs (2005), añade unas connotaciones muy interesantes: el trabajo diario en el aula y/o los cambios que se considere oportuno introducir no pueden ser unilaterales, deben hacerse desde una perspectiva conjunta de la enseñanza y el aprendizaje, deben promoverse conjuntamente entre alumnado y profesorado; por lo que la reflexión constituye un punto de partida para revisar las actividades de unos y otros y las concepciones y percepciones que subyacen a éstas.

Otro aspecto relevante es la imposibilidad de una mirada global y omnicomprensiva de los elementos y relaciones participantes e influyentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por su amplitud y heterogeneidad (Pérez, 2001), por lo que la necesidad de seleccionar algunos como objeto de estudio para su análisis lleva asociada la valoración de la importancia de los mismos y las carencias en la investigación.

En la investigación sobre los enfoques de aprendizaje, un tema de constante interés ha sido su relación con el rendimiento académico (Hernández Pina, 1993, Buendía y Olmedo, 2003). Un ejemplo de ello se encuentra si se aprecia que en todos los modelos estudiados sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes aparece en última instancia el aprendizaje como resultado o producto del mismo, más o menos explícitamente, desarrollando las connotaciones que pueden subyacer a este aspecto o simplemente haciendo mención a él. En la figura 1 se muestra el Modelo de tres factores (3P: Presa-

gio, Proceso y Producto) de Enseñanza-Aprendizaje, resaltando los dos factores y sus elementos integrantes en los que se hace hincapié en la presente investigación.

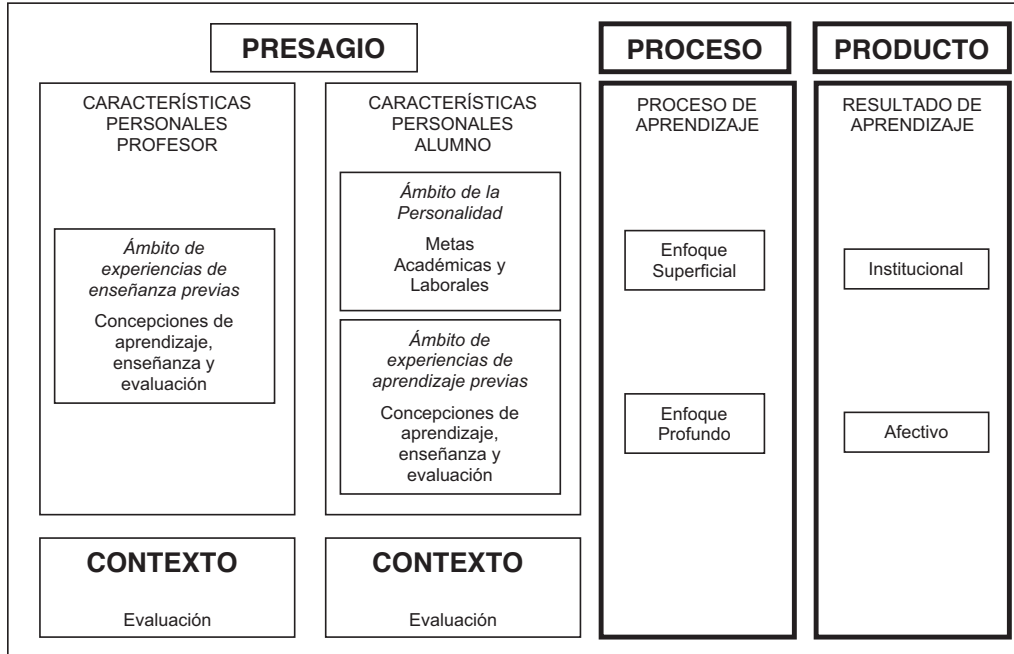


Figura 1

*Modelo 3P de Enseñanza - Aprendizaje (Modificado de Biggs, 1991, p. 28 y Porto, 1994, p. 17)*

Si en los inicios de las investigaciones sobre los enfoques de aprendizaje, su relación con el rendimiento académico era un aspecto que estaba en el horizonte, lo que implicaba el estudio de los factores que influían en él con tintes predictivos, más tarde se han ido tornando en interpretativos e incluso tendiendo a la intervención para provocar cambios favorables.

Un aspecto muy importante es clarificar a qué se está haciendo referencia cuando se habla de resultados de aprendizaje o del rendimiento académico, puesto que su estudio y valoración pueden realizarse teniendo en cuenta distintas dimensiones.

En este sentido, Biggs ha sido el más clarificador, estableciendo ya en 1984 una primera distinción entre una evaluación “nomotética” del rendimiento y una evaluación “ideográfica” del mismo, haciendo referencia en el primer caso al grado en que éste se ajusta a las expectativas o estándares generales y, en el segundo, al grado en que lo hace a las expectativas del estudiante en particular.

Más adelante, Biggs (1989, 1991) amplía esta distinción sumando otra a la dicotomía anteriormente mencionada, aunque se refiere a ella utilizando otros términos. De esta manera diferencia cuatro formas de valorar el resultado del aprendizaje o rendimiento



académico. En la primera dicotomía diferencia entre un rendimiento extraindividual o **rendimiento institucional**, antes denominado nomotético, que hace referencia a las calificaciones oficiales, y un rendimiento intraindividual o **rendimiento afectivo**, antes llamado ideográfico, que hace referencia tanto a la satisfacción con el propio rendimiento como a la comparación con el de los compañeros. Sin embargo, en la segunda dicotomía distingue entre un rendimiento *cuantitativo*, el “que tradicionalmente se ha utilizado en la evaluación del rendimiento” (Porto, 1994, p. 152) y otro *cualitativo*.

En la tabla 1 se presenta una recopilación de investigaciones que giran en torno a los enfoques de aprendizaje en la educación universitaria, relacionados con factores de producto: rendimiento institucional y afectivo.

Tal y como puede comprobarse en la mencionada tabla 1, las conclusiones extraídas de los estudios expuestos respecto a la relación entre el enfoque de aprendizaje adoptado y el rendimiento académico (institucional) y afectivo son contradictorias, por lo que la adopción de un enfoque profundo no siempre se relaciona con el éxito académico o la mayor satisfacción propia por el aprendizaje conseguido o en relación a los compañeros.

Además, es necesario señalar que tradicionalmente se ha abordado el estudio de los enfoques de aprendizaje en titulaciones muy diversas en una única universidad o en universidades y/o países diferentes, pero no se ha hecho en la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFD) en distintas universidades en nuestro país.

El propósito de esta investigación ha sido estudiar los ámbitos de Proceso y de Producto, lo que se traduce en este trabajo en el objetivo de analizar la relación entre los enfoques de aprendizaje y el rendimiento institucional y afectivo.

## **METODOLOGÍA**

### **Participantes**

Mediante un muestreo no probabilístico deliberado y opinático (Hernández, 1998), se seleccionaron cinco centros entre los 22 que impartían la titulación de CAFD durante el curso 2003-2004, pertenecientes a la Universidad de Extremadura, UCAM, Universidad Alfonso X de Madrid, Universidad Politécnica de Madrid y Universidad de La Coruña.

En la selección de los alumnos, se decidió la participación de los de primer curso para el Primer Ciclo y de los de 3º y 4º, o 4º y 5º, para Segundo Ciclo, diferenciados según el itinerario elegido. En total, participaron 713 estudiantes: 483 hombres (67,8%) y 229 mujeres (32,2%).

### **Delimitación de variables e instrumentos de recogida de datos**

El enfoque de aprendizaje adoptado por el alumno es una de las variables estudiadas, perteneciente al ámbito de proceso. Para la recogida de la información sobre los aspectos definitorios de la muestra participante y la determinación de los enfoques de aprendizaje adoptados por los alumnos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje vivido en una asignatura de referencia concreta, se utilizó el Cuestionario de Procesos en el

TABLA 1  
ESTUDIOS SOBRE LA RELACIÓN ENTRE ENFOQUE DE APRENDIZAJE Y  
RENDIMIENTO INSTITUCIONAL Y AFECTIVO

AUTOR Y AÑO	MUESTRA	VARIABLES	INSTRUMENTOS RECOGIDA DE DATOS	RESULTADOS
Watkins y Hattie (1981)	249 estudiantes de primer curso Universidad de New England, 138 hombres y 111 mujeres, de los cuales 113 eran de Artes, 53 de Ciencias, 22 de Ciencias Rurales y 61 de Económicas; y 65 contaban con 18 años, 97 con 19, 26 con 20 y 61 con 21 años.	Enfoque de aprendizaje, sexo, edad, facultad y rendimiento académico.	SPQ de Biggs (1979).	Las mujeres, que adoptaban más un EP, obtuvieron mejor rendimiento académico que los hombres, que además eran más jóvenes, lo que estaba asociado negativamente al éxito. EP en Artes y Ciencias los de mayor éxito académico.
Biggs (1982)	853 universitarios y 1406 alumnos CAE, de 1º, 2º y 3º en Artes, Educación y Ciencias.	Motivos y estrategias, y satisfacción con propio rendimiento.	Cuestionario SPQ de Biggs y Cuestionario de información general.	Más satisfechos los profundos y menos los superficiales.
Watkins (1983)	292 estudiantes Australian National University de Artes, Ciencias y Económicas.	Enfoque de aprendizaje y rendimiento académico.	ASI de Entwistle y Ramsden.	ES se asociaba negativamente con rendimiento en Ciencias y Económicas, mientras que EP positivamente en Artes.
Clarke (1986)	153 alumnos de 1º, 3º y 5º Facultad de Medicina Universidad de Newcastle.	Enfoque de aprendizaje y rendimiento académico.	ASI de Entwistle y Ramsden.	No relación entre la adopción de enfoques de aprendizaje y el rendimiento en las evaluaciones, salvo ES y fracaso en 5º curso.
Beckwith (1991)	105 universitarios de primer año, matriculados en un curso de Psicología de 30 horas. 82,9% de mujeres. Media de edad de 19,9 años.	Enfoques de aprendizaje y rendimiento en exámenes tipo test.	Cuestionario de evaluación inicial, con 65 preguntas de verdadero – falso, para ver conocimientos previos de Psicología, SPQ de Biggs (1987b) y calificaciones en exámenes test.	Escasas relaciones entre los resultados del SPQ y el rendimiento académico.
Trigwell y Prosser (1991)	122 estudiantes universitarios de primer año de Enfermería.	Enfoque de aprendizaje, resultados de aprendizaje cualitativos y resultados de aprendizaje cuantitativos.	ASI, Certificado de notas del curso, Cuestionario sobre actividades del curso, y taxonomía SOLO.	Correlación positiva entre enfoque de aprendizaje y calidad de resultados del aprendizaje: EP resultados más alta calidad. Relación negativa ES y resultados cuantitativos, pero no positivas con EP.

AUTOR Y AÑO	MUESTRA	VARIABLES	INSTRUMENTOS RECOGIDA DE DATOS	RESULTADOS
Newstead (1992)	188 estudiantes de Psicología de la Universidad de Plymouth (Reino Unido): 83 de 1º, 58 de 2º y 47 de 3º. 75% mujeres.	Enfoque de estudio y rendimiento académico.	Versión reducida de 18 ítems del ASI.	Mayor rendimiento en alumnos con orientación al significado, EP, y rendimiento, EAR, y uno menor en los que se orientaban a la reproducción, ES.
Porto (1994)	312 universitarios A Coruña en Primer Ciclo de Ciencias, Humanidades y Educación.	Enfoque de aprendizaje, rendimiento institucional, satisfacción con propio rendimiento y rendimiento en comparación con iguales.	CDPA SPQ de Biggs (1987), adaptado al castellano por Porto = CPE.	Estrategia superficial incidía negativa y significativamente sobre el rendimiento institucional, estrategia profunda lo hacía positiva, aunque no significativamente, sobre calificaciones académicas. Enfoques no influyeron en el rendimiento afectivo.
Scouller (1998)	206 estudiantes de 2º curso de Educación de la Universidad de Sydney. Calificaciones sólo por 164.	Instrumentos de evaluación, percepción habilidades evaluadas, enfoques de aprendizaje, y calificaciones.	Adaptación del SPQ de Biggs (1987b) y Cuestionario de percepción de habilidades evaluadas de Scouller y Prosser en 1994.	Mejores notas en trabajos tipo ensayo, positivamente asociadas con EP y percepción de procesamiento cognitivo de más alto nivel, negativamente con ES.
Zeegers (2001)	200 estudiantes de Ciencias de una universidad australiana.	Enfoque de aprendizaje, edad, sexo, curso y calificación.	SPQ de Biggs (1987b).	Correlación positiva EP con resultados positivos de evaluaciones. Edad factor favorable importante para resultados de evaluación, sexo no.
Minbashian, Huon y Bird (2004)	49 estudiantes de tercer curso de Psicología en la Universidad de New South Wales, Australia.	Enfoque de aprendizaje, calificaciones y resultados cualitativos.	RASI de Entwistle y Tait (1994) y examen con 4 preguntas: dos cortas y dos tipo ensayo.	Calificaciones no asociadas a ES o EP. Calidad de respuestas positivamente asociada a EP y no a ES.
Muñoz y Gómez (2005)	815 alumnos de ADE, titulaciones Técnicas y de CC. Salud de Universidad Católica San Antonio de Murcia	Enfoque de aprendizaje, rendimiento previo, rendimiento universidad, renta padres,...	SPQ-2F de Biggs TISD (Seisdedos, 2000)	No relación entre enfoque de aprendizaje y rendimiento académico en CC. Salud y Titulaciones técnicas. En ADE relación enfoque profundo y mejor rendimiento.

Estudio (CPE) de dos factores de Biggs y Kember (Biggs et al., 2001) en versión española del mismo año (traducción y adaptación al español por Hernández Pina). Esta nueva versión del cuestionario consta de 20 ítems, distribuidos en 4 subescalas: dos referidas a los motivos (superficial y profundo) y dos a las estrategias (superficial y profunda), que se distribuyen en el cuestionario siguiendo una estructura cíclica, es decir, que cada 5 ítems se vuelve a la misma subescala. Las cuatro subescalas integran las dos escalas que hacen referencia a los enfoques de aprendizaje superficial y profundo. El alumnado debe responder a cada una de las 20 afirmaciones de este cuestionario de autoinforme en una escala tipo Likert de 5 valores: 5 - Siempre o casi siempre, 4 - Frecuentemente, 3 - A menudo, 2 - Algunas veces, y 1 - Nunca o muy raras veces. Puesto que todos los ítems son puntuados en la misma dirección, el rango de puntuaciones para cualquiera de las subescalas de motivos y estrategias oscila entre 5 y 25 puntos, y el de las escalas (enfoques = motivo + estrategia) oscila entre 10 y 50 puntos. El enfoque de aprendizaje adoptado por el alumno se define por el perfil de la escala o enfoque que obtiene la puntuación más alta; teniéndose en cuenta la posibilidad de que puntúe exactamente igual en las dos escalas, en lo que se ha denominado enfoque equilibrado.

El análisis de la fiabilidad del CPE de dos factores ha proporcionado un Alfa de Cronbach para la escala de Enfoque Superficial de ,805 y para la de Enfoque Profundo de ,753; valores superiores a los obtenidos en otros estudios con instrumentos similares, por ejemplo el de Biggs et al. (2001).

El Cuestionario de Datos sobre Aspectos Personales y Académicos en Estudiantes Universitarios (CAPAEU), instrumento elaborado para este estudio, es un instrumento dirigido a evaluar las variables producto consideradas en el mismo.

El rendimiento institucional es el rendimiento académico obtenido por el alumno, tal y como queda reflejado en las calificaciones de la asignatura concreta de referencia. Para la evaluación de este rendimiento se ha solicitado que el profesorado facilitase la calificación de los alumnos que expresasen su consentimiento informado, reflejando su nombre y apellidos o su código de alumno en el cuestionario, a través de la escala de calificación que se utiliza en el ámbito universitario: No presentado, Suspenso, Aprobado, Notable, Sobresaliente y Matrícula de Honor; si bien las tres últimas se han agrupado bajo la consideración de "Destacado", con el fin de reducir el número de categorías y facilitar los análisis posteriores.

Se propone una autovaloración del rendimiento afectivo a través de dos variables: el grado de satisfacción con su rendimiento en comparación con sus iguales, es decir, la propia estimación del rendimiento en comparación con sus compañeros, y el grado de satisfacción con el propio rendimiento. Ambas variables han sido evaluadas, en las preguntas 10 y 11 respectivamente, a través de una escala de cinco puntos.

## **Procedimiento**

Para llevar a cabo el presente estudio se han desarrollado las siguientes etapas:

- Etapa preliminar. Se realizó una revisión bibliográfica que propició la delimitación conceptual y el análisis de los estudios previos, aspectos necesarios para poder plantear los interrogantes de partida de la investigación, valorar las posibles

aportaciones de la misma y formular los objetivos a perseguir. Todo ello dentro del contexto de la titulación estudiada.

- Elección del cuestionario CPE (2 factores).
- Elaboración del cuestionario CAPAEU.

Tras la redacción y configuración del cuestionario provisional, éste fue enviado a un grupo de expertos compuesto por Doctores que ejercían como profesores tanto en Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte como en Facultades de Educación de nuestro país. Después de un plazo de dos meses, se estudiaron todas las consideraciones que estos expertos plantearon tras el análisis de contenido del cuestionario.

Este proceso sirvió para redactar y configurar el cuestionario con el que se realizó el estudio piloto en la Facultad de Granada. La elección de esta Facultad estuvo motivada por la garantía de acceso a sujetos pertenecientes a la población de la que se extrajo la muestra participante del presente estudio, con características similares, pero que no formara parte de ella.

Este estudio piloto cumplió las finalidades por las que se llevó a cabo: mejorar el instrumento de recogida de datos, familiarizarse con el procedimiento de administración del cuestionario y corregir errores en el mismo, ajustar la configuración del documento para registrar los datos y planificar las técnicas estadísticas más apropiadas (Hernández, 1998).

- Recogida de datos. La administración de los cuestionarios se realizó, durante una hora de clase, a todos los alumnos que se encontraban en el aula en los grupos seleccionados el día y hora fijados para cada curso y centro, previa petición de permiso por parte del profesor de enlace de cada Centro al profesor responsable. En todos los casos hubo una introducción con un planteamiento similar preestablecido.
- Registro y análisis de datos. Los datos recogidos en los cuestionarios y las calificaciones de los alumnos fueron almacenados, depurados y tratados estadísticamente en el programa informático SPSS para Windows (versión 12.0.).

## **ANÁLISIS DE LOS DATOS**

Para el análisis de los datos de acuerdo con el objetivo planteado y la obtención de los resultados se utilizaron las siguientes técnicas:

- Análisis descriptivo de los datos, mediante el cálculo de frecuencias y porcentajes con respecto a la totalidad de la muestra.
- Análisis correlacional mediante la prueba Chi Cuadrado de Pearson y Coeficiente de Contingencia.

En todas las pruebas estadísticas se ha tomado como referencia para la determinación de la existencia de significación un valor de  $p \leq 0,050$ .

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De acuerdo con el objetivo planteado, se reflejan en la tabla 2 y la figura 2 los porcentajes de las calificaciones de los alumnos en la asignatura de referencia, en función del enfoque de aprendizaje adoptado. En el estudio realizado observamos una correlación significativa entre el rendimiento institucional y el enfoque adoptado por los estudiantes (Prueba de Chi – cuadrado de Pearson  $\chi^2(6) = 30,637$   $p \leq 0,000$ , un coeficiente de Contingencia de 0,203 y los correspondientes residuos corregidos). Esta relación se refleja, como podemos ver en la mencionada tabla 2, en que los alumnos que adoptan un enfoque superficial obtienen mayoritariamente una nota de aprobado (34,1% de ellos) y en menor medida una nota destacada (Notable, Sobresaliente o Matrícula de Honor, un 29,6% de ellos) o un suspenso (28,5%). Los alumnos que adoptan un enfoque profundo son los que mejores calificaciones consiguen (un 47,8% de ellos destacadas), mientras que los que adoptan un enfoque equilibrado se situarían entre los dos grupos anteriores (con mejores calificaciones que los que adoptan un enfoque superficial y peores que los que lo adoptan profundo, el 37,1% de ellos destacadas).

Estos resultados son coherentes con los aportados por otros estudios como los de Watkins y Hattie (1981), Watkins (1983), Newstead (1992), Scouller (1998), Zeegers (2001) y Muñoz y Gómez (2005); que indican que el mayor rendimiento académico se manifiesta en aquellos alumnos que adoptan un enfoque profundo de aprendizaje.

Por el contrario, los resultados del presente estudio contrastan con los de Clarke (1986), Beckwith (1991), Trigwell y Prosser (1991) y Minbashian, Huon y Bird (2004), que no encontraron relación entre el enfoque de aprendizaje adoptado y el rendimiento institucional, y con los de Porto (1994), que no halló diferencias significativas en el rendimiento institucional de los alumnos en función de su enfoque adoptado.

Si se analiza la relación entre los niveles de satisfacción con el propio rendimiento y el enfoque de aprendizaje adoptado, encontramos que dicha relación es igualmente

TABLA 2  
FRECUCIA Y PORCENTAJE DE ENFOQUES DE APRENDIZAJE ADOPTADOS  
POR LOS ALUMNOS Y RENDIMIENTO INSTITUCIONAL (CALIFICACIÓN  
OBTENIDA EN LA ASIGNATURA DE REFERENCIA)

		Calificación alumnos asignatura de referencia				Total enfoques de aprendizaje	
		No Presentado	Suspenso	Aprobado	Destacado		
Enfoques de aprendizaje	Enfoque superficial	Frecuencia	21	77	92	80	270
		Porcentaje	7,8%	28,5%	34,1%	29,6%	100%
	Enfoque profundo	Residuos corregidos	1,8	1,4	2,8	-4,6	
		Frecuencia	16	102	99	199	416
		Porcentaje	3,9%	24,5%	23,8%	47,8%	100%
		Residuos corregidos	-2,6	-,8	-3,0	4,7	
Enfoque equilibrado	Frecuencia	4	4	9	10	27	
	Porcentaje	14,8%	14,8%	33,3%	37,1%	100%	
	Residuos corregidos	2,1	-1,3	,6	-,4		
<b>Total</b>						713 100%	

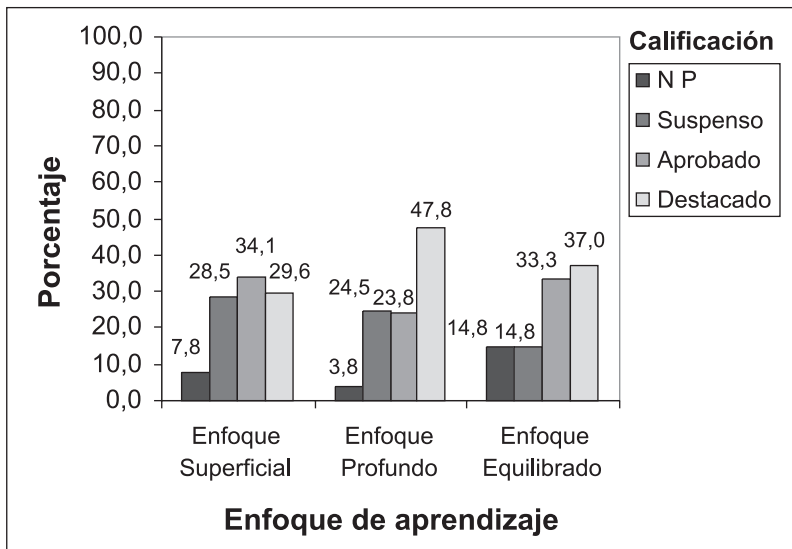


Figura 2

Porcentaje de enfoques de aprendizaje adoptados por los alumnos y rendimiento institucional (calificación obtenida en la asignatura de referencia)

significativa (Prueba de Chi – cuadrado de Pearson  $\chi^2(4) = 17,023$ ,  $p \leq 0,002$ , un coeficiente de Contingencia de 0,153 y los correspondientes residuos corregidos). Se aprecia que los mayores niveles de satisfacción los presentan aquellos que adoptan un enfoque profundo en su proceso de aprendizaje: 30,8% en el alto o muy alto, frente a un 20,0% y un 14,8% de aquellos que adoptan un enfoque superficial y equilibrado respectivamente (tabla 3 y figura 3).

TABLA 3  
FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE ENFOQUES DE APRENDIZAJE ADOPTADOS POR LOS ALUMNOS Y SATISFACCIÓN CON EL PROPIO RENDIMIENTO

		Satisfacción con propio rendimiento			Total
		Muy bajo / Bajo	Normal	Alto / Muy alto	
Enfoque superficial	Frecuencia	91	125	54	270
	Porcentaje	33,7%	46,3%	20,0%	100%
	Residuos corregidos	2,8	,1	-2,9	
Enfoques de aprendizaje profundo	Frecuencia	96	193	127	416
	Porcentaje	23,1%	46,4%	30,5%	100%
	Residuos corregidos	-3,3	,0	3,4	
Enfoque equilibrado	Frecuencia	11	12	4	27
	Porcentaje	40,7%	44,4%	14,8%	100%
	Residuos corregidos	1,5	,2	-1,4	
<b>Total</b>					713 100%

Estos niveles de satisfacción asociados al enfoque de aprendizaje coinciden con los resultados del estudio de Biggs (1982) y difieren de los del estudio de Porto (1994), que no encontró influencia de los enfoques de aprendizaje sobre esta vertiente del rendimiento afectivo.

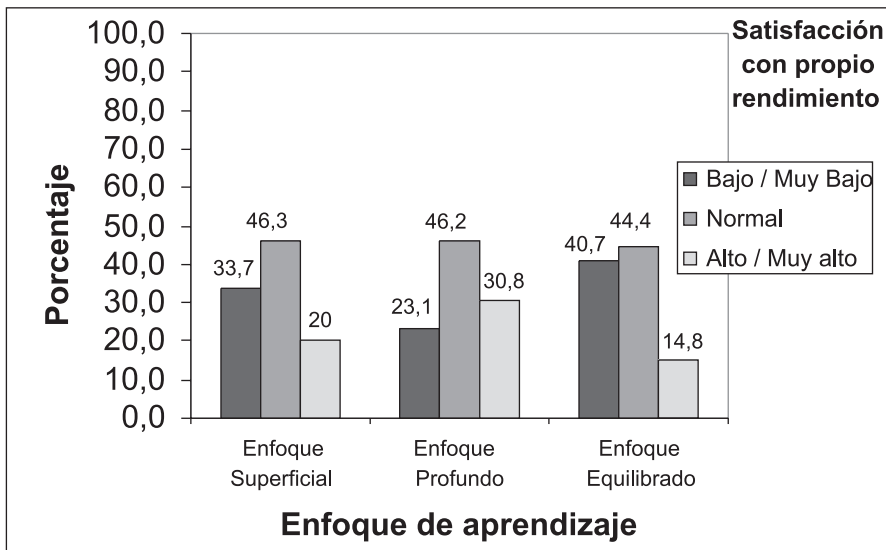


Figura 3

*Porcentaje de enfoques de aprendizaje adoptados por los alumnos y satisfacción con el propio rendimiento*

En la tabla 4 y en la figura 4 se reflejan los niveles de satisfacción con el rendimiento en comparación con los compañeros y el enfoque de aprendizaje adoptado. Se observa, como en el caso anterior, la existencia de una relación significativa (Prueba de Chi – cuadrado de Pearson  $\chi^2(4) = 38,655$   $p \leq 0,000$ , un coeficiente de Contingencia de 0,227 y los correspondientes residuos corregidos), destacando que los mayores niveles de satisfacción son manifestados por aquellos alumnos que adoptan un enfoque profundo o un enfoque equilibrado de aprendizaje: 44,0% y 40,7% en el alto o muy alto, respectivamente, frente a un 24,4% de aquellos que adoptan un enfoque superficial.



TABLA 4  
FRECUCENCIA Y PORCENTAJE DE ENFOQUES DE APRENDIZAJE ADOPTADOS  
POR LOS ALUMNOS Y RENDIMIENTO EN COMPARACIÓN CON LOS  
COMPAÑEROS

		Rendimiento en comparación compañeros			Total	
		Muy malo/Malo	Normal	Bueno/Muy bueno		
Enfoques de aprendizaje	Enfoque superficial	Frecuencia	25	179	66	270
		Porcentaje	9,3%	66,3%	24,4%	100,0%
		Residuos corregidos	3,1	3,6	-5,2	
	Enfoque profundo	Frecuencia	12	221	183	416
		Porcentaje	2,9%	53,1%	44,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-3,9	-3,0	4,9	
	Enfoque equilibrado	Frecuencia	4	12	11	27
		Porcentaje	14,8%	44,4%	40,7%	100,0%
		Residuos corregidos	2,1	-1,4	,5	
<b>Total</b>					713 100%	

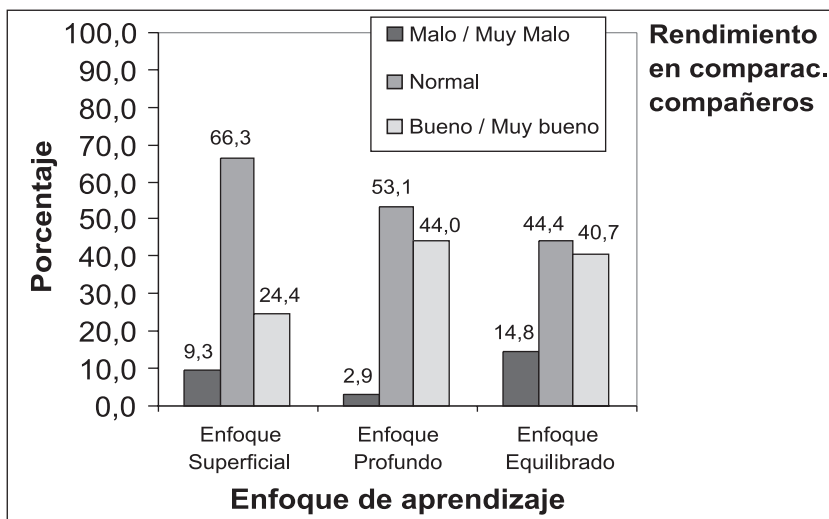


Figura 4

Porcentaje de enfoques de aprendizaje adoptados por los alumnos y rendimiento en comparación con compañeros

Estos niveles de satisfacción encontrados en relación al enfoque de aprendizaje contrastan con los datos aportados por Porto (1994), que habla de la ausencia de influencia de los enfoques de aprendizaje sobre el rendimiento afectivo.

## CONCLUSIONES

Una vez expuestos los resultados, se destacan las siguientes conclusiones finales.

La relación entre el enfoque de aprendizaje adoptado y el rendimiento institucional es significativa: los alumnos que adoptan un enfoque profundo son los que mejores calificaciones obtienen, mientras que los que adoptan un enfoque equilibrado se situarían por detrás de éstos y con mejores calificaciones que los que adoptan un enfoque superficial. Estos datos pueden ser reflejo de que la evaluación que se encuentra en la base de la calificación de los alumnos participantes realmente requiera y favorezca una motivación y unas estrategias acordes con el enfoque profundo, y ya no se limite a la demanda de memorización.

En cuanto a la relación entre el enfoque de aprendizaje adoptado y el rendimiento afectivo, decir que los alumnos que adoptan un enfoque profundo en su proceso de aprendizaje son los que también presentan mayores niveles de satisfacción con el propio rendimiento y en comparación con los compañeros.

Aunque no han sido pretensiones de este estudio establecer relaciones de causalidad, ni que los resultados obtenidos puedan generalizarse al resto de facultades de la titulación estudiada, sí hay que destacar que en la labor de fomento de la adopción de enfoques de aprendizaje profundos, en definitiva de un aprendizaje de mayor calidad, están implicados los profesores y la propia institución, puesto que la labor que realizan éstos en sus aulas se encuentra mediatizada por las estructuras institucionales, tal y como señalan Hernández Pina (1997), Biggs (1996, 2005) y Brownlee, Purdie, y Boulton-Lewis (2003). Así pues, la institución universitaria tiene que hacerse eco de que en el momento de transición en el que está inmersa, proceso de Bolonia, lo importante no sólo es el cambio de los términos, del discurso, sino de la manera de pensar, de las concepciones y de las prácticas, para lo que es indispensable que haya una reflexión y actuaciones coherentes que lo posibiliten.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abalde, E.; Muñoz, M., Buendía, L., Olmedo, E. M., Berrocal, E., Cajide, J. et al. (2001). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles. *Revista de Investigación Educativa*, 19, (2), 465-489.
- Barca, A., Porto, A. M. y Santorum, R. (1996). Enfoques de aprendizaje y procesos cognitivos en situaciones educativas: perspectivas actuales y áreas de interés en la investigación psicoeducativa. *Revista galega de psicopedagogía*, 13 (9), 57-88.
- Beckwith, J. B. (1991). Approaches to learning, their context and relationship to assesment performance. *Higher Education*, 22, 17-30.
- Biggs, J. (1982). Student motivation and study strategies in university and CAE populations. *Higher Education Research and Development*, 1, 33-55.
- Biggs, J. (1984). Learning strategies, student motivation patterns and subjectively perceived success. En Kirby, J. R. (ed.), *Cognitive strategies and educational performance* (pp. 111-134). New York: Academic Press.
- Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

- Biggs, J. (1989). Does learning about learning help teachers with teaching?. *University of Hong Kong. Supplement to the gazette*, 36(1), 21-34.
- Biggs, J. (1991). Approaches to learning in secondary and tertiary students in Hong Kong: some comparative studies. *Educational Research Journal*, 6, 27-39.
- Biggs, J. (1993). What do investories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J. (1996). Assesing Learning Quality: reconciling institutional, staff and educational demands. *Assesment and evaluation in Higher Education*, 21 (1), 5-15.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario: como aprenden los estudiantes*. Barcelona: Narcea.
- Biggs, J. B., Kember, D. y Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Brownlee, J., Purdie, N. y Boulton-Lewis, G. (2003). An investigation of student teachers' knowledge about their own learning. *Higher Education*, 45, 109-125.
- 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.
- Clarke, R. M. (1986). Students' approaches to learning in an innovtive medical school: a cross-sectional study. *British Journal of Educational Psychology*, 56, 309-321.
- Coll, C. y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación*. 2. *Psicología de la educación escolar* (pp. 357-386). Madrid: Alianza Editorial.
- Corominas, E., Tesouro, M. y Teixidó, J. (2006). 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. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 443-473.
- González, J. y Wagenaar, R. (Edit.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hernández Pina, F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 22, 117-150.
- Hernández Pina, F. (1997). El aprendizaje de los alumnos en el marco del Plan Nacional de Evaluación de las Instituciones Universitarias. En H. Salmerón (Ed.), *Evaluación Educativa* (pp.175-206). Granada: Geu.
- Hernández Pina, F. (1998). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández, *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGrawHill.
- Hernández Pina, F., García, M. P. y Maquilón, J. (2000). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios en función de su titulación. En *XII Congreso Nacional e Iberoamericano de pedagogía. Hacia el tercer milenio: Cambio educativo y educación para el cambio*. Madrid, 26-30 septiembre de 2000. Tomo II, 477-479.
- Kember, D. (2000). Misconceptions about the learning approaches, motivation and study practices of Asian students. *Higher Education*, 40 (1), 99-121.
- Minbashian, A., Huon, G. F. y Bird, K. D. (2004). Approaches to studying and academic performance in short-essay exams. *Higher Education*, 47, 161-176.

- Muñoz, E. y Gómez, J. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 417-432.
- Newstead, S. E. (1992). A study of two "quick-and-easy" methods of assessing individual differences in learning. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 299-312.
- Pérez, M. L. (2001). El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 285-307). Madrid: Alianza Editorial.
- Porto, A. M. (1994). *Las Aproximaciones al Proceso de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Santiago, Santiago de Compostela, España.
- Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education*, 35, 453-472.
- Trigwell, K. y Prosser, M. (1991). Relating approaches to study and quality of learning outcomes at the course level. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 265-275.
- Watkins, D. (1983). Assessing tertiary study processes. *Human Learning*, 2, 29-37.
- Watkins, D. y Hattie, J. (1981). The learning processes of Australian university students: investigations of contextual and personal factors. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 384-393.
- Zeegers, P. (2001). Approaches to learning in science: a longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 115-132.

## ¿EVOLUCIONA LA EDUCACIÓN A DISTANCIA? LAS LISTAS DE DISTRIBUCIÓN COMO PROTAGONISTA DE LA INNOVACIÓN. EL CASO DE LA LISTA CUEDISTANCIA (CUED-L)<sup>1</sup>

Marta Ruiz Corbella\*

José Quintanal Díaz\*\*

### RESUMEN

*Las listas de distribución son uno de recursos incorporados los entornos de educación a distancia, como elemento dinamizador de las relaciones profesionales que se establecen entre sus miembros. Es más, algunas Comunidades Virtuales, integran estas listas con notable éxito de implicación de sus miembros. El presente trabajo recoge el estudio desarrollado sobre una de estas listas, la denominada CUED-L, que mantiene la Cátedra Unesco de Educación a Distancia, como órgano de relación y difusión entre los que se muestran interesados por el tema en América Latina. Con este trabajo, se pretende conocer la participación y en interés que está teniendo dicha comunidad el tema, y las áreas y contenidos que están despertando su interés en la actualidad. De este modo, valoramos la importancia que la referida institución tiene como referente específico en la configuración de una comunidad virtual (CV) referida a esta modalidad de enseñanza, tan valorada en estos momentos.*

**Palabras clave:** Educación a distancia. Lista de distribución, comunidad virtual.

---

\* Facultad de Educación - UNED. Pº Senda del Rey, 7. 28040 Madrid. (mruiz@edu.uned.es)

\*\* Facultad de Educación - UNED. Pº Senda del Rey, 7. 28040 Madrid. (jquintanal@edu.uned.es)

1 La investigación que se presenta es la primera fase del proyecto TEAD-L, cuyos resultados aparecerán publicados en una próxima publicación.

## ABSTRACT

*The distribution lists are one of built-in resources the surroundings of remote education, like dinamizador element of the professional relations that settle down between their members. It is more, some Virtual Communities, integrate these lists with remarkable success of implication of its members. The present work recoge study developed on one of these lists, the denominated CUED-L, that maintains Chair UNESCO of Education of Distance, like organ of relation and diffusion between which they are interested in the subject in Latin America. With this work, it is tried to know the participation and in interest that is having this community the subject, and the areas and contents that are waking up their interest at the present time. In this way, we at the moment valued the importance that the referred institution has like referring specific in the configuration of a virtual community (VC) referred this modality of education, so valued.*

**Key words:** Education at a distance. List of distribution, virtual community.

## I. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA (EaD)

Desde la última década del siglo que acabamos de dejar, la educación a distancia<sup>2</sup> (EaD) ha vivido una verdadera explosión tanto en escenarios de aprendizaje formales como no formales. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) abren unos canales de comunicación que han revolucionado las relaciones humanas, siendo tardía su irrupción en la EaD, si lo comparamos con su incursión en el mundo empresarial, en los hogares, en la investigación (Salinas, 2000). No obstante cada vez se ve con mayor nitidez la necesidad de incorporarlas al mundo educativo, no sólo por las posibilidades didácticas y comunicativas que proporcionan, sino, y más importante, porque es el nuevo canal de comunicación y de trabajo en la era actual.

Por sí mismas estas tecnologías no son nada, tienen sentido en la medida en que se utilizan para un fin específico, a la vez que éstas no son las causantes de todas las transformaciones de la sociedad, ahora sin ellas no habrían sido posibles. (Area, 2003). Gracias a ellas se construyen los escenarios virtuales, entendiendo esos entornos como espacios de comunicación que permiten el intercambio de información, que hacen posible, según su utilización, la creación de contextos de enseñanza - aprendizaje en el que se facilita la cooperación entre profesores y estudiantes, en un marco de interacción dinámica, a través de unos contenidos culturalmente seleccionados y materializados mediante los diversos lenguajes que el medio tecnológico es capaz de aportar (Sigalés, 2001). Gracias a estas herramientas tecnológicas, se ha posibilitado la consolidación de entornos virtuales de aprendizaje en los que todos sus elementos están diseñados para generarlos. De esta forma, la red se convierte en un poderoso espacio virtual de convergencia de agentes capaces de ofrecer todos los contenidos posibles, y de generar

---

<sup>2</sup> Se entiende EaD como un sistema tecnológico de comunicación bidireccional y multidireccional, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y de apoyo de una organización y tutoría, que, separados físicamente de los estudiantes, propician en estos un aprendizaje independiente y cooperativo (García Aretio, 2006).

escenarios de interacción en los que se promueve la formación, a la vez que se posibilita tanto la interacción síncrona como asíncrona, generando unos procesos de construcción del conocimiento radicalmente diferentes.

## 2. LOS FOROS COMO CANALES DE DEBATE CIENTÍFICO

### 2.1. Los foros como herramientas de comunicación

Entre las herramientas para la comunicación que ofrece esta tecnología, destaca el *foro*, como medio de discusión y debate. “A menudo, la oportunidad que tienen varios miembros de un colectivo de participar activamente y con frecuencia no es posible en un sistema cara a cara, que depende en gran medida de la coincidencia de espacio y tiempo. Las nuevas oportunidades que caracterizan estas redes nos permiten pensar en mejoras para asumir un nivel más elevado de conocimiento y en las posibilidades de la interacción social” (Sangrá, 2002). La validez de los foros como instrumentos de comunicación está más que probada, así como su efectividad en cuanto que es una excelente vía de construcción de conocimiento. Como punto de partida destaca, entre otros, el trabajo de Henri (1992) que aportó un marco para el análisis de contenido de los foros. En él denuncia que muchas investigaciones se limitan a validar este canal de comunicación a partir del volumen de mensajes generados, sin entrar en la necesaria calidad de los mismos. A partir de este autor han sido muchos<sup>3</sup> los que han ofrecido diferentes modos de análisis de contenido del discurso generado en los foros, en los que se coincide en la capacidad de estos debates para elaborar conocimiento.<sup>4</sup> En la actualidad, y aunque “nos movemos todavía entre una investigación demasiado centrada en la tecnología, atórica desde el punto de vista psicopedagógico, y otra que aún se nutre excesivamente de los estudios llevados a cabo en situaciones presenciales” (Sigales, 2001, 10), no se debe dejar de lado la aportación de estos debates, como un elemento más para profundizar y avanzar en el conocimiento científico de la EaD.

El foro es un espacio de encuentro y dinamización de un grupo, en el que se hace posible la interacción y la comunicación sobre temas de interés común, ya sean estos de carácter científico, académico o de ocio. En este espacio todos comparten información, todos contribuyen y todos participan, asumiendo los diferentes roles propios de todo grupo humano. Lo que le define frente a otros espacios telemáticos de encuentro, es su desarrollo asíncrono, es un espacio de comunicación en grupo, ya que todos pueden leer todos los mensajes, recuperar mensajes anteriores, escribir, etc. Puede existir la figura del moderador como mediador de la interacción, de acuerdo a los objetivos de ese

---

3 Bonk, C.; King, K. (1998) Introduction to electronic collaborators. En: Bonk, K. (ed) *Electronic collaborators*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.; Hara, N.; Bonk, C.; Angeli, C. (2000) Content analysis of online discussion in an applied educational psychology course. *Instructional Science*. 28, 115-152 pp. Man, C.; Stewart, F. (2000) *Internet communication and qualitative research. A handbook for researching online*. London: Sage; Branon, R.; Essex, C. (2001) Synchronous and asynchronous communication tools in distance education. *Tech Trends*. 45: 1, 36-45 pp.; Salmon (2000) *E-Moderating. The key to teaching and learning online*. London: Kogan Page.

4 A modo de ejemplo destacamos el artículo de Marcelo, C.; Perera, V. H. (2004) *Aprender con otros en la red. El análisis de los foros de debate como espacio de comunicación asíncrona*. *Bordón*, 56 (3 y 4), págs. 533-558.

grupo. Se trata, como resulta evidente, de una comunicación escrita —lo que exige, en principio, aportaciones más elaboradas—, que permite también la inclusión de imagen, audio, links, etc., lo que enriquece enormemente este tipo de comunicación (Martín de la Hoz, 2007, 95-112).

Todo foro se apoya en un espacio telemático, pero no todos siguen un mismo diseño. Así, existen foros que se promueven a partir de páginas web específicas, y otros van dirigidos a promover participaciones de interés para los promotores de ese sitio. Un ejemplo claro de este modelo son las páginas virtuales de la prensa. Otra vía resulta a través de las listas de distribución, que posibilitan generar grupos de discusión bien de acceso abierto o cerrado. Estas listas están apoyadas en una página web específica, usualmente sobre un tema concreto, que pretende a través de la lista de distribución la consolidación de una comunidad virtual en torno a un interés común relacionado, como es lógico, con la página de referencia. Los mensajes son recibidos por todos los participantes a través del correo electrónico, a la vez que en la página web de referencia encuentra el historial completo de los mensajes elaborados por esa comunidad, así como la posibilidad de enviar mensajes, las normas de participación, etc. En el mundo académico se utilizan para intercambiar opiniones y para desarrollar debates temáticos de interés para los participantes. Las listas de distribución se constituyen, así, a partir de grupos de personas que se intercambian mensajes sobre una temática particular, compartiendo sus conocimientos y debatiendo temas de interés común, y conformando una comunidad virtual<sup>5</sup>. Este tipo de listas se han consolidado rápidamente en el mundo científico. Prueba de ello es que en 2003 existían ya 520 listas, todas ellas alojadas en la RedIris, con más de 107.000 suscriptores y un tráfico diario de 250.000 mensajes, de los cuales alrededor del 36'2% están firmados por miembros de la comunidad universitaria (Barro, 2004). Si nos fijamos en el área de las Ciencias de la Educación RedIris mantiene activas en la actualidad 58 listas de distribución, de las cuales dos están dedicadas a la EaD: EDUDIST<sup>6</sup>, que se mantiene activa de forma ininterrumpida desde enero de 1998, y Cuedistancia<sup>7</sup>, desde febrero de 2001.

Como es lógico aún es muy pronto para contar con investigaciones que profundicen sobre este importante recurso telemático en cuanto a su carácter como generador de aprendizaje. Sin embargo, se encuentran ya contribuciones significativas que dan idea de la importancia de este medio y de la fuerza que están desarrollando estas comunidades virtuales como generadoras de conocimiento. Una lectura reposada de todos estos trabajos<sup>8</sup>, permite deducir lo significativa que resulta la actividad de las listas para

5 [En línea: 1 Noviembre 2007] <<http://www.rediris.es/list/basico.es.html#ld>>

6 Disponible en: <<http://listserv.rediris.es/archives/edudist.html>> [En línea: 1 Noviembre 2007]

7 Disponible en: <<http://www.uned.es/catedraunesco-ead/cuedis.html>> [En línea: 1 Noviembre 2007]

8 Sirvan como ejemplo la referencia de los siguientes artículos en lengua española:

\* Suárez Guerrero, C. Del aprendizaje en red a una red de aprendizaje. El Tintero, [En línea: 1 Noviembre 2007] <[http://www.ruv.itesm.mx/portal/infouv/boletines/tintero/tintero\\_10/articulos/cristobal.htm](http://www.ruv.itesm.mx/portal/infouv/boletines/tintero/tintero_10/articulos/cristobal.htm)>;

\* Corredera, L. (2003) Creación y gestión de listas de distribución. Anuario "Hipertext.net", 1, [En línea: 1 Noviembre 2007] <<http://www.hipertext.net/web/pag244.htm>>;



desarrollar la interacción científica y didáctica en contextos virtuales. Sin duda, las mejoras en las comunicaciones permiten que las comunidades científicas puedan funcionar como comunidades de conocimiento globales en las que los intercambios de resultados, descubrimientos y las relaciones en tiempo real se realizan de forma casi automática, favoreciendo, así, e impulsando el conocimiento y su difusión (Barro, 2004).

Ahora bien, aunque la difusión y la consolidación de las listas de distribución en el ámbito académico sea ya una realidad, la preocupación por la calidad de estos servicios de comunicación no ha atendido este mismo dinamismo. Y estamos ya en un punto en el que se impone iniciar propuestas que ayuden a clarificar unos indicadores que permitan evaluar la calidad de estos procesos de comunicación, de su pertinencia y de la aportación científica de sus contenidos. Consideramos que este tipo de investigación que presentamos puede ser un buen inicio para acometer propuestas para la evaluación de la calidad de estas comunidades científicas.

## 2.2. La CUED-L, como comunidad virtual

Cuedistancia es una lista de distribución promovida por la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED)<sup>9</sup>. El objetivo básico de la misma se centra en el intercambio de información y debate sobre la EaD en sus diferentes vertientes, la difusión de información de interés (congresos, seminarios, cursos, resultados de investigación, centros de recursos, sitios de interés en Internet, publicaciones impresas o electrónicas, etc). Esta lista se inicia el 23 de febrero de 2001, utilizando el correo electrónico como elemento referencial, de sumo interés para dinamizar la relación que tienen todos los miembros de la Cátedra UNESCO de EaD, y con el objetivo de configurarse en foro de debate, contraste e intercambio de opiniones e informaciones entre expertos; buena parte de ellos muy experimentados en el estudio y práctica en entornos educativos a distancia. Con esta intención se crea esta lista de contenido académico, cerrada, ya que se accede a ella por inscripción, y moderada, cuya actividad permite y estimula la participación de todos sus miembros repartidos por el amplio espacio iberoamericano.<sup>10</sup>

\* Merlo Vega, J. A.; Sorli Rojo, A. (1999) Las listas de distribución como herramienta profesional. *Métodos de información*<sup>8</sup>, 6: 31, 53-61. [En línea: 1 Noviembre 2007] <<http://exlibris.usal.es/merlo/escritos/index.htm>>;

\* Vilarnau i Dalmau, J. (2001) Las listas de distribución como respuesta a las necesidades de gestión de la información. [En línea: 1 Noviembre 2007] <[http://www.uoc.edu/web/esp/articles/vilarnau/llistes\\_dist\\_imp.html](http://www.uoc.edu/web/esp/articles/vilarnau/llistes_dist_imp.html)>;

\* Rinaudo, M. C.; Chiecher, A.; Donolo, D. (2002) Las listas de distribución como espacios de interacción entre tutores y alumnos, *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 2. [En línea: 1 Noviembre 2007] <<http://www.um.es/ead/red/2/listas.pdf>>;

\* Rinaudo, M. C.; Chiecher, A.; Donolo, D. (2002) Listas de distribución: recursos mediadores para enseñar y aprender a distancia. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 6. [En línea: 1 Noviembre 2007] <<http://www.um.es/ead/red/6/listas.pdf>>;

\* Marcelo, C.; Perera, V. H. Op. Cit.

9 [En línea: 1 Noviembre 2007] <<http://www.uned.es/catedraunesco-ead/cuedis.html>>

10 En la web de la Cátedra Unesco de Educación a Distancia ya citada se ofrece una presentación dinámica en flash, con los datos actualizados de esta lista<sup>10</sup>, algunos muy significativos: 8.528 mensajes generados hasta

Este carácter transnacional hace que en el mes de febrero de 2007<sup>11</sup> llegue a 33 países, contando con 2.654 profesionales, fundamentalmente latinoamericanos, que configuran el 88% de la misma, que han generado durante estos seis años 8.528 mensajes de forma ininterrumpida. Ahora, también se debe resaltar que un 25'33% de sus miembros corresponden a mensajes geográficamente "ilocalizables", ya que sus direcciones electrónicas no facilitan este dato, al aparecer únicamente las terminaciones de .edu; .com; .org, etc., lo que nos lleva a un número significativo de participantes de los que no se tiene conocimiento de su ubicación física real. Se entiende que esta red de expertos, con representación en todos los países del área iberoamericana, puede suponer ya un buen aval de esta lista, a la vez que la permanencia en el tiempo puede considerarse ya más que suficiente para garantizar la consolidación de la CUED-L como comunidad. Ambos aspectos son, sin duda, los primeros indicadores de la calidad de toda comunidad virtual: la representatividad de los miembros de una comunidad científica, junto con la permanencia en el tiempo de los debates generados en ella.

Por otro lado, también queremos destacar, y como evidencia de los lazos emocionales logrados en ella, el que haya surgido de los propios miembros el nombre que se da a los participantes en la lista entre sí: "los cuedlisteros", haciendo así alusión a su carácter de miembros de una comunidad virtual, la generada por la propia lista.

Sin duda, la gran heterogeneidad de la procedencia profesional de estos miembros subraya el alto interés de la EaD en la actualidad. Convergen profesionales de la educación, de la ingeniería, de la enfermería, de la veterinaria, de los idiomas, etc., con una misma inquietud: mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje a distancia en su propio ámbito de acción.

### 3. EL PROYECTO 'TENDENCIAS EN EAD A TRAVÉS DE LA CUED-L' (TEAD-L)

La CUED presenta entre sus diferentes acciones el desarrollo de proyectos de investigación en torno a la EaD. Como concreción de este objetivo se puso en marcha el proyecto "CONcepción, SITUación y PROspectiva de la Educación a Distancia en América Latina", COSYPEDAL,<sup>12</sup> que pretende "identificar debidamente las bases teóricas y conceptuales de la educación a distancia, situando sus raíces históricas, estudiando la variada oferta que de estudios no presenciales existen hoy en los países del área referida, y por último, conocer las tendencias y centros de interés actuales en este campo así como el impacto social de estas instituciones. Así pues, se busca no sólo saber hacia dónde vamos, sino también conocer qué rumbos tomará la nueva educación a distancia soportada en tec-

---

fin de 2006, con 2.654 miembros de 33 países. En la propia presentación flash se incluye un vínculo directo para acceder al estudio pormenorizado de inscripciones y participaciones que ha tenido la lista en estos seis años de su funcionamiento

11 Se ha trabajado con datos extraídos hasta el 23 de febrero de 2007. Se utiliza esta fecha de referencia al cumplirse el sexto aniversario de la CUED-L

12 'Concepción, situación y prospectiva de la EaD en América Latina'. Puede consultarse el contenido de este proyecto en la siguiente dirección [En línea: 1 Noviembre 2007] <[www.uned.es/catedraunesco-ead/cosypedal](http://www.uned.es/catedraunesco-ead/cosypedal)>

nologías avanzadas”<sup>13</sup>. En este contexto, TEAD-L pretende analizar los tópicos que más interesan a los profesionales de este campo partiendo de la lista de debate de la CUED como fuente de información. Interesa saber dónde están los puntos álgidos de debate, confrontación o intercambio y qué es lo que preocupa a los implicados en el medio. Esta lista aporta una fuente documental de gran interés, pues desde su inicio, los especialistas en el tema han ido registrando en todas y cada una de sus intervenciones, precisamente, esos tópicos y temas que despiertan su interés, en cada momento, así como las tendencias que permiten interpretar su persistencia o su evolución. Esto es lo que sirvió de base para elaborar los objetivos de esta investigación:

- Analizar los temas sobre EaD que interesan a través de la participación de expertos en la CUED-L.
- Conocer la evolución que se está generando en EaD en estos primeros años de experiencia comunicativa a través de la citada lista.
- Determinar la problemática que se desprenden esta área de conocimiento.
- Validar la construcción del conocimiento a través de las listas de distribución.
- Iniciar la identificación de los indicadores de calidad de las listas de distribución en el ámbito científico.

#### 4. DISEÑO. PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se lleva a cabo, pues, en base a la CUED-L como fuente de información y datos y en cuyo proceso de desarrollo de la investigación se ha seguido las siguientes fases:

##### *1ª - Estudio y disposición de recursos. Diseño y Planificación*

En primer lugar se ha procedido a valorar las posibilidades de desarrollo que presenta el proyecto. Habida cuenta de que la Cátedra UNESCO dispone de los contenidos de la Lista, se cuantifica el volumen de datos disponibles al efecto, los cuales ascienden a las 5.523 entradas que tuvo la lista entre las fechas comprendidas desde el 23/02/2001 hasta el 21/11/2004 (45 meses en total). La primera fecha corresponde con la puesta en marcha de la lista, por lo que, en realidad, el análisis se inicia desde el mismo nacimiento de la misma. Por su parte, se ha señalado la fecha de noviembre de 2004 como cierre de la primera fase del estudio, que es la que se presenta en este artículo, ya que se da la circunstancia de que en dicha fecha la plataforma en la que se gestionaba la lista sufrió una transformación, requiriendo la recuperación de todos los registros disponibles hasta ese momento. El volumen disponible en el periodo señalado parece suficientemente significativo como para abordar debidamente el tratamiento de la información y la muestra es muy significativa para el carácter de la investigación que se lleva a efecto.

---

13 Tomado de la propia declaración de principios de COSYPEDAL. [En línea: 31 Agosto 2006] <<http://www.uned.es/catedraunesco-ead/cosypedal/>>

*2ª - Sistematización de la información. Elaboración de una base de datos referencial. Codificación de datos*

Una vez dispuesto el material de trabajo, se trata de analizar su contenido, para lo cual se diseña una base de datos específica para facilitar su organización, a partir de lo cual se procede a codificar los contenidos, atribuyendo códigos a cada uno de los temas registrados en las fichas de dicha base. En este punto, se aplica una prueba de testeo con el diseño establecido, la cual confirma la necesidad de incorporar algunos nuevos códigos.

Una vez preparado todo el material, se procede a desarrollar la elaboración de la base de datos definitiva. Para ello, se adiestran personalmente a 9 colaboradores que participan en este trabajo para la codificación de los mensajes emitidos en este periodo de tiempo. Una vez codificados todos los mensajes de la lista, se pudo contar ya con material adecuado, rigurosamente tipificado y dispuesto para dar tratamiento estadístico a su contenido.

*3ª - Análisis de Datos. Informe*

En esta tercera fase se procede ya a dar tratamiento estadístico a la base de datos generada en el momento anterior. Para ello se utiliza el conocido programa SPSS v.11, cuyos resultados van a servir, a partir de este momento, para analizar la investigación. Ese análisis de resultados se lleva a efecto en dos fases: una primera, más estándar y reducida a la tipología de datos que se pudieran obtener, o que conviniera filtrar, que fue sometida a revisión y reflexión conjunta por parte de los investigadores. Tras el correspondiente estudio, y aplicando las correcciones oportunas que surgieron, se procede ya, en un segundo paso, a darle tratamiento en profundidad, del que derivaría el informe final de la investigación.

#### **4.1. Población y muestra**

Como ya se ha señalado, el estudio de esta investigación corresponde a la participación mantenida en la lista CUED-L durante el período comprendido entre febrero de 2001 y noviembre de 2004, con una muestra efectiva de 5.480 entradas. Al tratarse de una lista moderada, se consideran válidas y efectivas todas las entradas generadas.

No obstante, se ha de hacer notar que las 5.480 entradas de la muestra representan el 99,22 % de las disponibles, ya que inicialmente eran 5.523, pero al comenzar este estudio por hacer una selección previa de las mismas, se eliminaron aquellas que por carecer de contenido específico, o por razones muchas veces de índole técnico no permitían dar tratamiento a su contenido. En total las desechadas fueron 43 mensajes, cerca del 0,78%. Esto ha permitido, al tratarse de una muestra suficientemente amplia, asegurar que los mensajes analizados portaran contenido específico y de excelente calidad para ser tratado en una investigación.

Un primer análisis de los datos demuestra que, a priori, la dinámica de la lista parece mantenerse a lo largo de los tres primeros años y empieza a decaer un poco en el 2004, reduciéndose éstas, casi a la mitad, pasando del 28% cada año al 15% en este último (tabla 1).

Participaciones validadas en el tratamiento estadístico: 5.480

Corresponden al año 2001: 1577 entradas 28,55%  
 Al año 2002: 1584 entradas 28,68%  
 Al año 2003: 1534 entradas 27,77%  
 Al año 2004: 828 entradas 15%

Si se analiza por meses, Septiembre y Octubre parecen ser los que mayor participación registran. Además se comprueba que la mayor cantidad de participaciones se registran en torno a los meses de mayor actividad académica: febrero-marzo, junio-julio, septiembre-noviembre, descendiendo el número de entradas en los meses que habitualmente cuentan con períodos vacacionales como son diciembre y agosto, como es lógico. Nótese al respecto la diferencia significativa que se da entre diciembre (5,88%) y octubre (11,12%), en el que la participación llega casi a duplicarse.

TABLA 1  
 NÚMERO DE MENSAJES POR AÑO Y MESES

Mes/año	2001	2002	2003	2004	Total/mes
<b>Enero</b>	*	159	127	104	<b>390 (7,07%)</b>
<b>Febrero</b>	37	154	134	113	<b>438 (7,93%)</b>
<b>Marzo</b>	157	73	112	87	<b>429 (7,77%)</b>
<b>Abril</b>	183	114	110	103	<b>510 (9,23%)</b>
<b>Mayo</b>	143	160	*	77	<b>380 (6,88%)</b>
<b>Junio</b>	166	104	128	118	<b>516 (9,34%)</b>
<b>Julio</b>	115	134	227	51	<b>527 (9,54%)</b>
<b>Agosto</b>	136	78	139	29	<b>382 (6,92%)</b>
<b>Septiembre</b>	175	182	190	49	<b>596 (10,79%)</b>
<b>Octubre</b>	203	228	125	58	<b>614 (11,12%)</b>
<b>Noviembre</b>	160	104	113	39	<b>416 (7,53%)</b>
<b>Diciembre</b>	102	94	129	*	<b>325 (5,88%)</b>
<b>Total/año</b>	<b>1577</b> (28,55%)	<b>1584</b> (28,68%)	<b>1534</b> (27,77%)	<b>828</b> (15%)	<b>5523</b> (100%)

No obstante, pese a las diferencias señaladas, se interpreta que la muestra presenta un desarrollo bastante uniforme. La participación parece estable a lo largo de los cursos y los meses, sin variaciones excesivas, más que las propias determinadas por el flujo de las ideas y los intereses de los participantes. Eso sí, condicionados por sus circunstancias académicas y laborales, que lleva a que en ciertos momentos del año resulten mucho más proclives a la participación y al seguimiento de la lista. En este punto queremos destacar otros dos indicadores de calidad en estas listas. Nos referimos, por un lado, a la regularidad del tráfico de mensajes a lo largo de estos años, gracias al cual se logra una permanencia en el tiempo significativa y, por otro, a la coherencia de los mensajes con la temática de esta lista.

## **5. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **5.1. Datos identificativos de los participantes en la CUED-L**

Uno de los primeros datos de interés, a la vez que necesarios para la investigación es el relativo a la identificación de los miembros de la CUED-L. Para ello, se parte de los datos que proporciona la lectura de las participaciones en la lista y que permiten identificar la autoría de cada una de ellas. En concreto, se facilita el nombre y apellidos de cada participante y su correo electrónico —aunque este no siempre figura en el mensaje registrado—. Gracias a este dato se localizan las intervenciones de cada cuedlistero, pudiendo con ello determinar tanto el número de participaciones de cada uno, su contenido como la interacción que se lleva a cabo entre los diferentes miembros.

En la tabla de trabajo únicamente se registran 948 sujetos efectivos, del total de 972 participantes que se identifican en el listado total; los 24 que no se pueden identificar, por diversas razones, se ha preferido no significarlos en esa relación. Con estos datos ya se puede llevar a efecto una primera indexación y descubrir que de los inscritos en la lista, los cuedlisteros cuentan con una media de 5,68 intervenciones cada uno. Dato que evidentemente resulta un tanto relativo pues el número de entradas de cada miembro oscila sensiblemente entre las 223 participaciones que ha registrado uno de estos o las 177 entradas de otro, y la única entrada que registran 351 sujetos, un 37% del total (Tabla 2). Entendemos que quien entra, lo hace con rigor y con una cierta asiduidad, un dato más a añadir a los que le confieren fiabilidad a este estudio, pero aún se consignan un número elevado de miembros que no han participado o que únicamente lo han hecho una sola vez. Se evidencia pues que, por un lado, interesan los debates que se establecen en la CUED-L, dado que los miembros de esta lista siguen fielmente la dinámica interactiva cotidiana. Sin embargo, parece que ‘cuesta’ participar, enviar mensajes, aportar las propias ideas. Sin duda, la participación supone un esfuerzo y el compartir este espacio con colegas de otras latitudes también exige unos mensajes elaborados y con contenido. En el gráfico 1 se muestran los datos agrupados y las frecuencias y porcentajes de estas participaciones:

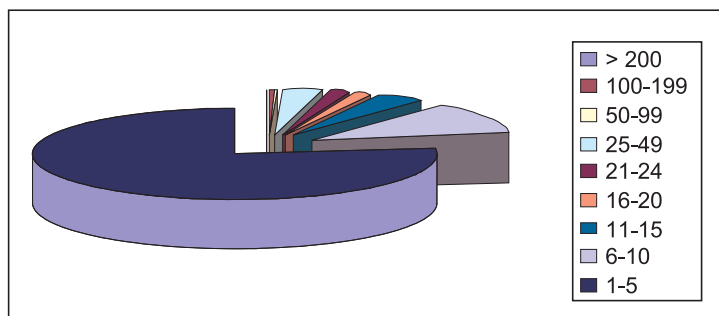


Gráfico 1  
Porcentaje de participaciones

TABLA 2  
PORCENTAJE DE PARTICIPACIONES

N° Entradas	N° Sujetos <sup>14</sup>	N° Entradas	N° Sujetos	N° Entradas	N° Sujetos
1	351 (37%)	11	16 (1,7%)	21	5 (0,6%)
2	165 (17,5%)	12	6 (0,7%)	22	5 (0,6%)
3	102 (10,8%)	13	2 (0,3%)	23	2 (0,3%)
4	73 (7,7%)	14	12 (1,3%)	24	3 (0,4%)
5	41 (4,3%)	15	4 (0,5%)	25	3 (0,4%)
6	32 (3,4%)	16	1 (0,1%)	26	2 (0,3%)
7	28 (2,9%)	17	1 (0,1%)	27	3(0,4%)
8	13 (1,4%)	18	3 (0,4%)	28	3 (0,4%)
9	15 (1,6%)	19	3 (0,4%)	29	2 (0,3%)
10	20 (2,1%)	20	4 (0,5%)	30	1 (0,1%)
31	1 (0,1%)	41	1 (0,1%)	55	1 (0,1%)
32	*	42	2 (0,3%)	56	1 (0,1%)
33	1 (0,1%)	43	1 (0,1%)	58	1 (0,1%)
34	1 (0,1%)	44	2 (0,3%)	64	1 (0,1%)
35	*	45	*	66	1 (0,1%)
36	1 (0,1%)	46	1 (0,1%)	104	1 (0,1%)
37	2 (0,3%)	47	*	114	1 (0,1%)
38	*	48	*	177	1 (0,1%)
39	1 (0,1%)	49	1 (0,1%)	223	1 (0,1%)
40	*	50	*	*	*

14 Los porcentajes que figuran en la tabla han sido redondeados, para simplificar su tratamiento estadístico

El número de participaciones por cada miembro resulta, sin duda, un indicador de calidad significativo. Si esta está distribuida de un modo uniforme entre todos los participantes, la calidad de ese foro de debate será mucho mayor. Ahora, es bien conocida la dinámica de las participaciones en todo grupo y cómo esta se focaliza entre unos pocos, aunque la mayoría silenciosa considere que también está participando. Pero esto sería ya otra cuestión a debatir.

## 5.2. Instituciones representadas en la CUED-L

El país de origen ofrecía un dato relevante para valorar la procedencia geográfica de los participantes y evidenciar, de esta forma, si la CUED-L está alcanzando uno de los objetivos claves de esta Cátedra, difundir la EaD entre todos los países iberoamericanos el poder determinar la procedencia profesional de los participantes y las instituciones que representan resulta esencial, al mostrar este un marcado cariz académico. De igual modo, conocer los ámbitos profesionales de los cuedlisteros ayudará a matizar mejor el contenido de los debates generados, sus intereses, sus necesidades y a detectar el alcance de los mismos. En esta línea, los datos que brinda el estudio se recogen en la siguiente tabla:

TABLA 3  
PARTICIPACIÓN POR TIPO DE INSTITUCIÓN DE PROCEDENCIA

Tipo de Institución	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No se indica	4087	74,6	74,6	74,6
Universidad	1132	20,7	20,7	95,2
Institución docente no universitaria	91	1,7	1,7	96,9
Organismo de la administración educativa	36	0,7	0,7	97,6
Empresa (educativa)	34	0,6	0,6	98,2
Empresa (no educativa)	40	0,7	0,7	98,9
Fundación (ámbito educativo)	47	0,9	0,9	99,8
Fundación (ámbito no educativo)	9	0,2	0,2	99,9
Otro tipo de institución	4	0,1	0,1	100%
<b>Total</b>	<b>5480</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	



Como puede apreciarse por los datos que se aportan, la carencia de identificación pertinente en el contenido de las participaciones en la lista no permite tratar con absoluta fidelidad este dato. Un 74,6 % de las participaciones no se identifican de manera explícita en la lista, o el contenido de su intervención, en muchos casos así sucede, no consiente inferir la procedencia de la misma. No obstante, sí se puede asegurar que del análisis del 25,4% restante de participaciones resultan mayoritariamente instituciones que presentan un marcado carácter universitario. Las 1.132 participaciones que se identifican como universitarias representan un 81,26% de las 1.393 entradas que cuentan con algún tipo de identificación clara. Por otro lado, la siguiente institución con alguna presencia notable en la lista, aunque con una diferencia grande respecto a la anterior, es la empresa, y dentro de esta, todo lo relacionado con la formación permanente de sus profesionales y trabajadores. Este es un dato muy significativo, que incide en la relevancia que está otorgando el mundo empresarial a la educación a distancia como medio idóneo para la formación de sus empleados.

Por su parte, es mínimo el número de organismos referenciados por los cuedlisteros que tienen una procedencia ajena al interés educativo, lo cual permite deducir claramente que el compartir, participar y debatir temas referidos a la EaD es una cuestión que se localiza claramente en el marco educativo, bien sea con carácter institucional o profesional. Muestra de ello es que este dato alcanza el 97,2% de participaciones, reduciendo a un escaso 3,8% los mensajes que proceden de intereses no educativos. Este punto da respuesta al indicador de calidad que determinamos al inicio del artículo: la coherencia de la procedencia de los miembros con la temática de la lista.

## **6. DATOS DESCRIPTIVOS ACERCA DE LA PARTICIPACIÓN EN LA CUED-L. INTERPRETACIÓN**

Como ya se ha apuntado anteriormente, en este apartado se va a proceder a la realización de un primer análisis del contenido a partir de las intervenciones en la CUED-L. Para ello se han dividido todos los mensajes en tres categorías básicas: intervenciones cuyo objeto es la presentación del remitente, intervenciones dirigidas a difundir una actividad y las que están involucradas en el debate de una temática determinada, ya sea iniciándolo, respondiendo, aportando, etc. En suma, el interés de esta investigación es precisamente identificar todos estos temas, determinando con claridad cuáles son los contenidos que siempre están presentes en el pensamiento de los cuedlisteros, y qué razones pueden hacer que otros vayan y vengan a voluntad del interés de cada momento y cuáles son los nuevos conceptos que están irrumpiendo en la EaD, innovando así nuevas formas de formación.

### **6.1. Presentación**

Ya se ha explicado cómo la CUED- L resulta una plataforma excelente para entrar en relación con profesionales de distintas áreas que comparten el interés por el tema de la EaD. Y así aparece interpretada por los propios cuedlisteros que la utilizan no sólo con un sentido personal, sino también con carácter institucional. Desde la interpretación de

los propios datos de la lista se muestra a continuación quiénes y de qué manera son los miembros que se sirven de ella para su *presentación*.

Un primer dato a destacar es que son mayoría aquellas entradas que no hacen este uso de la lista, 4.617 en concreto, lo que representa el 84,3% del total. Unos porque se consideran personas de reconocido prestigio en el área de la EaD, por lo que no requieren presentación; otros porque suponen suficiente la información que añaden después de su firma (unas veces es su título, y otras la universidad o la institución donde trabajan, etc.), o porque no lo consideran necesario... El resultado es este gran número de cuedlisteros que no han llegado a presentarse 'formalmente' a los demás. El resto, un total de 863 (una cantidad aún notable como para considerar su pertinencia), el 15,7%, son intervenciones en las que sus autores aprovechan la CUED-L para presentarse o para presentar sus actividades. Serán éstas las que se toman en consideración para analizar su contenido (Tabla 4).

TABLA 4  
PRESENTACIÓN DE LOS MIEMBROS DE LA LISTA

		Presentación	Tipo de Presentación	Porcentaje
Nº	Válidos	5480	863	15,7
	Perdidos	0	4617	84,3

Sin duda, la presentación de los miembros de una lista de distribución científica es un indicador de calidad, ya que estamos hablando del logro de un entorno de debate en una comunidad científica en la que el valor no es el anonimato, sino todo lo contrario. A la vez, lo que va aportando validez y fiabilidad al contenido de esas discusiones es, realmente, la calidad de sus miembros: el lugar donde trabajan, el cargo que ocupan, las investigaciones que llevan a cabo, etc., etc.

#### *Tipo de Presentación*

En cuanto al tipo de presentación que se realiza, hemos de señalar que se trabaja con las 863 entradas que resultan efectivas en este apartado con el fin de recoger el carácter que presenta dicha presentación. Se observa, por los datos adjuntos (Tabla 5), que de forma mayoritaria los cuedlisteros que se presentaron en la lista, son profesionales encargados de diseñar acciones formativas a distancia, un 30,5%, o docentes, ya sea del ámbito universitario o de los servicios de la formación permanente de la empresa, con un porcentaje inferior del 17,3%, que se sirven de la lista para tomar contacto con colegas y profesionales que comparten sus áreas de interés y de este modo ampliar su campo de relación profesional.

Por otro lado, resulta significativo que la mayoría de las presentaciones, 46,8%, correspondan a miembros de nueva incorporación al grupo. Esta actitud debe resaltarse como muy positiva, y debería animarse a todo miembro nuevo a enviar este tipo de mensaje, ya que ayuda a que el resto del grupo acoja de forma positiva al nuevo miembro.

TABLA 5  
OCUPACIONES DE LOS MIEMBROS DE LA LISTA DE DISTRIBUCIÓN CUED-L

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Profesionales encargados de diseñar acciones formativas a distancia	263	4,8	30,5	30,5
Expertos e investigadores de EaD	27	0,5	3,1	33,6
Docentes ámbito universitario y formación permanente en la empresa	149	2,7	17,3	50,9
Estudiantes de doctorado y postgrados	20	0,4	2,3	53,2
Miembros nuevos de la lista	404	7,4	46,8	100
Perdidos Sistema	4617	84,30%		

De igual modo, parece digno de tomar en consideración, por lo bajo que resulta, el porcentaje de estudiantes que utilizan la lista para esta primera toma de contacto académica y profesional, que recoge únicamente a un 2,3% del total. A priori, parece que éste puede ser un modo de introducción muy eficaz para ellos, tanto para iniciarse en las listas de debate, en la discusión y comunicación con colegas, como para introducirse en los temas que preocupan y ocupan en el ámbito de trabajo al que pretenden dirigirse. Este pudiera ser un ámbito interesante de desarrollo futuro para los gestores de la lista, favoreciendo este tipo de relación y de integración para los nuevos profesionales. Este dato también permite una interpretación muy positiva, como es el hecho de ceñir la lista a cuestiones y temas puramente profesionalizantes, lo que le otorga una efectividad mucho mayor en cuanto al área de trabajo que en ella se desarrolla.

## 6.2. Difusión

El segundo campo de interés de la lista se centra en la amplia temática de la difusión de diferentes actividades, eventos, etc., es decir, dar a conocer y difundir en la comunidad actividades y líneas de trabajo que favorezcan la interrelación y el establecimiento de lazos estables en la relación temática de la EaD. Llama la atención cómo se dedican mayor cantidad de entradas a satisfacer esta función, en concreto, 4.262 mensajes, que representan el 77,8% de todas las intervenciones, frente al 15,7% que alcanza la anterior categoría de la presentación (Tabla 6).

TABLA 6  
MENSAJES DIRIGIDOS A LA DIFUSIÓN DE EVENTOS, PUBLICACIONES, ETC.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No realiza difusión	1218	22,2	22,2	22,2
Participan en la lista realizando algún tipo de difusión	4262	77,8	77,8	100%
<b>Total</b>	<b>5480</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	

Esto pone en evidencia que uno de los objetivos claros de este tipo de comunicación es el poder divulgar información determinada en entornos muy selectivos y con gran repercusión entre la población de interés para la misma.

Una vez considerado el uso tan efectivo que se hace de la lista para desarrollar la difusión de eventos temáticos, se procede a analizar cuál es el contenido concreto de esas actividades anunciadas. La tabla 7 representa una clasificación interesante al respecto, en la que se puede ya observar el amplio espectro de elementos que intervienen en esta categoría:

### Difusión

TABLA 7  
TEMÁTICA DE LOS MENSAJES DE DIFUSIÓN

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Congresos o reuniones científicas	166	3	3,9	3,9
Cursos on line	78	1,4	1,8	5,7
Documentos o artículos	65	1,2	1,5	7,3
Libros	61	1,1	1,4	8,7
Revistas	39	0,7	0,9	9,6
Informes	16	0,3	0,4	10
Páginas web	301	5,5	7,1	17
Otro tipo de documentos	85	1,6	2	19
Intercambio de experiencias	592	10,8	13,9	32,9
Solicitud de información	769	14	18	51
Respuesta a una solicitud de información	524	9,6	12,3	63,3
Rectificaciones	66	1,2	1,5	64,8
Respuesta o Correo / Respuesta a invitación	1500	27,4	35,2	100%
<b>Total</b>	<b>4262</b>	<b>77,8</b>	<b>100%</b>	
Perdidos Sistema	1218	22,2		
<b>Total</b>	<b>5480</b>	<b>100%</b>		

Entre todos hay 4 aspectos que merecen detenerse en ellos. El primero es la respuesta mayoritaria a cualquier tipo de invitación, ya sea a un congreso, a visitar una página web, a la lectura de un documento o la felicitación a cualquiera de estas acciones. El grupo responde plenamente ante cualquier invitación, con un porcentaje alto, el 35,2 % de los mensajes.

Por otro lado, los dos siguientes parámetros corresponden a *la solicitud de información* por parte de algún miembro, con un 18%, y *la respuesta a esta petición* con un 12,3%. Esto indica, por un lado, la confianza en la ayuda y cooperación del grupo, aunque aquí algunos puedan ver más una actitud ‘aprovechada’ de algunos miembros de la CUED-L, y, se debe destacar aún más, en la inmediata respuesta a esta solicitud por parte de otros miembros. Lo cual confirma el sentimiento de grupo y pertenencia y el querer compartir el conocimiento, por parte de los Cuedlisteros. No hay ninguna solicitud que no haya sido contestada, lo que conlleva un sentimiento de solidaridad muy loable en la “comunidad virtual” de CUED-L.

En este mismo porcentaje se encuentra otro tipo de mensajes también de alto interés. Se trata del *intercambio de experiencias*, con un 13,9 %. Un indicador en toda comunidad científica es la capacidad de colaboración y de comunicación de conocimientos. Por ello, el exponer al grupo las experiencias desarrolladas, debatir las mismas, colaborar entre varios miembros del grupo, etc., resulta un signo de gran vitalidad de esa comunidad y una verdadera muestra del sentimiento de pertenencia al grupo.

En un segundo nivel se situarían la *difusión* que se lleva a cabo de *páginas web* informativas, libros, revistas cursos, etc. todas ellas por debajo del 8% de las participaciones. Aunque, bien mirado, muchos de estos mensajes bien podrían encuadrarse también dentro de la categoría de intercambio de experiencias.

A partir de este punto, si queremos destacar el sentimiento de pertenencia a una comunidad como un indicador de calidad. Este se destaca a partir, en primer lugar, del tráfico regular de mensajes, pero, en segundo lugar y de forma significativa, por la capacidad de respuesta inmediata ante el planteamiento de cualquier duda, problema, etc.

### 6.3. Temática de contenido

Por último, se analiza la temática el uso que primigeniamente parece establecerse para las listas de distribución, al menos en su perspectiva académica, como es la discusión o el tratamiento de temas que resulten de interés en el área de la misma (Tabla 8). En este sentido, en el caso de la CUED-L se está tratando sobre 3.564 entradas válidas, lo que representan un 65,03% del total de intervenciones. Parece un porcentaje significativamente alto, lo que le confiere identidad y efectividad al objetivo relacional que presentan este tipo de recursos de comunicación científica.

De ellos, se destacan que el 55,6 %, 1.982 entradas, se centran en *temas* que se consideran *permanentes en la lista*, pues son debatidos prácticamente con línea de continuidad a lo largo de estos años de vigencia de la CUED-L. Se tratan de los puntos fundamentales de la EaD, que dotan de sentido a toda acción formativa, independientemente de las innovaciones que se estén desarrollando en los diferentes contextos. El 21,9%, 779 entradas, corresponde a *temas recurrentes*, es decir, temáticas que aparecen o desaparecen con cierta frecuencia de la lista, pero que no acaban de perder el interés para los

miembros, ya que vuelven a reaparecer de forma periódica. Se trata de cuestiones claves de la EaD, que al hilo de la evolución de los propios escenarios y recursos, vuelven a reaparecer buscando nuevas aplicaciones, significaciones, etc. Por último, en el 22,5% de participaciones, 803 entradas, tratan *temas de carácter emergente*, es decir, que cuestiones que aparecen y tienen entrada con interés participativo en la lista en un momento determinado, al hilo de los avances propios de la educación y la tecnología. Temas que hasta ahora no se habían planteado, o simplemente eran impensables, pero que en los nuevos contextos implican una nueva orientación y ofrecen unas perspectivas que conllevan necesariamente una reflexión sobre ellos. A partir de ese momento, son cuestiones que se incorporan al bagaje de contenidos específicos de la EaD, de ahí que se tratan ya de forma continua en estos debates.

Si el análisis se realiza desde la perspectiva de la institución, se encuentra que es en las organizaciones educativas donde se muestra mayor interés por los temas que se ha caracterizado como “permanentes”. Es decir, un 52 % de los temas abordados desde instituciones universitarias tienen ese carácter, frente al 48 % que suman los otros dos tipos de contenido. Lo cual resulta significativo dado que se trata de casi una de cada

TABLA 8  
TEMÁTICA DE CONTENIDO POR LOS LUGARES DE PROCEDENCIA

	Tema permanente	Tema recurrente	Tema emergente	Total entradas	Peso: % total entradas
No se indica	57 %	22 %	21 %	2649	74 %
Universidad	52 %	21 %	27 %	744	23 %
Institución docente	30 %	18 %	18 %	59	1 %
Organismo admón. educat.	25 %	29 %	29 %	24	1 %
Empresa no educativa	21 %	29 %	29 %	28	
Empresa educativa	19 %	43 %	43 %	26	1 %
Fundación educativa	15 %	47 %	47 %	26	
Fundación no educativa	33 %	50 %	50 %	6	
Otro tipo de institución	50 %	0	0	2	
				<b>3564</b>	<b>100 %</b>

cuatro entradas en la lista, el 23% exactamente. Estos porcentajes resultan muy similares en los organismos de la administración educativa. No obstante, cuando se trata de instituciones de carácter no educativo, estos porcentajes se desplazan hacia temas de carácter “emergente”. Este punto viene a corroborar el que las organizaciones educativas, especialmente la universidad, muestra una mayor resistencia a los movimientos innovadores o que, dada la complejidad de su organización, le sea mucho más dificultoso acceder de forma más inmediata a las nuevas propuestas y recursos. Sin embargo, las instituciones ubicadas en el amplio espectro de la educación no formal, son mucho más proclives a la propuesta innovadora, por lo que son los primeros que proponen, como resulta lógico, los nuevos temas y problemas que van surgiendo al hilo de sus acciones.

Esta primera división la temática que acabamos de hacer, de los mensajes, resulta tan diversa y variada que aún conviene un análisis más pormenorizado de cuáles son los contenidos tratados en cada uno de los ámbitos.

### 6.3.1. Temática Permanente

Como ya se ha indicado, 1.982 entradas, lo que representa el 55,6 % del total, suponen abordar uno de los temas permanentes de la EaD (Gráfico 2). Los que con mayor interés aparecen en la lista son *la práctica educativa a distancia*, 18,2 % de las participaciones, *la figura del tutor/docente*, 14,7 %, *la evaluación*, 12,1 %, *las plataformas*, 11,9 %, y algunas *aclaramientos de carácter terminológico*, 10,2 %.

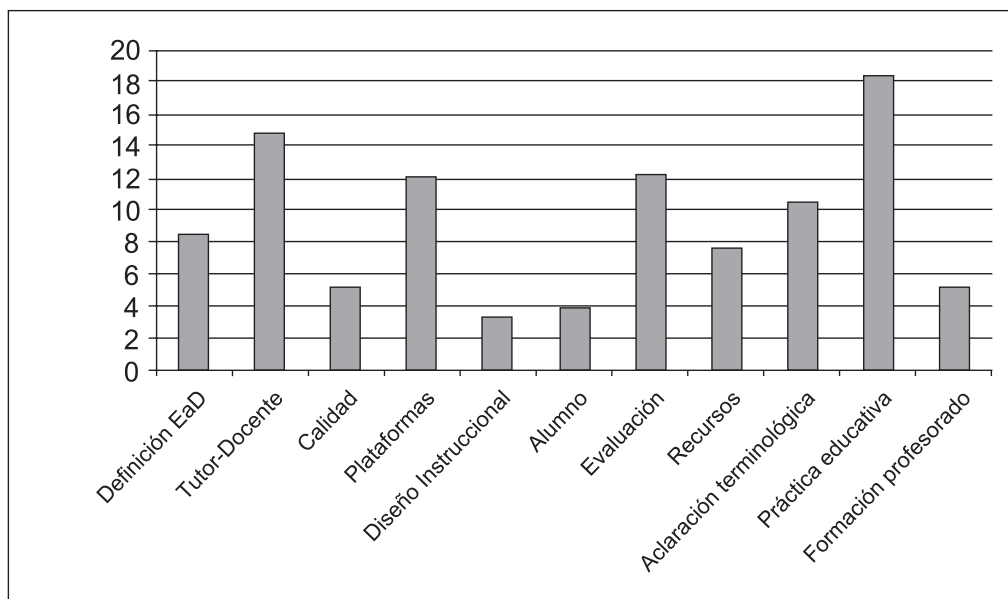


Gráfico 2  
Frecuencia de la temática permanente de los mensajes

Como se ve, estos cuatro temas copan cerca del 70% de las entradas. Así, la preocupación a lo largo de estos años ha sido, y continua siendo, la práctica educativa en esta modalidad formativa. Cambian los escenarios, las herramientas, los recursos, los alumnos a los que se dirigen también difieren del estudiante tradicional, etc. Todo ello conduce, como resulta obvio, a plantearse cómo debe planificarse cualquier acción formativa, cómo lograr realmente los objetivos educativos planteados con los nuevos recursos y herramientas que se disponen.

Otro de las temas estrellas es el referido a la figura del tutor-docente. Cuál es el rol que desempeña, si se trata de una figura única o debe desdoblarse en dos, etc. Sin duda se trata de uno de los aspectos claves de los procesos formativos de la EaD. Por último, también preocupa, y que todavía no se puede decir que esté resuelto de forma definitiva, es el relativo a la evaluación. Se sigue trabajando en este punto del proceso educativo, clave para validar los aprendizajes. De ahí el esfuerzo para lograr y fundamentar procesos de evaluación a distancia transparentes, contrastables y de calidad.

Si se focaliza este mismo análisis en los distintos países implicados, se comprueba que por zonas geográficas algunos de estos temas copan el interés de los especialistas (Tabla 9). Este es el caso de España y Cuba a los que preocupa de forma clara la propia práctica educativa de la EaD. O el caso de Colombia ocupada de forma especial de las nuevas plataformas telemáticas, o Chile por la clarificación del tutor – docente. Esto también se explica por la disparidad en los ritmos de implantación y apoyo de la EaD en los diferentes países de América Latina, el Caribe y España.

TABLA 9  
TEMÁTICA PERMANENTE POR PAÍSES PARTICIPANTES EN LA CUED-L

	Definición Terminología	Tutor - Docente	Plataformas	Evaluación	Práctica educativa
<b>España</b>	10 %	11 %	13 %	10 %	22,5 %
<b>Argentina</b>	8 %	16 %	8 %	14 %	21 %
<b>Chile</b>	6 %	20 %	15 %	12 %	18 %
<b>Colombia</b>	7 %	11 %	22 %	13 %	17 %
<b>Cuba</b>	7 %	18 %	7 %	10 %	25 %
<b>México</b>	6 %	13,5 %	9 %	12 %	19 %

### 6.3.2. Temática Recurrente

En el caso de la temática recurrente, como ya se ha mencionado, se centra en aquellos contenidos que fluctúan de forma intermitente en los debates de la CUED-L. Entre estos se encuentra un tema que resulta “muy” recurrente, como es el de *la tecnología como ins-*



trumento en la educación a distancia, que alcanza el 44,7% de las intervenciones (Gráfico 3). Este es un claro ejemplo de una cuestión que preocupa e interesa a los profesionales de la EaD, que aún no está resuelto y que surge cada vez que se adoptan nuevos instrumentos o recursos en los diferentes escenarios a distancia, especialmente al hilo de las propuestas virtuales. Sin duda, la tecnología está revolucionando la EaD, pero, a la vez, preocupa la importancia que se le da, el que se centre más en ella en las diferentes propuestas educativas, no ajustándose, en consecuencia, en lo realmente decisivo, la planificación y desarrollo de la acción educativa.

Ya en un segundo plano aparecen otros tres temas que también preocupan de forma intermitente. Se trata de la *presentación de posibles temas de debate*, con un 18,1 %, los *modelos pedagógicos propios de la EaD*, 11,3 % o la *dimensión pedagógica de la EaD*, con un 10,0 %. Como se deduce de estas temáticas, continua existiendo una preocupación por la dimensión pedagógica de la EaD, independientemente de los recursos en que se apoye. Fundamentar su base pedagógica es una de las claves para garantizar una formación de calidad, de ahí que de forma recurrente surja este debate a partir de distintos temas. Y, con cotas muy inferiores, aparece el resto de temáticas de contenido tan significativos como es la educación de adultos, la EaD en entornos rurales o la dimensión socializadora de esta formación.

Desde la perspectiva de los países este análisis aporta los resultados que se concretan en la tabla 10, donde se aprecia la diferenciación de intereses temáticos en cada uno de

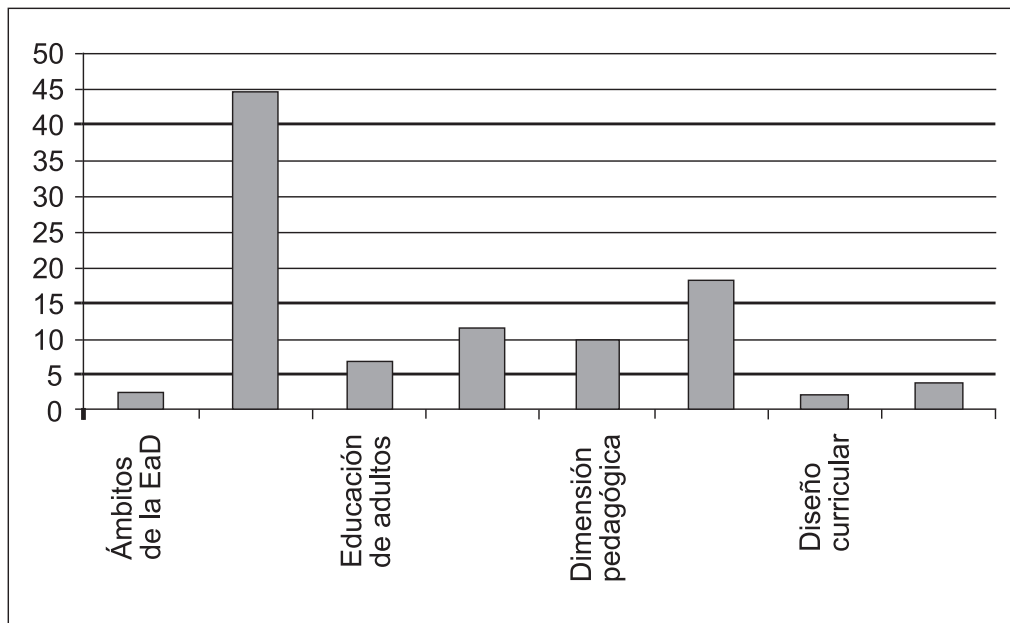


Gráfico 3  
Frecuencia de la temática recurrente de los mensajes

los países representados. Como se aprecia, en todos ellos el tema estrella es la tecnología como instrumento, el intento de no caer en la tecnologización de la pedagogía, a la vez que preocupa de forma significativa profundizar en la dimensión pedagógica de toda propuesta educativa a distancia:

TABLA 10  
TEMÁTICA RECURRENTE POR PAÍSES PARTICIPANTES EN LA CUED-L

	Tecnología como instrumento	Temas de debate	Modelos pedagógicos	Dimensión pedagógica
<b>España</b>	54 %	10 %	12 %	9 %
<b>Argentina</b>	45 %	15 %	8 %	12 %
<b>Chile</b>	61 %	11 %	11 %	11 %
<b>Colombia</b>	52 %	20 %	5 %	4 %
<b>Cuba</b>	31 %	23 %	17 %	6 %
<b>México</b>	43 %	16 %	11 %	13 %

### 6.3.3. Temática Emergente

Por último, falta el análisis de los temas considerados como emergentes en la EaD. Se trata de aquellos que, como ya se ha descrito anteriormente, surgen en los debates de la CUED-L como consecuencia de los intereses y preocupaciones de los miembros de la misma ante la evolución propia de la EaD. Son muchos los indicadores que forman parte de una acción educativa que están siendo sujetos de cambios significativos, lo que conlleva aspectos y temas sobre esta acción formativa que hasta ahora no se han planteado y, lógicamente, también problemas que no se han podido predecir. No obstante, estos no representan más que el 22,5% de los temas abordados en la lista, lo cual no significa una gran proporción, pero sí suficiente y considerable para este estudio y, sobre todo, para iniciar el análisis de las futuras cuestiones que condicionarán a la EaD y que interesará abordar y clarificar lo antes posible (Gráfico 4). El análisis estadístico de ello demuestra que los puntos interés que destacan en este debate son, en primer lugar, el *propio foro, sus aspectos formales y dinámicos como espacio de interacción y comunicación*, con un 26,4 % de entradas, seguido de *la EaD y su tecnología relacionada con el negocio* que representa en la actualidad el 16,9% de intervenciones. En este punto preocupa realmente la mirada a la educación como negocio y no acción educativa. Por otro lado, resulta muy relevante destacar nuevas propuestas de indudable interés pedagógico como son el lenguaje escrito, como la clave de la comunicación que se emplea en entornos virtuales, con el 11,1 %, la problemática de la falta de la legislación en torno a la EaD y que aspectos debería abordar, con un 6,8% o el valor del crédito académico en estos entornos como unidad de medida, con un 6,2%. Los demás son temas con menor interés, puesto que logran un número inferior a las 50 entradas.

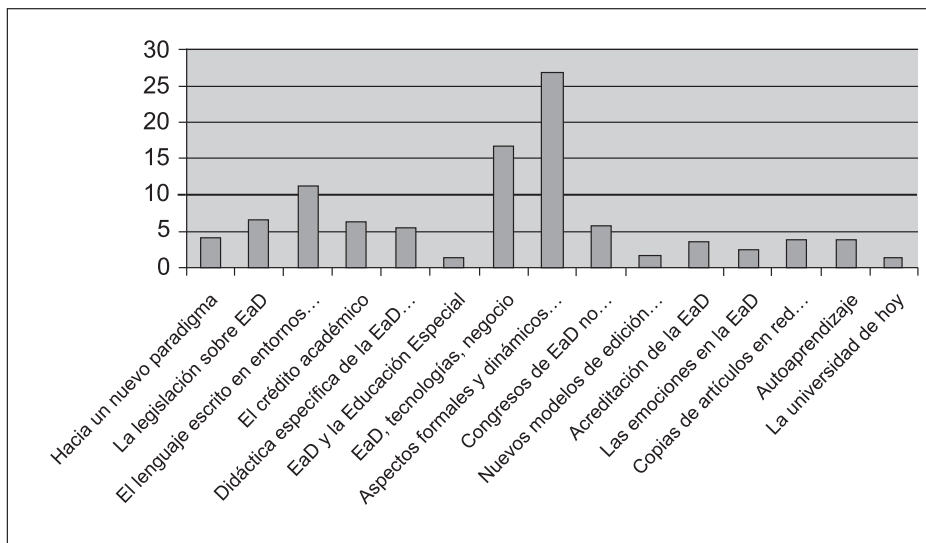


Gráfico 4  
Frecuencia de la temática emergente de los mensajes

## 7. UNAS PRIMERAS CONCLUSIONES ANTE EL PROYECTO TEAD-L

Como resulta evidente, este ámbito de estudio está en permanente evolución por lo que sería ilusorio proponer conclusiones más o menos definitivas tras este estudio. Ahora, si es posible adelantar varios supuestos. En primer lugar, se está percibiendo un cambio significativo en la EaD. En los últimos diez años, asumiendo la dificultad de concretar fechas, la EaD ha vivido una verdadera revolución gracias a los nuevos soportes tecnológicos que la posibilitan. En la actualidad es una modalidad educativa que interesa a todo aquel que imparte formación. Ahora, esta misma ‘explosión’ exige una clarificación de los conceptos sobre los que se asienta, la profesionalización de los equipos que la hacen posible, la profundización en temas relevantes aún sin resolver, etc. De ahí que los objetivos de esta investigación vayan dirigidos a determinar cuáles son los temas de interés dentro de la EaD en el grupo de expertos de la CUED-L, así como exponer si se da una evolución en los conceptos y temas en torno a la EaD se hayan cumplido sobradamente. A lo largo del análisis de los datos se muestra los temas que se atienden, preocupan y ocupan, en la actualidad en la EaD y como a través de estos se desprende una evolución de la EaD en todas sus vertientes. Gracias a ello, se puede demostrar que esta modalidad educativa interesa enormemente en la actualidad en todos los niveles educativos y tanto a instituciones públicas como privadas. Unas y otras ven en ella un medio de formación, gracias al cual se podrá llegar a cualquier lugar, cuestión que favorece, sin duda, la educación a lo largo de la vida, objetivo clave de este milenio. Y, en suma, se demuestra que la CUED-L es un instrumento válido y eficaz para conocer los contenidos y las tendencias en la EaD, convertido en un referente relevante en el contexto latinoamericano. Se manifiesta, de este modo, como un

grupo dinamizador del pensamiento académico en torno a la EaD. Reflexionar y debatir sobre temas de interés común, compartir información, documentación y conocimientos, cooperar en diferentes iniciativas, etc. resulta un claro espacio de construcción del conocimiento, que repercute en la evolución de la propia EaD y, por supuesto, en la formación de los propios cuedlisteros. A su vez, éstos demuestran que la CUED-L se constituye como auténtica Comunidad Virtual (CV), en la que se genera un continuo diálogo y un ambiente de cooperación propio de toda comunidad científica, lo que la consolida como red educativa latinoamericana en EaD.

Por último, no olvidemos la necesidad de avanzar en los indicadores de calidad de estas listas de distribución en entornos académicos y científicos. Profundizar en los criterios que avalan su calidad es un tema absolutamente necesario, ante la avalancha de propuestas que nos encontramos hoy en día. Sobre este aspecto aún no hay protocolos de validación reconocidos, por lo que, a lo largo del artículo, hemos ido proponiendo diversos indicadores que consideramos significativos, después de su contraste, a la hora de reconocer la calidad de un foro de discusión.

## BIBLIOGRAFÍA

- Area Moreira, M. (2003). *Problemas y retos educativos ante las tecnologías digitales en la sociedad de la información*. **Quaderns Digitals**. [En línea: 1 noviembre 2007] <[http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_1/nr\\_21/a\\_284/284.htm](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_21/a_284/284.htm)>
- Barro, S. (dir) (2004). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el sistema universitario español*. [En línea: 1 noviembre 2007] <http://www.crue.org/pdf/Informe%20las%20TIC%20en%20el%20SUE.pdf>
- García Aretio, L. (2006) *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- Henri, F. (1992). *Computer conferencing and content analysis*. En Kaye, A. R. (ed) *Collaborative learning through computer conferencing*. Berlin: Springer Verlag, págs. 117-136.
- Martín de la Hoz, P. (2007). El foro como sistema de comunicación e interacción. **Revista Complutense de Educación**, 18:1, 95-112.
- Salinas, J. (2000) *Rol del profesorado universitario ante los cambios de la era digital*. Perfeccionamiento Integral del Profesor Universitario, Primer Encuentro Iberoamericano. Universidad Central de Venezuela. Caracas. Julio 1.999-10-18. [En línea: 1 noviembre 2007] <<http://www.uib.es/depart/gte/rol.html>>.
- Sangrá, A. (2002). *Educación a distancia: educación presencial y usos de la tecnología: una tríada para el progreso educativo*. **Revista Electrónica de Tecnología Educativa**. EDU-TEC. 15, pp. 2-3.
- Sigalés, C. (2001). *El potencial interactivo de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia*. X Encuentro Internacional de Educación a Distancia. Guadalajara, México. [En línea: 1 noviembre 2007] <[http://www.uoc.es/web/esp/art/uoc/sigales0102/sigales0102\\_imp.html](http://www.uoc.es/web/esp/art/uoc/sigales0102/sigales0102_imp.html)>.

Fecha de recepción: 15 de noviembre de 2007.

Fecha de aceptación: 8 de julio de 2008.

## LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y DEL ESTUDIANTE DE MAGISTERIO

M<sup>ª</sup> Luisa Zagalaz Sánchez

Antonio Pantoja Vallejo

Emilio J. Martínez López

Universidad de Jaén

Santiago Romero Granados

Universidad de Sevilla

### RESUMEN

*Estudio descriptivo en el que se aplica un cuestionario escrito de respuestas cerradas, a modo de encuesta grupal de carácter demoscópico, individual y estandarizado, que se desarrolla en presencia del encuestador.*

*Se estudian las categorías observacionales establecidas para explorar el concepto que sobre la Educación Física (EF) escolar tiene el alumnado de 2º y 3º ciclos de Educación Primaria (EP), estructuradas en siete variables, distinguiendo entre los dos ciclos finales de la EP, el género, el tipo de centro de enseñanza y su ubicación.*

*Tras el análisis de los resultados se ha comprobado que los contenidos de la EF, su empatía con el profesorado y la libertad con que se desenvuelven en las clases, unidos a la influencia de los medios de comunicación, son los datos predominantes para que prefieran esta materia sobre el resto. Mientras que las instalaciones deportivas, las calificaciones obtenidas y el horario que se le asigna, influyen en menor medida sobre su respuesta hacia la pregunta principal.*

**Palabras clave:** Educación Física, Educación Primaria, Valoración positiva.

## ABSTRACT

*Descriptive study in which a written questionnaire of closed answers is applied to a group survey of demoscopic character. The survey is at the same time individual and standardized, and is developed in the presence of a pollster.*

*Using the quantitative method, the established observational categories are studied to explore the pupil's concept on the scholastic Physical Education, specially those students of 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> cycles of Primary Education. This observational categories are structured in seven variables which, distinguishing between the two last cycles that integrate Primary Education, gender, educational establishment, and their location.*

*After the analysis of the results, it has been verified that the contents of Physical Education, their empathy with the teaching staff and the freedom they experienced during lessons together with the influence of mass media, are the main factors which cause this subject to be the most preferred above the rest. Whereas sport facilities, obtained qualifications and schedule are not significant in their likes.*

**Key words:** *Physical Education, Primary Education, Positive consideration.*

## INTRODUCCIÓN

El punto de partida del estudio que se aborda en el presente artículo son las opiniones del alumnado de Educación Primaria (EP) que afirma que la asignatura de Educación Física (EF) es la que más les gusta, y de la valoración de esas afirmaciones por parte del profesorado de EP especialista en EF durante el Prácticum de Magisterio. Ante esta certeza, creemos que es importante para el profesorado y alumnado universitario de la titulación de Magisterio en la especialidad de EF, averiguar por qué piensan esto los niños y niñas en edades comprendidas entre los 8 y 12 años que cursan EP.

La descripción de este fenómeno se puede hacer desde diversos puntos de vista, en nuestro estudio se pretende examinar por qué el alumnado de EP manifiesta que la EF es la materia que le resulta más atractiva y comprobar empíricamente si los hechos que deseamos explicar son realmente ciertos.

Tomando esta posición, se plantea la investigación para responder a la siguiente cuestión: *¿Por qué el alumnado de EP valora más positivamente la EF escolar dentro del currículum de la etapa?* Tras la misma se esconde la intención de contribuir a mejorar la calidad de la educación en general y de la EF en particular, tanto del alumnado de EP como del que estudia Magisterio. Por tanto, creemos que es razonable y necesario realizar un estudio empírico para responder a la pregunta de la investigación que, en nuestro caso, surge del interés personal por el tema en cuestión, reforzado por las observaciones que el alumnado de Magisterio de la especialidad de EF viene haciendo en los colegios donde desarrollan el Prácticum.

Las fuentes documentales en las que nos hemos basado han sido, la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE); la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE); la Convención sobre los derechos del niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 20 de noviembre de 1989 y el Manifiesto Mundial de la Federación Internacional de EF (FIEP, 2000) que,

a través de *La Carta de los Derechos de los Niños y el Deporte*, establece, entre otros, los derechos de practicar deportes; divertirse y jugar; disfrutar de un ambiente saludable y ser tratados con dignidad. Estos documentos refuerzan nuestra opinión sobre que los alumnos y alumnas son los verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y en su pensamiento está la clave para conocer y mejorar la educación que reciben.

En este caso, la idea surge de los comentarios de los estudiantes de Magisterio tras observar que el alumnado de EP manifiesta que la EF es la materia que más les gusta; de la puesta en común de esas opiniones y confrontación de esas ideas; de las conversaciones con expertos y, por último, de un estudio previo en el que se preguntó al alumnado de EP, cuál es la materia escolar que más les atraía.

El interés de esta investigación radica en la necesidad de vincular teoría pedagógica y práctica educativa, para conocer científicamente, desde el ámbito universitario, la valoración que el alumnado de EP otorga a la EF escolar, y actualizar la transmisión de conocimiento que hacemos al futuro profesorado, de manera que cuando se produzca su incorporación al mundo educativo sean conscientes de la idea que los niños y niñas de EP tienen sobre el área donde impartían su docencia.

El equipo de investigadores ha instruido al alumnado colaborador, ha establecido los contactos iniciales con la Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía en Jaén y con los centros participantes en el estudio. El acceso al alumnado de EP como objeto de esta investigación no ha ofrecido dificultades puesto que lo que tratamos de indagar no entra en el ámbito personal, no obstante los Consejos Escolares de los Centros han dado su autorización para pasar el cuestionario, siempre observando las disposiciones legales acerca de la protección de datos y los límites éticos establecidos.

Por último, su oportunidad viene avalada por las características de la sociedad actual, recogidas en su día por el RD 1006/1991, que desarrolla la LOGSE, consciente de la necesidad de incorporar a la cultura y a la educación básica aquellos conocimientos, destrezas y capacidades que, relacionados con el cuerpo y su actividad motriz, contribuyen al desarrollo personal y a la mejor calidad de vida.

## ESTUDIOS PREVIOS

La revisión de la literatura y los estudios previos sobre el tema han puesto de manifiesto la escasa existencia de investigaciones que indaguen en la opinión del alumnado en relación con el concepto que tienen de la EF en la escuela, si bien sí se encuentran sobre otros aspectos como pueden ser sus intereses curriculares (López Martínez, 1999).

En la tabla 1 se recoge un resumen de las principales investigaciones llevadas a cabo a lo largo de la historia de la EF escolar.

De entre ellos merecen ser destacados los trabajos de Torre Ramos (1998), acerca de la relación entre los *agentes individuales* y la frecuencia con la que niños, niñas y adolescentes participan en actividades físico-deportivas en su tiempo libre. Y el de Merat Garrido (2003), sobre la motivación en base a un estudio preliminar de López y González (2001), en la misma línea que continúa Jiménez (2004). Otros trabajos recogen la influencia de *la familia* como *agente socializador* alrededor de la EF extraescolar, citados

TABLA 1  
RESUMEN DE LAS APORTACIONES PREVIAS

Artículos sobre agentes individuales	Autores
Motivación Actitudes Autoestima física	1. Bell, Walters y Staff (1953) 2. Squires (1956) 3. Hill (1971) 4. Figley (1985) 5. Torre Ramos (1998) 6. Gil Madrona y Contreras Jordán (2003)
Agentes sociales	1. García Ferrando (1990) 2. Haywood (1993)
La familia	3. Mendoza Sagrera y Batista (1994)
El grupo de iguales	1. Greendorfer (1977) 3. Greendorfer y Lewko (1978) 3. Greendorfer y Ewing (1981)
Los entrenadores y el profesorado	1. Fox (1988) 2. Day, Elliot y Kington (2005) 3. Aicinena (1991)
Estudios directamente relacionados	1. Moreno y Cervelló (2004) 2. Hellín, Hellín y Moreno (2004, 2005) 3. Martínez, Alonso, Moreno y Cervelló (2005) 4. Moreno y Cervelló (2005) 5. Alonso, Martínez, Moreno y Cervelló (2005)
Actuaciones del profesorado: (Sociological Abstracts; ERIC; LISA: Library and Information; Education: a Sage Full-Text Col- lection)	Ninot, Bilard y Delignieres (2005) Hutzler, Zach y Gafni (2005) Golder, Norwich y Bayliss (2005) Koca, Asci y Demirhan (2005) Wedgwood (2005) DeCorby, Halas, Dixon, Wintrup y Janzen (2005)

por Haywood (1993), o Mendoza y cols. (1994). En todos se destaca el papel fundamental que cumple la familia en la adaptación de hábitos deportivos, sin embargo, ninguno hace referencia a la actividad física que se realiza en el entorno escolar. Algunos autores recogen que el *grupo de iguales* tiene también una influencia decisiva en los hábitos de actividad física que se adquieren en las edades tempranas, sobre todo la capacidad de favorecer o desfavorecer este proceso de socialización deportiva que comenzó en el seno familiar.



Se ha revisado también el papel que *entrenadores y profesores* desempeñan en este proceso de socialización deportiva y/o motivación hacia las actividades físicas, puesto que lo importante en el trabajo que nos ocupa es averiguar el conocimiento del alumnado hacia las clases de EF y en ellas es muy importante el papel del profesorado.

Con la intención de analizar la influencia de los *factores personales*, nos centramos fundamentalmente en algunos de especial relevancia: *la autoestima física, las actitudes y las motivaciones*. Fox (1988) opina, en relación con las actitudes hacia las clases de EF y la práctica deportiva, que éstas se tornarán más positivas cuando exista un componente afectivo que proporcione sentimientos diversos, como los de bienestar, placer y diversión, y otro cognitivo que nos haga reconocer las ventajas que nos ofrece dicha práctica. A partir de ahí, existen mayores posibilidades de que el comportamiento del sujeto se oriente hacia la adquisición de determinados hábitos deportivos.

Sobre las *motivaciones intrínsecas y extrínsecas*, articuladas con el comportamiento del profesorado, destacan los estudios que se apoyan en las teorías de Mancini, Cheffers y Zaichkowski (1976), de Schempp, Cheffers y Zaichkowski (1983) y Day, Elliot y Kington (2005).

Gil Madrona y Contreras Jordán (2003) indagan sobre los *intereses de los escolares* de 2º y 3º ciclos de EP, y de educación secundaria, relacionándolos con los de los padres y, aunque las conclusiones arrojan que es la EF la materia por la que se sienten más atraídos, no abundan en el por qué de dichas preferencias, limitándose a evidenciar datos que avalan que la EF es la materia que prefieren y su interés hacia ella. Se basan en el estudio longitudinal de López Martínez (1999), sobre los intereses curriculares del alumnado 3º, 4º y 5º de EP en Sevilla capital y en las evaluaciones sobre el sistema educativo desarrolladas en el INCE.

Otros trabajos referidos a la *formación del profesorado* son dignos también de ser mencionados, como los análisis, estudios e investigaciones, citados por Contreras (2000), aunque ninguno de ellos relaciona esta formación inicial con el alumnado al que impartirán docencia.

El trabajo de Zagalaz (2001), abre nuevas líneas de investigación sobre el pensamiento del alumnado de EP, con el objetivo de explorar el concepto que los alumnos y alumnas de dicho nivel de enseñanza tienen sobre la EF escolar. Posteriormente, Hellín, Hellín y Moreno (2004, 2005); Martínez, Alonso, Moreno y Cervelló (2005); Moreno y Cervelló (2005); y Alonso, Martínez, Moreno y Cervelló (2005), realizan diferentes investigaciones, contextualizadas en el levante español, con las que intentan averiguar qué piensa el alumnado de niveles de enseñanza no universitarios sobre cuestiones relacionadas con la EF. De entre ellos, el único que indaga sobre el alumnado de EP, lo hace sólo del 3º ciclo, siendo el que más se acerca a la idea de nuestra investigación. Firmado por Moreno y Cervelló (2004), su objetivo es analizar el pensamiento que el alumnado tiene hacia la EF. Para ello elaboraron uno de sus cuestionarios, en este caso, para el Análisis de la Satisfacción en EF (CASEF) y lo aplicaron a 911 estudiantes. Los resultados muestran que la EF es la asignatura que más gusta al citado alumnado y que, quienes perciben al educador como democrático, bondadoso, alegre, justo, agradable y comprensivo, le dan una mayor importancia a la asignatura.

Finalmente, destaca el trabajo de Biencinto y otros (2001) en el que exploran las posibles relaciones entre aspectos cognitivos y aspectos referentes a la competencia en los deportes de colaboración-oposición en una muestra de alumnos de 3<sup>o</sup> y 4<sup>o</sup> de ESO.

Por lo expuesto, creemos que el carácter de este estudio es *novedoso y oportuno*, dadas las circunstancias por las que atraviesa la especialización del profesorado con la adaptación a la Convergencia Europea de Educación Superior y la incertidumbre que ello le ha ocasionado, y la materia con las nuevas leyes de educación, en manifiesto contraste con las demandas sociales de actividad física y la certeza científica de su incalculable aportación a la salud y la calidad de vida.

## PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se plantea desde el paradigma cuantitativo y utiliza el método descriptivo como el más viable para llegar a la gran cantidad de sujetos a los que se pretende solicitar su opinión (Latorre, Rincón y Arnal, 2003).

La elección de nuestras variables, su justificación y fundamentación pasa por un amplio debate del equipo investigador, mediante el que se llegó al consenso de considerar que las variables, tanto cuantitativas como cualitativas (Gil Pascual, 2004: 105-106), recogen ampliamente el espectro del área de EF en la EP.

Se tomaron en consideración las siguientes variables cuantitativas:

1. *Grado de satisfacción con las instalaciones y material*: La materia debe impartirse en una instalación diferente al aula tradicional y estar dotada de equipamiento deportivo, hecho que es observado por el alumnado y puede influir en su opinión sobre la misma.
2. *Grado de satisfacción con los contenidos de la EF en EP*: Los contenidos vienen marcados por la LOGSE, aunque son adaptados por las diferentes Comunidades Autónomas, pero en todas son variados y pretenden unos objetivos que pueden incidir en la mayor o menor satisfacción de los escolares hacia esta disciplina.
3. *Grado de empatía con el profesorado*: El profesorado puede ser determinante a la hora de motivar, demostrar afecto o, en definitiva, empatizar con los niños y niñas haciendo la clase más agradable.
4. *Grado de satisfacción con el sistema de evaluación y las calificaciones obtenidas*: El sistema de evaluación, casi siempre mediante pruebas prácticas, y las notas, la mayoría de las veces, buenas, pueden influir de manera destacada en la opinión favorable del alumnado hacia la materia.
5. *Grado de aceptación del horario asignado a la EF en el centro escolar*: Quizá el horario adjudicado a la EF, a primeras horas de la mañana, pueda influir desfavorablemente en la opinión de los escolares hacia la materia.
6. *Comportamiento individual y en grupo del propio alumnado*: No podemos olvidar, siguiendo la clasificación de Grossman (1994, 6117-6118), las características personales y grupales del alumnado, así como la influencia que su comportamiento pueda tener en sus creencias sobre la materia.
7. *Grado de influencias sociales (medios de comunicación, atención a la diversidad: NEE, coeducación y multiculturalidad)*: Por último, como quiera que la EF es una asigna-

tura socializadora, parece lógico tratar de medir como observan, niños y niñas, la atención a la diversidad y la repercusión que los medios de comunicación tienen en la clase.

Respecto a las *variables cualitativas*, a pesar de que somos conocedores de las características comunes a todos los escolares de la etapa, se ha considerado su análisis por ciclos, entendiendo que existen algunas diferencias sustanciales entre ellos. Asimismo, los niños y niñas presentan aficiones y motivaciones distintos, lo mismo que ocurre, según nuestra opinión inicial, entre el alumnado que asiste a colegios públicos o privados. Por último, y al objeto de ser consecuentes con la contextualización del estudio, hemos optado por distinguir entre los centros ubicados en zonas urbanas y rurales.

### **Procedimiento**

En esta investigación ha participado el alumnado de 8 a 12 años de edad matriculado en 2º y 3º ciclos de EP, en centros públicos (CP), privados-concertados y privados (CPr), ubicados en contextos urbanos (más de 10000 habitantes) y rurales (menos de 10000 habitantes). En el pretest se comprobó que el alumnado de 1º ciclo no era capaz de entender ni responder a las preguntas y como, además, sólo reciben una hora de clase semanal en algunos centros y en otros ninguna, optamos por realizar el estudio en los dos ciclos superiores.

Tras la revisión de la literatura y la comprobación de escasos estudios similares y de datos que, una vez adaptados a nuestras intenciones y al marco teórico de la investigación nos permitieran realizar un análisis secundario, se procedió a la elaboración de un cuestionario propio y a realizar un análisis primario de los datos resultantes.

La información se obtiene de la aplicación de una encuesta grupal estandarizada de carácter artificial, elaborada por el equipo de investigación, que contiene 44 ítems establecidos alrededor de las siete variables cuantitativas ya citadas, pasado a una muestra suficientemente representativa de la provincia de Jaén, que conforma las variables cualitativas.

El universo de la población para el que deben ser válidos los resultados de este estudio son los alumnos y alumnas de EP de la provincia de Jaén (21102 sujetos).

El estudio se realiza durante los años académicos 2003-04 y 2004-05, describiéndose durante los primeros meses del 2005-06. En él, participa profesorado de la Universidad de Jaén y de la Universidad de Sevilla, además de once alumnos de Magisterio y algunos profesores de EP como colaboradores.

### **Objetivos**

El objetivo principal planteado es "Conocer las razones por las que el alumnado de EP valora más positivamente la EF que el resto de las asignaturas del currículum oficial de la etapa".

Los objetivos secundarios son:

1. Establecer en qué medida las instalaciones y material deportivo de los centros afectan en la opinión que el alumnado de EP tiene de la asignatura de EF y en la evaluación que hace de ella.
2. Descubrir en qué medida puede influir la figura del docente de EF en la aceptación de la asignatura por los escolares
3. Confirmar si el modo de evaluación-calificación de la EF escolar y los buenos resultados que obtienen con ella, condicionan la actitud del alumnado hacia la materia.
4. Conocer de qué forma las características personales del alumnado y la mayor libertad corporal con la que interactúa en clase, intervienen en su opinión positiva hacia la EF escolar.
5. Estimar las influencias sociales, incluyendo en ellas la atención a la diversidad (alumnado con necesidades educativas especiales y multiculturalidad, coeducación) y el impacto de los medios de comunicación, y si afectan a la apreciación de los escolares sobre la EF.

## **Sujetos**

Debido a que la distribución geográfica de la población de estudio presenta dificultades, se ha realizado una recopilación parcial de los sujetos objeto de la investigación. Con este procedimiento, si está bien planteado, los resultados, sus variables, efectos e interrelaciones de éstas sobre los objetos serán extrapolables universalmente (Clairín, 2001; Chambers, 2003).

La muestra, que cumple las condiciones de representatividad e igualdad de oportunidades, se ha seleccionado de manera aleatoria siguiendo un procedimiento de extracción probabilística y estratificado por aulas escolares, es decir los objetos de estudio están unidos de forma conglomerada. Ha sido calculada en función del número de alumnos y alumnas, pero teniendo en cuenta la representatividad del profesorado de EP especialista en EF, por entender que la respuesta del alumnado puede estar mediatizada por las características personales de éste.

El número total de CP<sub>r</sub> existentes en la provincia de Jaén en el momento en el que se realizó el estudio (noviembre-diciembre de 2004) era de 52, lo cual supone un 21,22% dentro del cómputo total, mientras que el de CP era de 193, equivalente a un 78,78%, con lo que contamos con un total de 245 centros de entre los cuales se seleccionó la muestra.

Una vez computado el número total de centros, se pasó a determinar el número de profesores y profesoras que imparten docencia de EF en EP, siendo este 252, de los cuales 53 (21,03%) pertenecen a CP<sub>r</sub> y 199 a CP (78,96%).

Para determinar el tamaño de la muestra de alumnado participante se utilizó la fórmula de Nortes Checa (1991), calculando, una vez establecido el error máximo admisible  $e$  y el coeficiente  $k$ , correspondiente al nivel de confianza  $p_k$ , el tamaño muestral. Se fija un nivel de confianza del 99% y un error máximo de 0,025, que garantizan un amplio margen de representatividad, quedando finalmente como se recoge en la tabla 2. El porcentaje total de la muestra productora de datos supone el 10,56% de la población escolar total de la provincia de Jaén, a los que imparte clase de EF el 16,32% del profesorado especialista de la provincia.

TABLA 2  
POBLACIÓN Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN

Población		21102	
Muestra invitada		2500	
Muestra productora de datos		2232	
Ciclo	Segundo	1130	50,6 %
	Tercero	1102	49,4 %
Sexo	Hombre	1093	49,0 %
	Mujer	1139	51,0 %
Tipo de centro	Público	1749	78,4 %
	Privado	483	21,6 %
Localidad	Urbano	1199	53,7 %
	Rural	1033	46,3 %

### Recogida de datos

Considerando las edades a las que va dirigido este estudio, el equipo de investigación optó por la encuesta escrita realizada en presencia del investigador-encuestador, al entender que se refuerza la motivación de los sujetos participantes y se les pueden facilitar las informaciones requeridas durante el proceso. Por tanto, la recopilación de datos fue formalizada, es decir, se creó una situación artificial ya que los alumnos y alumnas de EP sabían que estaban siendo evaluados (Azofra, 1999).

Con respecto al modelo de encuesta, se consideró el más adecuado el de grupo de respuestas cerradas, que es a su vez escrita, individual y estandarizada, para cuya elaboración se establecieron tres fases:

1. Diseño y elaboración provisional de la misma, a partir de un fichero de preguntas y escalas con categorías adecuadas a los objetivos propuestos, finalizando con el formato e impresión del cuestionario (Morales, Urosa y Blanco, 2003 y López Pérez, 1995).
2. Aplicación de un estudio piloto a una muestra de 209 alumnos y alumnas y validación del instrumento por 16 expertos.
3. Validación empírica del cuestionario mediante un análisis factorial.

Como consecuencia, la encuesta queda definitivamente estructurada en 44 ítems, como indicadores, alrededor de las siete categorías que no aparecerán en el documento que maneje el alumnado de EP, sino que servirán como orientación para los encuestadores y los investigadores.

Finalmente hay que hacer mención al procedimiento seguido en la investigación que tuvo su base en un contacto directo con los centros a través del equipo directivo de los mismos, con quien se mantuvo una reunión para determinar los días y horas en los que los encuestadores acudirían a recoger la información del alumnado de EP. Tras la

aplicación, cada entrevistador, recogió los cuestionarios en el momento de su finalización y los depositó en la sede habilitada al efecto. Posteriormente se introdujeron los datos en el programa SSPS (versión 12 para Windows) para proceder a su análisis.

### El cuestionario

El análisis de la fiabilidad y la validez cumplen suficientemente con las pretensiones de estudio psicométrico para un instrumento que, como este, pretende sobre todo recoger información y, sólo en segundo caso, efectuar una medición. No obstante se contempla también la objetividad, en la búsqueda de los mismos resultados aunque sea aplicado por diferentes investigadores.

El estudio de la *fiabilidad* se ha realizado a través del coeficiente de consistencia interna de Cronbach (1951), que ofrece una valoración bien estimada de la estabilidad del proceso de medición, presentando un alpha de 0,7901 (Barnette, 2000; Merino y Lautenschlager, 2003), fiabilidad sustancialmente alta. De hecho el coeficiente en ningún caso mejora si se manipula el cuestionario y cualquier eliminación de ítems supone un empeoramiento del índice.

La *validez* se ha obtenido desde una perspectiva teórica y otra empírica, comprobando que el instrumento es válido porque sirve para medir aquello para lo que fue construido. Para la primera se ha recurrido a la aplicación del pretest y a un equipo de expertos que ha validado el instrumento. Para la segunda se ha utilizado el procedimiento de *Análisis de Componentes Principales*, que ha permitido un estudio de la estructura interna de los datos y la identificación de ciertas “dimensiones” que parecen sustentar la información recopilada. Por la escasez de instrumentos similares reconocidos por la comunidad científica, no es posible validarlo adecuadamente por procedimientos de comparación ni correlación (Mateo, 1997).

Un índice que permite conocer si la prueba es adecuada para realizar un análisis factorial es la conocida como KMO de Kaiser-Meyer-Olkin. En el caso que nos ocupa se obtuvo un valor de 0,629, que a pesar de ser un tanto bajo resulta adecuado para realizar el análisis factorial. La extracción de la matriz rotada se ha realizado por el sistema varimax, que ha generado tres dimensiones principales que explican el 83,4% de la varianza total, aunque cabe señalar, que los datos se articulan sobre todo a partir de un solo componente (tabla 3), que llega a explicar el 72% de toda la variabilidad.

TABLA 3  
COMPONENTES PRINCIPALES VARIMAX

Componente	Autovalores		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	31,997	72,720	72,720
2	3,685	8,374	81,094
3	1,056	2,400	83,494

Las variables se estructuran sobre la base de los componentes que aparecen en la tabla 4.

TABLA 4  
MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS

	Componente		
	1	2	3
10. ¿Crees que las actividades físicas que realizas en clase pueden mejorar tu salud?	,805		
6. ¿Te gustan las clases de EF organizadas mediante juegos variados en los que participéis todos y todas?	,782		
28. ¿Participas con las actividades que indica el profesorado?	,779		
41. En caso afirmativo, ¿los niños y niñas extranjeros que hay en tu clase participan como uno más?	,768		
29. ¿Disfrutas con las actividades que indica el profesorado?	,746		
7. ¿Te gustan los deportes que se realizan en las clases de EF?	,700		
31. ¿Ayudas tus compañeros/as durante las clases de EF?	,670		
26. ¿Cómo es tu comportamiento durante las clases de EF?	,669		
42. ¿Crees que las clases de EF mejoran la belleza de tu cuerpo?	,657		
20. ¿Crees que el profesor/a te pone la calificación que te mereces?	,651		
39. En caso afirmativo, ¿los compañeros/as que tiene alguna dificultad en su aprendizaje (NEE) participan en clase de EF como todos los demás?	,643		
30. ¿Colaboras con tus compañeros/as durante las clases de EF?	,642		
11. El profesorado de EF que te da clase ¿es hombre o mujer?	,636		
32. ¿Respetas las normas de clase y las reglas de los juegos?	,617		
14. ¿Durante las clases de EF, el profesorado te permite actuar libremente en determinados momentos?	,603		
44. ¿Cómo te gustan los juegos y la práctica deportiva en las clases de EF?	,581		
27. ¿Te gusta como se comporta tu grupo de compañeros durante las clases de EF?	,571		
8. ¿Te gustan las clases de EF en las que se desarrollan actividades relacionadas con la música, el baile o la expresión corporal?	,566		
19. ¿Te esfuerzas en clase de EF para conseguir buena nota?	,595		
9. ¿Te gustan las clases de EF en las que se trabajan la resistencia, flexibilidad, fuerza y velocidad, en relación con la mejora de tu forma física y tu salud?		,697	
25. ¿A qué hora te gustaría tener la clase de EF?	,661		,
1. ¿Te gustan las instalaciones deportivas de tu centro?	,660		
2. ¿Consideras que las instalaciones deportivas son las adecuadas para las clases de EF?	,652		
3. ¿Consideras que el material de EF es el adecuado para las clases?	,639		,
16. ¿Hacéis controles teóricos en las clases de EF?	,632		
23. En el caso de que hagáis controles teóricos, ¿pasas miedo al realizarlos?	,630		
34. ¿Te encuentras cómodo/a cuando las niñas y los niños hacen las mismas actividades y participan juntos en los juegos y deportes propuestos?	,617		
22. ¿Disfrutas con la realización de controles prácticos (test de condición física y/o pruebas deportivas), para que el profesor/a te califique?	,614		
37. ¿Aumenta tu interés por la asignatura de EF con los éxitos de los deportistas que ves en los medios de comunicación (TV, prensa, radio, etc.)?	,613		
35. En las clases de EF haces actividades parecidas a las que ves en los medios de comunicación (TV, prensa, radio, etc.)?	,612		
36. ¿Aumenta tu participación en clase de EF cuando la actividad física que realizas sale a menudo en la TV?	,601		
24. ¿A qué hora tienes clase de EF?	,592		
21. ¿Pasas miedo al realizar un control práctico de EF?	,590		
33. ¿Durante las clases de EF, las niñas y los niños hacen las mismas actividades y participan juntos en los juegos y deportes propuestos?	,580		
18. ¿Qué nota sacas habitualmente en la asignatura de EF?	,576		
15. ¿Consideras que el profesor o profesora de EF es tu amigo?	,574		
13. El profesorado de EF ¿colabora y participa con vosotros en las actividades prácticas de clase?	,554		
12. Indica cómo percibes a tu profesor o profesora de EF: Joven, maduro, mayor	,520		
43. ¿Cómo te gusta más vestir para ir al colegio?	,477		
5. Señala a continuación la asignatura que más te gusta:	,471		
17. ¿Hacéis controles prácticos en las clases de EF?			,644
40. ¿Hay en tu clase alumnos/as extranjeros?			,623
38. ¿Hay en tu clase alumnos/as con dificultades de aprendizaje?			,506
4. ¿Crees que los vestuarios y aseos que se utilizan para EF están en buenas condiciones?			,467

Revisando los enunciados de los ítems se encuentra un componente principal básico (componente 1) que puede llamarse “*factor general*” puesto que incluye elementos relacionados con el desarrollo de las clases, la utilización de diversos juegos, música, baile, etc., así como la mejora de la salud, características del profesorado, apreciación de esfuerzo personal, valoración de las calificaciones, el comportamiento propio y del resto de compañeros, la colaboración, ayuda a los demás, respeto de la norma, etc.

El segundo factor es algo más específico, incluyendo elementos de apreciación sobre las instalaciones donde se realizan las clases, las características del profesorado, la experiencia del alumnado con la evaluación de la materia y la influencia de los medios de comunicación. Si se quisiese poner un nombre a este factor tal vez tendría que referirse a la “*experiencia personal general con las clases*”, vinculada a la apreciación de las instalaciones, el profesorado, la evaluación y los medios de comunicación.

El último factor incluye varios ítems que no parecen vincularse semánticamente de forma coherente. Un buen nombre para este factor sería el de “*componente otros*”. En resumen, se puede asumir que existen tres componentes básicos, uno de ellos de valoración general de la materia (componente 1), otro de experiencia personal (componente 2) y un tercero no vinculado al que puede llamarse otros (componente 3).

Por tanto, es posible afirmar que la validez de constructo queda suficientemente establecida, puesto que todo el cuestionario parece saturar adecuadamente en un factor principal como es el componente 1, con una capacidad explicativa de más del 72%. Y, aunque, a la vista de estos resultados, podríamos haber reducido los ítems y centrarnos, exclusivamente en el componente 1 o factor principal, o distribuirlos exclusivamente en tres componentes, dadas la edad y características de los sujetos de la investigación, se decidió mantener todos los indicadores previstos para conseguir mayor coherencia en el instrumento y centrar la atención del alumnado en conceptos que le son más familiares, no obstante, en el análisis de los resultados incidiremos fundamentalmente en el factor principal.

## **ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Los resultados se obtienen de los descriptivos de tendencia central y de dispersión, y de las t. de frecuencia y contingencias (SSPS, ver. 12 para Windows), que ofrecen los datos para el análisis y discusión alrededor de las variables. Asimismo, para analizar las posibles diferencias entre grupos, se ha recurrido al análisis de varianza (ANOVA) de un solo factor, así como a la comparación de medias.

### **Grado de satisfacción con las instalaciones y material deportivo del centro**

Respuesta bastante diversificada, el 52% afirma que está mucho o bastante satisfecho, frente al 48% que dice poco o nada. Una muestra de esta diversificación es la varianza que se sitúa en un 1,267. Lo más significativo es que, ante la cuestión “¿crees que los vestuarios y aseos que se utilizan para EF están en buenas condiciones?”, la mayoría dice que no de forma rotunda (57,7%), por lo que creemos que los equipos directivos de los centros deberían acometer la tarea de conservación de estas estancias para facilitar la consecución de los objetivos de higiene que conlleva la EF escolar.



El alumnado de tercer ciclo es el más crítico en sus respuestas, siendo los varones, en general, más positivos en sus apreciaciones. Chicos y chicas dicen que no les gustan las instalaciones, pero las consideran adecuadas. Asimismo, aunque existe la creencia de que los CPr tienen mejores instalaciones, su alumnado opina en mayor porcentaje que no le gustan, lo mismo que ocurre con el material. Por el tipo de localidad donde está ubicado el colegio, los centros urbanos consideran mejor el material y le gustan más las instalaciones. Estas opiniones deberían ser contrastadas con las del profesorado y con la observación del estado de las instalaciones y la dotación de material.

### Grado de satisfacción con los contenidos de EF que se aplican en el contexto educativo

Dentro de este bloque se ha incluido el ítem sobre el que se define la pregunta de la investigación (asignatura que más "gusta"). El análisis descriptivo (tabla 5) pone de manifiesto que la asignatura de EF es la puntuada más favorablemente por el alumnado (M=45,3%; DT=1,33), seguida por la Artística (M=14,7%), y Conocimiento del medio (M=13%). Se obtienen las mayores correlaciones (r de Pearson) respecto al "gusto por la EF" en las preguntas n2 (,836), n4 (817), n3 (764), n16 (,717), n21 (,765), n22 (,655), n23 (656), n24 (,530), y n25 (,521).

TABLA 5  
ÍTEM 5. SEÑALA A CONTINUACIÓN LA ASIGNATURA QUE MÁS TE GUSTA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	LENGUA	155	6,9	6,9	6,9
	MATEMÁTICAS	173	7,8	7,8	14,7
	CONOCIMIENTO DEL MEDIO	290	13,0	13,0	27,7
	<b>EDUCACIÓN FÍSICA</b>	<b>1010</b>	<b>45,3</b>	<b>45,3</b>	<b>72,9</b>
	INGLÉS	277	12,4	12,4	85,3
	ARTÍSTICA	327	14,7	14,7	100,0
	Total	2232	100,0	100,0	

Cuando se pregunta si les gustan las clases donde todos pueden participar, un 72,26% eligen la opción "mucho". Esta misma tendencia, si bien con valores más moderados, se presenta cuando el ítem se expresa como "¿te gustan los deportes que se realizan en las clases de EF?". Un patrón similar de respuesta se obtiene cuando se trata de actividades que incluyen música, baile o expresión corporal. Sin embargo, esta marcada predisposi-

ción a la homogeneidad en las respuestas se rompe cuando se les pregunta ¿Te gustan las clases de EF en las que se trabajan la Resistencia, Flexibilidad, Fuerza y Velocidad, en relación con la mejora de tu forma física y tu salud?, que con una dispersión muy marcada (varianza del 1,43), el 51% opta por afirmar que le gusta “mucho” o “bastante”. Se regresa a la homogeneidad de respuesta en el siguiente ítem del cuestionario, donde un amplio 71,7% de los encuestados eligen la opción “mucho” ante la pregunta “¿crees que las actividades físicas que realizas en clase pueden mejorar tu salud?”.

Nuestra experiencia personal y la obtenida en distintos estudios aplicados en otras etapas de la enseñanza, coincide con estos resultados abrumadores.

Si comparamos estos resultados con el estudio de Moreno y Cervelló (2004), dirigido exclusivamente a 3º ciclo de EP, se comprueba que sus resultados, además de mostrar la EF como la asignatura que más gusta y más importancia tiene, añaden que quienes perciben al educador como democrático, bondadoso, alegre, justo, agradable y comprensivo, le dan una mayor importancia a la asignatura, apreciaciones que coinciden con nuestros datos, aunque en nuestro caso interesaba más buscar la relación afectiva que se produce entre docente-discente en el contexto educativo de la EF.

Con respecto a los contenidos que se imparten en la materia, todos los sujetos encuestados coinciden en afirmar que les gustan los juegos. Ello sin olvidar su afición contrastada por el deporte. Las actividades expresivas van perdiendo su máxima aceptación conforme se van haciendo mayores. En el desarrollo de las capacidades básicas se invierten las preferencias, de manera que son los varones los que más disfrutan con ellas.

El alumnado en su conjunto es consciente de la importancia que la EF tiene para mejorar su salud, coincidiendo con los resultados del estudio de Gil y Contreras (2003), así como con el enunciado del Manifiesto Mundial de la FIEP (2000) cuando establece los derechos de practicar deportes, divertirse, jugar y disfrutar de un ambiente saludable de los escolares. Con estos resultados se consolida el binomio actividad física-salud, sobre el que, hasta ahora, no se hacía partícipe al alumnado.

### **Grado de empatía con el profesorado de EF**

Este bloque de cuestiones se inicia con dos ítems que tratan de obtener un perfil simple del profesorado. De la primera conocemos que el 77% son varones y el 23% mujeres. En la siguiente cuestión se solicita que se indique de forma subjetiva la edad del profesorado, si bien, y considerando que es una apreciación muy determinada por variables contextuales en el caso de niños y niñas, se ofrecen tres opciones: joven, maduro o mayor, la mayoría lo ve como joven y maduro. La percepción de la edad del profesorado coincide con la realidad si consideramos mayor a una persona de 40 años.

El profesorado es considerado por los sujetos encuestados colaborador y participativo en las actividades de clase. El 24% afirma que “mucho” y el 37,6% que “bastante”. Tan sólo un 14,6% han elegido la opción “nada”. Cabe destacar, no obstante, que el profesorado suele establecer estrategias de “libre actuación” con su alumnado, así queda patente cuando se les pregunta si, “Durante las clases de EF, ¿el profesorado te permite actuar libremente en determinados momentos?”, y eligen la opción “mucho” el 45,43%, seguidos del 29,12% que optan por “bastante”. Tan sólo un escaso 25,5% eligen “poco”

o "nunca". Por último, se ha pedido que indiquen si consideran que su profesor/a es su amigo, a lo que el 70,9% ha elegido "mucho" o "bastante", mientras que el resto no lo considera como tal.

La consideración del profesorado como amigo fue recogida en el estudio de Moreno y Cervelló (2004) con niños y niñas algo mayores, donde quienes imparten las clases no son maestros sino licenciados. Nuestros resultados coinciden con los aportados por Day, Elliot y Kington (2005), cuando analizan la importancia del comportamiento del profesorado y su influencia en la motivación de los estudiantes, concluyendo su valor determinante. Asimismo, el trabajo de Aicinena (1991), basado en Mancini, Cheffers y Zaichkowski (1976) y a Schempp, Cheffers y Zaichkowski (1983), se acerca a esta parte de nuestro estudio, donde, además de señalar el impacto que puede causar el comportamiento del profesorado sobre la actitud del estudiante hacia la EF, manifiesta una correlación entre la metodología usada por aquél en sus clases y las actitudes del alumnado hacia la materia, siendo ésta positiva cuando el profesorado emplea métodos que favorecen la toma de decisiones por parte de los escolares y, negativa, cuando opta por métodos directivos.

### **Grado de satisfacción con el sistema de evaluación y las calificaciones obtenidas**

Se incluyen en esta variable ocho cuestiones que analizan diversas dimensiones. En la primera el profesorado no parece tener un criterio homogéneo en cuanto al número de controles teóricos. El 34,6% de los encuestados afirman tener "muchos", el 23,1% eligen "bastantes", mientras que el 28,1% optan por "pocos" y tan sólo un 14,1% por "ninguno". En el caso de controles prácticos se realizan habitualmente en cada trimestre.

Con relación a las calificaciones, un amplio 40,9%, suelen tener una calificación de notable, mientras que el 32,5% de aprobado. Un 19,7% obtiene sobresaliente y tan sólo el 6,9% suspende. Un elevado 77,2% de los sujetos dice que se esfuerza "mucho" o "bastante", y un porcentaje aún más elevado (81,5%) piensa que el profesorado le califica mercedamente "siempre" o "casi siempre". Esta situación no implica que, cuando se les pregunta "¿Pasas miedo al realizar un control práctico de EF?" elijan las opciones "siempre" o "casi siempre" el 63%.

El mismo perfil de respuesta se presenta en los exámenes teóricos, el 57,8% afirma tener miedo para este tipo de pruebas, "siempre" o "casi siempre". Un aspecto que puede estar relacionado con todo esto es el grado de "disfrute" en las pruebas, donde un elevado 39,1% afirma que "a veces" lo pasa bien en los controles prácticos, y un 45,5% afirma que "casi siempre" o "siempre" disfruta con ellos y un 15,5% dice que "nunca". En este sentido, no existe ninguna investigación sobre la influencia en la opinión del alumnado.

### **Grado de aceptación del horario asignado a la EF**

Un 58,9% suele tener clase durante las primeras horas de la mañana (entre las 9 y las 11), aunque afirma preferirla a última hora de la jornada (a partir de las 12,30 horas), especialmente las niñas (61,1%) de los CPr (62,8%).

Tradicionalmente las clases de EF se han situado para cubrir huecos, pero desde la entrada en vigor de la LOGSE, al considerarse un área más del currículum de la etapa de EP, debe tener el mismo tratamiento que el resto. La existencia de profesorado especialista y de mejores instalaciones deportivas permite dárselo, de manera que, respetando la lógica, la materia se sitúa a primeras horas de la mañana, con lo que el alumnado no está de acuerdo y manifiesta que la prefiere al final de la jornada. Este criterio también se ha seguido por algunos equipos directivos y era recomendado por algunos autores sudamericanos, como Langlade (1986), con la intención de evitar el frío de las primeras horas y utilizar la EF para relajar después del trabajo intelectual.

### **Comportamiento individual y en grupo**

Respecto a su comportamiento en clase, afirman mayoritariamente que su conducta es “buena” o “muy buena”. Tan sólo un escaso 20,9% sugiere que su comportamiento es “regular” o “malo”, perfil de respuesta muy similar al presentado ante la cuestión “¿Te gusta como se comporta tu grupo de compañeros durante las clases de EF?”. De todos los sujetos, 1.156 (51,79%) eligen la opción “mucho”, 450 (20,16%) “bastante”, mientras que 333 (14,91%) optaron por “poco” y 293 (13,12%) eligieron “nada”. Estos mismos sujetos señalan de forma mayoritaria, que participan en las actividades que indica el profesorado, el 82,6%, “mucho” o “bastante”, tendencia de respuesta que se presenta en el siguiente ítem, “¿Disfrutas con las actividades que indica el profesor?”.

Sobre la forma de interactuar el alumnado entre sí, el 74,7% afirma que colabora “mucho” o “bastante” con sus compañeros durante las clases de EF y, del mismo modo, un elevado 79,1% indica que les ayudan durante las mismas, “mucho” o “bastante”. Ante el interrogante “¿Respetas las normas de clase y las reglas de los juegos?”, los sujetos encuestados se pronuncian mayoritariamente a favor.

Un 48,7% de los sujetos eligen la opción “poco” cuando se les pregunta si “¿Durante las clases de EF, las niñas y los niños hacen las mismas actividades y participan juntos en los juegos y deportes propuestos?”, el 36,2% afirma que “bastante” o “mucho” y un relativo amplio 15,1% optan por “nunca”. Sin embargo el perfil de respuesta se invierte cuando la cuestión es, “¿Te encuentras cómodo cuando las niñas y los niños hacen las mismas actividades y participan juntos en los juegos y deportes propuestos?”. En tal caso el 59,5% eligen la opción “bastante” o “siempre”. Sin embargo un porcentaje que podría ser considerado, cuando menos, llamativo o revelador (11,2%) ha elegido la opción “nunca”. Otra cuestión que apoya la existencia de una tendencia a una organización diferencial de las actividades en función del género es el ítem, “¿Cómo te gustan los juegos y la práctica deportiva en las clases de EF?, donde el 72,3% afirma que las prefiere en grupos del mismo sexo, mientras que un 27,7% las prefiere en grupos mixtos.

A nadie se le escapa que en los tiempos que corren el alumnado presenta comportamientos de indisciplina, agresividad, desmotivación, etc., que dificultan el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este punto, cuando se les pregunta como perciben su comportamiento, la mayoría opina que “muy bueno”, lo cual se contradice con lo que piensa el profesorado en general, pero que en el caso de la EF ocurre en menor medida. Las chicas suelen comportarse mejor y así lo manifiesta el recuento del ítem que lo recoge. En general todos opinan que colaboran y ayudan a sus compañeros.

## Grado de influencia social

La última variable trata de analizar el grado de influencia social que afecta a la EF, en relación con los medios de comunicación, la imagen personal y algunas cuestiones concernidas con los compañeros en función de la atención a la diversidad. En la primera "¿En clase de EF haces actividades parecidas a las que ves en los medios de comunicación?", no existe un acuerdo al respecto entre los sujetos analizados. El 45,9% afirma que "mucho" o "bastante" mientras que el 54,1% afirma que "pocas" o "ninguna". Una situación similar se da ante el ítem, "¿Aumenta tu participación en clase de EF cuando la actividad que realizas sale a menudo en la TV?". Sin embargo, parece que sí existe cierta influencia de la aparición de deportistas con éxito en TV, de tal forma que el 40,4% afirma que su interés aumenta "mucho" por la asignatura ante los éxitos de los deportistas cuando aparecen en los medios de comunicación. Tan sólo un 34,9% afirma que esto le influye "poco" o "nada".

El 78,10% de casos del total estudiado afirman no tener compañeros con dificultades de aprendizaje, si bien esta circunstancia tampoco parece que influya demasiado, puesto que la totalidad de los que afirman la asistencia a clase de compañeros/as con problemas, percibe que éstos participan normalmente en clase. Sobre la existencia de alumnado extranjero, tan solo un 8,2% tiene compañeros de otros países y, éstos son observados como completamente integrados en clase.

Con relación a la imagen, afirman, en un 77,2%, que las clases de EF mejoran "siempre" o "bastante" la belleza de su cuerpo. Quizá por ese motivo, el 58,15% prefiere ir a clase con ropa de calle y el 41,84%, con chándal.

Por tanto, como venimos manteniendo, la sociedad es determinante, mucho más cuando se trata de sujetos en edades de formación. Es por lo que los medios de comunicación son tan influyentes en las actividades físico-deportivas, asimilación de la imagen corporal, autoestima y motivaciones hacia el deporte. Es posible que sean las familias las que se dejan influenciar por los mass media y transmiten el modelo a sus hijos, en esto coincidimos con García Ferrando (1990) y sus estudios sociales posteriores. Sin embargo es evidente que cuando las acciones de un deportista son retransmitidas por TV, el deporte que practica se pone de moda y es muy demandado por la población más joven (caso de Rafael Nadal, Severiano Ballesteros o Miguel Indurain, así como los futbolistas más destacados).

Por otra parte, en una sociedad en la que la coeducación no está definitivamente insertada, niños y niñas continúan sin sentirse demasiado cómodos cuando realizan actividades físicas conjuntamente. Esta es una cuestión que no debería existir después de transcurridos diecisiete años que entró en vigor la LOGSE, de manera que todas las actividades deben estar programadas para ser realizadas conjuntamente y, desde luego, aplicarse con absoluta normalidad. Asimismo, con respecto al alumnado con dificultades de aprendizaje, afortunadamente en este país, son muy pocos los niños o niñas que las padecen, y aunque la ley de educación en vigor marca las normas de actuación, los que están integrados en el contexto educativo habitual son percibidos con normalidad por los compañeros y están insertados en el grupo.

### Análisis de varianza (ANOVA), sobre diferencias entre grupos

Para conocer las diferencias entre grupos se ha realizado un análisis de varianza (ANOVA), para lo cual se utilizaron los 44 ítems del cuestionario como variables dependientes y los datos relativos a tipo de localidad, ciclo, sexo y tipo de centro como factores. El criterio de rechazo se estableció en  $p.<0.05$ . Las tablas 6, 7, 8 y 9 presentan los ítems con diferencias estadísticamente significativas en función de los factores anteriores.

El número de ítems para los que existe una respuesta diferencial en función de la localidad de residencia del alumnado (rural o urbano) es sustancialmente menor al resto. Las mayores diferencias respecto al tipo de localidad (tabla 6) aparecen en el comportamiento del grupo en las clases de EF (ítem 27,  $p.<0.001$ ) donde el alumnado de zona urbana obtiene peores resultados; sin embargo, la participación de los alumnos con NEE en el grupo de clase (ítem 39,  $p.<0.001$ ) es mayor en los centros urbanos, así como el interés por la EF (ítem 37,  $p.<0.001$ ) mediatizado por la influencia de los medios de comunicación, y la conciencia de que las clases de EF mejoran la belleza de su cuerpo (ítem 42,  $p.<0.001$ ).

TABLA 6  
DIFERENCIAS EN CUANTO AL TIPO DE POBLACIÓN

		1	2	6	10	13	24	27	37	39	42	43
Urbano	Media	2,41	2,85	3,45	3,50	2,64	2,32	2,99	3,01	3,38	3,32	1,56
	DT	1,12	0,99	1,11	1,02	1,33	1,27	1,15	1,03	0,96	1,88	0,50
Rural	Media	2,58	2,55	3,57	3,58	2,79	2,43	3,24	2,81	3,04	3,13	1,88
	DT	1,41	1,22	0,87	0,80	1,12	1,47	0,86	1,22	1,21	1,01	0,76

Con respecto a la variable ciclo (tabla 7), se puede afirmar que el alumnado de 2º ciclo gusta más de las clases de EF donde se desarrollan actividades relacionadas con la música, el baile, etc. (ítem 8  $p.<0.001$ ). Igualmente una diferencia evidente aparece con relación a los ítems 19, 26 y 27 donde el alumnado de 2º ciclo obtiene resultados más positivos de respuesta en el esfuerzo realizado en clase para obtener buena nota, su conciencia de un mejor comportamiento en clase, así como el comportamiento del grupo dentro de las clases de EF respectivamente ( $p_s.<0.001$ ). De forma general el alumnado de 2º ciclo puntúa más positivo, aunque no ocurre así en su consideración sobre la adecuación del material de EF (ítem 3,  $p.<0.002$ ) y el gusto por el trabajo de las cualidades físicas básicas durante la clase de EF (ítem 9,  $p.<0.05$ ).

TABLA 7  
DIFERENCIAS EN CUANTO AL CICLO EDUCATIVO

		1	3	8	9	13	14	16	19	22	23	25	26	27	28	29	41	44
2º Ciclo	Media	2,72	2,39	3,20	2,62	2,76	3,01	2,73	3,38	2,42	2,76	3,58	3,34	3,20	3,55	3,42	3,91	1,34
	DT	1,03	1,24	0,80	1,18	0,98	1,03	1,06	0,85	0,98	1,03	1,39	0,90	1,06	0,89	0,88	0,28	0,99
3º Ciclo	Media	2,45	2,53	3,01	2,72	2,66	3,16	2,83	3,10	2,56	2,57	3,28	3,14	3,01	3,34	3,25	3,71	1,52
	DT	1,20	1,06	1,11	1,21	1,32	0,78	0,81	1,32	1,55	1,46	1,01	1,33	1,11	1,24	1,33	0,62	1,38

Al comparar los sujetos en función del género (tabla 8), el número de ítems donde presentan diferencias es sustancial. En general, los hombres tienden a contestar con valores superiores a las mujeres. Se puede comprobar que en el ítem 8 (¿Te gustan las clases de EF en las que se desarrollan actividades relacionadas con la música, el baile o la expresión corporal?) las mujeres muestran una preferencia mayor que en los hombres ( $p.<0.001$ ); sin embargo, los chicos puntúan muy por encima de las mujeres en relación al “disfrute” en la realización de test físicos (ítem 22,  $p.<0.001$ ). En lo relativo al comportamiento individual y en grupo, los chicos manifiestan una mayor aceptación por el comportamiento del grupo, así como de una mayor participación en las actividades propuestas por el profesor/a (ítem 27,  $p.<0,001$ ) e ítem 28,  $p.<0,002$  respectivamente). Igualmente en los ítems 35 y 36 los chicos parecen hacerse eco en mayor medida de la influencia social de los medios de comunicación, repercutiendo en su actividad física ( $p_s.<0,001$ ).

TABLA 8  
DIFERENCIAS EN CUANTO A LA VARIABLE SEXO

		1	3	4	7	8	9	13	14	16	17	19	20	
Hombre	Media	2,53	2,56	1,64	3,44	2,87	2,80	2,80	3,20	2,86	1,90	3,31	3,35	
	Desv. típ.	1,26	1,02	1,32	0,83	1,52	1,01	1,03	0,70	1,33	0,30	1,21	0,87	
Mujer	Media	2,63	2,37	1,73	3,23	3,33	2,55	2,62	2,97	2,71	1,84	3,18	3,12	
	Desv. típ.	1,09	0,69	0,98	1,20	0,91	1,19	0,94	1,07	1,06	0,76	1,01	1,00	
		21	22	26	27	28	29	30	33	35	36	39	41	44
Hombre	Media	2,59	2,68	3,15	3,28	3,51	3,28	3,06	2,48	2,66	2,66	3,28	3,92	1,26
	Desv. típ.	1,05	0,97	0,99	0,94	0,90	0,89	1,01	0,93	0,89	0,94	1,09	0,27	0,44
Mujer	Media	2,75	2,31	3,32	2,94	3,38	3,39	3,18	2,28	2,49	2,45	3,17	3,47	1,86
	Desv. típ.	1,42	0,66	1,63	1,19	1,11	1,32	0,81	0,66	1,21	0,95	1,33	0,72	0,56

Finalmente, la ANOVA realizada tomando como factor el centro de pertenencia (tabla 9), muestra una escasa diferencia en el alumnado de centros privados, que señala, entre seis materias, la EF como la asignatura que mas le gusta (ítem nº5,  $p.=0,006$ ). De forma general, el alumnado de centros públicos tiende a elegir opciones de mayor valor (“bas-

tante" o "mucho") que los de centros privados. Destacan los ítems 6 y 10 ( $p_s.<0.001$ ), relacionados con el aprecio hacia las clases organizadas mediante juegos variados donde todos participan, y la idea de que las actividades mejoran la salud respectivamente. Existe una tendencia clara que se manifiesta en las variables 28, 29, 30 y 31 ( $p_s.=0.000$ ), todas ellas relacionadas con el comportamiento individual y en grupo durante las clases de EF, donde el alumnado de centros públicos expresa puntuaciones más elevadas.

TABLA 9  
DIFERENCIAS EN CUANTO AL TIPO DE CENTRO

		1	2	3	4	5	6	10	13	14	17	18	19	20	21	23
Público	Media	2,65	2,54	2,34	1,64	3,88	3,62	3,62	2,73	3,13	1,89	2,76	3,21	3,28	2,64	2,62
	Desv. típ.	1,14	1,01	1,02	0,92	1,29	0,80	0,78	0,98	1,12	0,51	0,85	0,96	0,93	1,06	1,05
Privado	Media	2,35	2,78	2,88	1,84	4,07	3,11	3,22	2,63	2,94	1,81	2,65	3,35	3,08	2,77	2,83
	Desv. típ.	1,06	0,76	1,06	1,25	1,46	1,12	1,13	1,23	1,01	0,99	1,35	1,56	1,66	0,96	1,33
		24	25	26	27	28	29	30	31	32	36	37	39	41	42	43
Público	Media	2,34	3,38	3,28	3,13	3,52	3,42	3,17	3,30	3,17	2,51	2,89	3,28	3,92	3,26	1,56
	Desv. típ.	1,30	1,42	0,93	1,08	0,89	0,98	1,00	0,91	0,96	0,94	1,08	1,08	0,27	0,95	0,50
Privado	Media	2,48	3,60	3,10	3,00	3,16	3,05	2,95	3,08	3,00	2,71	3,00	3,02	3,80	3,12	1,67
	Desv. típ.	1,12	1,78	1,25	1,12	1,06	1,12	1,36	1,42	1,14	0,98	1,25	1,13	0,40	1,29	0,69

## CONCLUSIONES

Se ha cumplido el objetivo principal del estudio, al comprobar que una de las razones por las que el alumnado de EP valora más positivamente la EF que el resto de las asignaturas del currículum oficial de la etapa es su motivación, interés y disfrute por todos los contenidos de la EF escolar, especialmente por los juegos y deportes. Otras de los motivos, son:

1. El alumnado percibe al profesorado, como, varón maduro que colabora con ellos, les da libertad de actuación y es su amigo. Existe, por tanto, gran empatía con el profesorado.

2. La asignatura les resulta más atractiva aunque tengan que esforzarse. Las calificaciones altas no son influyentes en su opinión, puesto que manifiesta que debe trabajar para obtener buenas notas.

3. Los escolares se sienten contentos en clase y más libres en sus actuaciones que en otras materias. Creen que colaboran y ayudan a sus compañeros.

4. La influencia social se deja sentir en sus preferencias por las actividades físicas y otros aspectos educativos que conlleva la materia, tales como vestuario, estética corporal, relación entre géneros, así como su importancia para la salud, evidenciada también en los contenidos. Su apreciación de la atención a la diversidad no es significativa.

5. Por el contrario, las instalaciones deportivas, habitualmente en mal estado, el material deportivo de que disponen los centros para impartir la EF, casi siempre escaso,



y el horario, a primeras horas de la mañana, que reconocen, no influyen en su buena opinión sobre la asignatura.

Nuestra **conclusión general** es que la EF es la materia preferida por el alumnado de EP porque sus contenidos les resultan motivadores, divertidos y buenos para su salud. Las relaciones con el profesorado y con los compañeros son afables y les agrada emular las actividades físicas que aparecen en los medios de comunicación, lo cual coincide con la opinión generalizada de la sociedad sobre la importancia de la actividad física, cuyo germen se siembra en estas edades en los centros de enseñanza.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aicinena, S. (1991). The teacher and student attitudes toward physical education. *The Physical Education*, 48 (1), 28-32.
- Alonso, N.; Martínez, C.; Moreno, J.A. y Cervelló, E. (2005). Relación del género del alumno y el tipo de centro con la motivación, disciplina, trato de igualdad y estado de flow en EF. En A. Díaz (ed.), *V Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad* (pp. 1-33). Murcia: ICD.
- Azofra, M.J. (1999). *Cuestionarios*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Barnette, J.J. (2000). Effects of item and likert response option reversals on survey internal consistency: If you feel the need, there is better alternative to using those negatively worded stems. *Educational and Psychological Measurement*, 60, 361-370.
- Bell, M., Walters, C.E. y Staff, S. (1953) Attitudes of women at the University of Michigan toward physical education. *Research Quarterly*, 24, 379-385.
- Biencinto, Ch. y otros (2001). Dependencia-independencia de campo y competencia en el deporte de colaboración-oposición en educación secundaria. *RELIEVE*, 7 (1). Extraído el 5 de septiembre de 2007, de [www.uv.es/RELIEVE/v7n1/RELIEVEv7n1\\_3.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v7n1/RELIEVEv7n1_3.htm).
- Chambers, R. (2003). *Introducción al muestreo*. Madrid: Eumat.
- Clairín, R. (2001). *Manual de muestreo*. Madrid: La Muralla.
- Colás, P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 151-166.
- Contreras Jordán, O.R. (2000). *Proyecto de investigación a CU de Didáctica de la Educación Física*. Universidad de Castilla-La Mancha. Material multicopiado sin publicar.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of test. *Psychometrika*, 16 (3), 297-334.
- Day, C.; Elliot, B.; Kington, A. (2005). Reform, Standards and Teacher Identity: Challenges of Sustaining Commitment. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 21 (5), 563-577.
- DeCorby, K., Halas, J., Dixon, S., Wintrup, L., Janzen, H. (2005). Classroom Teachers and the Challenges of Delivering Quality Physical Education. *Journal of Educational Research*, 98 (4), march, 208-225.
- Federación Internacional de Educación Física (2000). *Manifiesto Mundial de la Federación Internacional de Educación Física: La Carta de los Derechos de los Niños y el Deporte*. Madrid: Federación Internacional de Educación Física.

- Figley, G.E. (1985). Determinants of attitudes toward physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 229-240.
- Fox, K.R. (1988). The child's perspective in physical education. Part 5: The self-esteem complex. *British Journal of physical education*, 19 (6), 247-252.
- García Ferrando, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica*. Madrid: Alianza.
- Gil Madrona, P. y Contreras Jordán, O.R. (2003). Interés y valoración del área de EF por padres y alumnos en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, 332, 327-355.
- Gil Pascual, J.A. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa (análisis de datos)*. Madrid: UNED.
- Golder, G., Norwich, B., Bayliss, Ph. (2005). Preparing Teachers to Teach Pupils with Special Educational Needs in More Inclusive Schools: Evaluating a PGCE Development. *British Journal of Special Education*, 32 (2), 92-99.
- Greendorfer, S. (1977). Role of socializing agents in female sport involvement. *Research Quarterly for exercise and sport*, 48 (1), 304-310.
- Greendorfer, S. y Lewko, J. (1978). Role of family members in sport socialization of children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 49 (2), 146-152.
- Greendorfer, S. y Ewing, M.E. (1981). Race and gender differences in children's socialization into sport. *Research Quarterly for exercise and sport*, 52, 301-310.
- Grossman, P. (1994). Teacher knowledge. En Hüsen, T. y Postlethwaite, T.N. (eds.) *The internacional Encyclopdia of Education* (2<sup>a</sup> Ed.). London: Pergamon Press.
- Haywood, K. (1993). *Life span motor development*. Canada: Human kinetics Publisher.
- Hellín, G.; Hellín, P. y Moreno, J. A. (2004). Relación de los hábitos de práctica deportiva con el pensamiento hacia la EF. *Revista de Educación Física*, 96, 5-13.
- Hellín, G.; Hellín, P. y Moreno, J.A. (2005). Valoración de la EF según la titulación del profesor. En Díaz, A. (ed.) *V Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad* (pp. 1-10) Murcia: ICD.
- Hill, C.A. (1971). *Factors related to the attitudes of ninth grade boys in Arkansas toward physical education*. Doctoral Dissertation. University of Arkansas.
- Hutzler, Y., Zach, S. y Gafni, O. (2005). Physical Education Students' Attitudes and Self-Efficacy Towards the Participation of Children with Special Needs in Regular Classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20 (3), 309-327.
- Koca, C., Asci, F.H. y Demirhan, G. (2005). Attitudes toward Physical Education and Class Preferences of Turkish Adolescents in Terms of School Gender Composition. *Adolescence San Diego*, 40 (158), 365.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- LOE. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE, 106 de 4 de mayo.
- LOGSE. *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo*. BOE, 238 de 4 de octubre.
- López Martínez, A. (1999). Estudio longitudinal sobre los intereses curriculares de los alumnos en la Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (1), 107-125.
- López Pérez, J.A. (1995). *Teoría de respuesta al ítem: fundamentos*. Barcelona: PPU.
- López, A. y González, V. (2001). Niveles de satisfacción por la clase de EF. *Revista Digital "Lecturas"*, 32, 3. Extraído el 21 de agosto de 2007, de <http://www.efdeportes.com>

- Mancini, V.; Cheffers, J. y Zaichkowsky, L. (1976). Decision making in elementary children: effects on attitudes and interaction. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 47, 80-85.
- Martínez, C.; Alonso, N.; Moreno, J.A. y Cervelló, E. (2005) La disciplina en EF según el género del alumno y el tipo de centro. En Díaz, A. (ed.), *V Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad* (pp. 1-34). Murcia: ICD.
- Mateo, J. (1997). *La investigación ex-post-facto*. Barcelona: Ediuoc.
- Mendoza, R., Sagrera, M.R. y Batista, J.M. (1994). *Conductas de los Escolares Españoles relacionadas con la salud (1986-1990)*. Madrid: CSIC.
- Merat Garrido, S. (2003). La motivación en la clase de EF. En *Actas del II Congreso Mundial de CC de la actividad física y el deporte: deporte y calidad de vida* (pp. 312-323). Granada: INEF.
- Merino Soto, C. y Lautenschlager, G.J. (2003). Comparación estadística de la confiabilidad Alpha de Cronbach: Aplicaciones en la medición educacional y psicológica. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12 (2), 127-136.
- Morales, P.; Urosa, B., y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert. Una guía práctica*. Madrid: La Muralla.
- Moreno, J.A. y Cervelló, E. (2004). Pensamiento del alumno hacia la EF: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. Extraído el 8 de agosto de 2007, de <http://www.um.es/univefd/pensamiento.pdf>.
- Moreno, J.A. y Cervelló, E. (2005). Physical self-perception in spanish adolescents: effects of gender and involment in physical activity. *Journal of Human Movement Studies*, 48, 291-311.
- Ninot, G., Bilard, J. y Delignieres, D. (2005). Effects of Integrated or Segregated Sport Participation on the Physical Self for Adolescents with Intellectual Disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*; 49 (9), 682-689.
- Nortes Checa, A. (1991). *Estadística Teórica y Aplicada*. Madrid: PPU-DM.
- Pérez López, C. (2002). *Estadística aplicada a través de Excel*. Madrid: Prentice Hall.
- Schempp, P.G.; Cheffers, J. y Zaichkowsky, L.D. (1983). Influence of decision-making on attitudes, creativity, motor skills and self concept in elementary children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 54, 183-189.
- Squires, J.Y. (1956). *Factors influencing attitudes of high school senior boys towards physical education*. Doctoral Dissertation, Springfield College (Microcarded).
- Torre Ramos, E. (1998). *La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de EF en el alumnado de enseñanzas medias*. Granada: U. de Granada. Tesis doctoral inédita.
- Wedgwood, N. (2005). Just One of the Boys? A Life History Case Study of a Male Physical Education Teacher. *Gender and Education*, 17 (2), 189-201.
- Zagalaz, M.L. (2001). La Educación Física en el aula. El pensamiento conceptual del niño a través del dibujo. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 19, 165-180.

Fecha de recepción: 22 de noviembre de 2007.

Fecha de aceptación: 8 de julio de 2008.



## LOS AMIGOS: ESPACIO EDUCATIVO, IMPLICACIONES Y PODER

Fanny T. Añaños Bedriñana\* y Matías Bedmar Moreno

### RESUMEN

*El artículo está orientado por el análisis de los amigos y amigas como elementos que repercuten en el consumo de drogas (alcohol, tabaco y cannabis) en el marco de una investigación nacional llevada a cabo entre los años 2001-2004. Al tomar posición concreta sobre las contribuciones, el presente trabajo persigue los siguientes objetivos: estudiar y determinar los factores de influencia en el consumo tóxico, las motivaciones ante el contacto con las sustancias, las situaciones iniciales de consumo y las representaciones sociales sobre las drogas en los jóvenes. La muestra aleatoria la constituyen sujetos entre los 12 y 26 años, a los que se aplicaron 1030 cuestionarios y se analizaron 88 entrevistas en profundidad.*

*Los resultados muestran con claridad que los pares se erigen en los principales factores de influencia en el consumo (alcohol 83,4%, tabaco 80,9% y cannabis 91,2%); del mismo modo, las situaciones que inducen al contacto con las sustancias se deben a la presencia de los iguales (alcohol 46,7%, tabaco 67% y cannabis 70,8%), asociadas a actividades lúdicas como la "marcha" y el "botellón". Entre las motivaciones toman posición destacada, la curiosidad, la diversión, las costumbres del grupo y el mimetismo acunado en los grupos; finalmente, la representación social de los pares se evidencia a través de una creencia compartida en la que la droga asume el papel de mediador en las relaciones interpersonales.*

**Palabras clave:** *amigos, iguales, drogas, factor de influencia, situaciones de inicio, motivos de consumo, representaciones sociales, contexto recreativo, prevención*

---

\* Facultad de Ciencias de la Educación, Campus Cartuja, S/N, C.P. 18071, Granada. Correo electrónico: fanntab@ugr.es

## ABSTRACT

*This article points towards the analysis of friends as elements that have repercussions on drug-consumption (alcohol, tobacco and cannabis), within the scheme of a nation-wide research carried out between 2001 and 2004. The objectives we search for here are: to study and determine the factors that influence consumption; the motivation for contacting substances; the initial consumption situations and the social representations of drugs in relation to equals/peers.*

*The random sample consists of subjects from 12 to 26 years old, who were applied 1030 questionnaires and made 88 carefully detailed interviews.*

*The results definitely show that peers set themselves up as main factors of influence on consumption (alcohol 83,4%, tobacco 80,9%, cannabis 91,2%). In a similar manner, the situations that brought about contacts with substances were due to presence of equals (alcohol 46,7%, tobacco 67%, cannabis 70,8%) and their participation in leisure activities such as "marcha" or "botellón".*

*The outstanding motivations refer to curiosity, entertainment, group's habits and imitation of friends in consumption; finally, the peers' social representation gets evident through a shared belief where drug takes the role of mediator in interpersonal relationship.*

**Key words:** *friends, equals, drugs, factors of influence, initial situations, reasons for consumption, social representations, an entertaining environment, prevention.*

## I. INTRODUCCIÓN

Analizar el fenómeno de las drogodependencias, desde la visión de la "cultura de los jóvenes", entendiéndose ésta como la forma de vida, la manera de relacionarse, de comunicarse, de trabajar, de expresarse, de pensar, de divertirse, etc. atribuida a un grupo social específico, en este caso, personas entre los 12 y 26 años, no nos sitúa ante un hecho biológico; más bien pone en evidencia una construcción social, donde su modo de pensar, sentir y actuar (familia, sistema educativo, procesos productivos, iguales, etc.) revela unas estructuras sociales a través de las cuales los adolescentes van estructurando su personalidad y configurando su categorización de símbolos.

El grupo por excelencia lo constituyen "los/as amigos/as", y en ningún otro colectivo como el de los adolescentes/jóvenes resulta más emblemático (Rodríguez, Megías y Sánchez, 2002:5; Repetto y Senra, 1997), de modo que el impacto de influencia resulta de influencia decisiva (Dishion, McCord & Poulin, 1999).

El concepto de grupo que define Munné hace referencia a una pluralidad de personas interrelacionadas donde cada una desempeña un determinado rol, en función de unos objetivos comunes, compartidos e inter-actantes en función del sistema de pautas establecido (Munné, 1979). De esta forma se implantan, por un lado, unas condiciones a los integrantes (presiones) y por otro, el grupo en sí mismo cumple también los requerimientos de confianza y ayuda recíproca. Según la investigación de Hartup (2005), las interacciones de niños juntos cambian los comportamientos de unos y otros, de ahí que los colectivos grupales adopten un estilo, unas pautas de conducta y una identidad propios; su principal función es crear un escenario propio en el que los miembros expe-

rimentan una naturaleza de relaciones acomodada a la representación de un rol capaz de mostrar la identidad transferida desde el grupo.

El encuentro de la persona con las sustancias (drogas) se inscribe en las sociedades, de acuerdo a las coordenadas culturales y los usos sociales establecidos. En todo caso, la realidad de las drogas ocupa un lugar importante en nuestra sociedad de consumo, toda vez que los hábitos adictivos, nutridos por el contexto familiar y/o social (Añaños, 2002, Ibáñez y Senra, 1999) a través de representaciones significativas, constituyen una prodigiosa reserva al interior del inconsciente colectivo, un fenómeno que impregna el conjunto de las relaciones sociales.

Los aportes relacionales del socio-grupo en una parte significativa de la población, también tienen que ver con conductas contextuales de riesgo, como el consumo de drogas (Calvo, 1999, Hartup, 2005; Lavalley, Bierman y Nix, 2005;). Un ambiente social favorable entre compañeros y buenos ejemplos a imitar constituyen factores protectores del fracaso escolar en sujetos en situación de riesgo (Sullana, 1998). No se trata sólo de adquirir y emplear elementos o productos identificados físicamente, sino de experimentar contextos de relación o de actividades comunitarias, casi de forma obligada que requieren el consumo de objetos con valor simbólico (ropa, música, bebidas, tabaco, comida, etc.) en espacios exclusivos, si no excluyentes... (Rodríguez, Megías y Sánchez, 2002). Del mismo modo, Cembranos y Pallarés (2001) añaden que en dichos contextos se relativizan las expectativas tradicionales de amistad, junto a la aparición de una creación y recreación de identidades relevantes, gracias a la ingesta tóxica.

Las drogas socialmente admitidas son elementos con los que se ha aprendido a convivir, a lo largo de la Historia y el contexto consumista actual. Estos consumos, especialmente moderados, se llevan a cabo con el beneplácito social convirtiéndose en una tradición y llegan a formar parte de nuestra cultura; en el colectivo juvenil, el hecho de contar con amigos y conocidos que sean consumidores favorece la “normalización razonable” —creen tener el control de los efectos— (Calafat et al., 1998). Tendencia que crece cada vez más (Parker, Williams & Aldridge, 2002).

La juventud actual se ha socializado dentro de los parámetros de la sociedad de bienestar, donde la experiencia del ocio se concibe como una necesidad psico-bio-social más allá del derecho a la diversión. La vida social está dividida entre dos espacios: por un lado, el tiempo formal destinado al trabajo, los estudios, la familia, y por otro, el ámbito y tiempo propios destinado a los amigos/as-grupo y a la búsqueda de actividades de ocio (Aguinaga y Comas, 1997). El tiempo de ocio para los chicos y chicas es su “tiempo”, en el que marcan sus horarios y actividades fuera del control paterno y adulto; es el espacio que consideran reservado a su propia iniciativa, lejos de las miradas del mundo adulto (Fundación Girasol, 2001). Entre otros ámbitos, el espacio lúdico está dominado, casi de forma exclusiva, por los jóvenes, fundamentalmente los fines de semana, en la noche... siendo este escenario el que canaliza la identificación con su generación, con sus “colegas”, con sus iguales, tal vez sea una de las páginas de su biografía en la que sienten el protagonismo, la rebeldía, el “poder sobre” los adultos, de propiedad exclusiva, etc.

La “influencia de los pares”, en calidad de factor de riesgo macro-ambiental, es considerado como uno de los mejores predictores en el uso problemático de drogas (Calafat, Fernández, Juan y Becoña, 2005); consecuentemente es lógico que la presencia del grupo

sirva de indicador de evaluación, capaz de definir la fuerza dominante ubicada en este tipo de consumo y proveniente de los iguales.

El dominio decisorio de los pares se estima de diversas formas: por ejemplo, la influencia en el consumo de alcohol y cannabis está presente en el estudio realizado por Duncan, Boisjoly, Kremer, Levy & Eccles (2005) cuando observan la presencia de “beneficios” tóxicos entre los compañeros de habitación consumidores en las residencias universitarias de Estados Unidos; tal probabilidad aumenta cuando previamente los residentes han convivido con compañeros portadores de actitudes de riesgo referentes a las drogas en la etapa de educación secundaria. De igual modo, la exposición a iguales con conductas de riesgo (irregulares) se liga a incrementos de comportamientos delictivos, incluyendo el uso de drogas (Dishion & Medici Skaggs, 2000; Thornberry y Krohn, 1997).

Tener amigos consumidores de drogas y no consumidores es un aspecto importante; en tal sentido se observa que la red de amigos de los adolescentes experimentales está formada por pares que, en su mayoría o totalidad, han consumido recientemente (tabaco 75% y alcohol 75%) (Calafat, Fernández, Juan, Becoña y Gil, 2004). Así, la percepción normalizada y las presiones que ejercen éstos, pueden resultar altamente predictivas.

En el trabajo señalamos aquellos aspectos en que se identifica la presencia de los iguales, analizando el “poder”, los factores de influencia en el consumo de drogas, las situaciones iniciales del contacto con las sustancias, los motivos o razones del comienzo y los atributos asignados a las sustancias relacionadas con los ambientes de amistad, todo ello desde la perspectiva de las representaciones sociales.

### **1.1. Factores de mayor influencia en el consumo**

Constituyen las valoraciones de los sujetos sobre personas, espacios, medios, etc. que aumentan la probabilidad de que un individuo se disponga a probar las drogas, mantenga o enfatice los consumos y, en el caso de los no consumidores, expresen sus percepciones al respecto.

### **1.2. Situaciones de inicio al consumo**

Se referirán a los momentos, espacios, personas, condiciones u oportunidades que colocan a los sujetos en posturas de consumir las drogas (materialización del contacto).

### **1.3. Motivaciones del consumo**

Las razones o motivos que movilizan a las personas aluden a la facultad de decidir y ordenar la propia conducta para aproximarse a las drogas y al estilo de vida que se asocia a su consumo. En ese sentido, los/as amigos/as, la búsqueda de su identidad y de libertad, las inquietudes, las necesidades personales-sociales... o cualquier figura cercana a los chicos y chicas tienen un papel destacado, pues su actitud y posicionamiento influirán en el grado de motivación (FAD, 1997), en este caso, las motivaciones iniciales para probar el alcohol, tabaco o cannabis.



#### 1.4. Representaciones sociales de las drogas

Los aspectos sociales, perceptivos, interpretativos, etc. vinculados al uso de drogas pueden estudiarse recurriendo al concepto de *representaciones sociales*; entendemos por representación social aquella percepción que atribuye independencia y compensación emotiva a un fenómeno (García Mínguez, 2001). De una manera concreta en nuestro caso es la forma como la sociedad y concretamente los jóvenes se posicionan ante las drogas en la que aparecen valoraciones, opiniones, hábitos, nociones, creencias... y actitudes, relacionadas con comportamientos habituales (Añaños, 2005).

Un breve recorrido histórico por la simbología de los estupefacientes pone de manifiesto la pluralidad de significados (Zermeño, 2001). El dinamismo social y cultural hace que los significados no sean universales y evolucionen en el tiempo; asimismo los cambios significativos de las sustancias adictivas están mediatizados por las sociedades, las costumbres, la geografía, productos naturales de cada entorno, estilos de vida... En el colectivo juvenil, existen unos significados compartidos que se estructuran como representaciones sociales, que orientan la conducta y que otorgan un sentido social al consumo de drogas (Sierra, Pérez, Pérez y Núñez, 2005:358). Consecuentemente la naturaleza de los elementos tóxicos se reviste de un carácter fundamentalmente cultural.

Dada la trascendencia que ejerce el grupo en el consumo de drogas y para asegurarnos de la veracidad de estos planteamientos contamos con el recurso de una investigación que relaciona las categorías antes descritas, identifica y analiza la influencia, el poder, percepciones y atribuciones... de los jóvenes en relación a las sustancias.

Esta investigación es de carácter nacional, se ha llevado a cabo durante el periodo comprendido entre el 2001 al 2004 por el Grupo de Investigación HUM 739 ("Educación Social y Cultural") de la Universidad de Granada y ha sido financiada por la Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas (DGPNSD). Entre sus objetivos destacan analizar y estudiar el papel de los amigos y amigas dentro de las motivaciones y situaciones iniciales del consumo, conocer la repercusión de los factores de influencia en el marco del grupo y estudiar e interpretar la imagen o representación social de los sujetos en relación a las drogas estudiadas (alcohol, tabaco y cannabis). Desde este planteamiento extraemos las variables intervinientes en conformidad con los objetivos del presente artículo.

## 2. MÉTODOS

Es una propuesta basada en un diseño descriptivo e interpretativo, donde el articulado metodológico de la investigación estuvo basado en una doble vía de información: de un lado el modelo cualitativo (entrevista en profundidad semi-estructurada), por otro lado, se cuidó la obtención de informaciones cuantitativas extraídas de los cuestionarios, ambos instrumentos elaborados ad hoc. Las drogas estudiadas fueron el alcohol, el tabaco y el cannabis, sustancias de acuerdo a los distintos estudios realizados, de mayor incidencia y prevalencia nacional (Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas, 2001, 2003; Megías y otros, 2002; Comas, Aguinaga, Orizo, Espinosa y Ochaíta, 2003; EDIS, 2003).

La muestra aleatoria intencionada de la población española comprendió adolescentes y jóvenes entre los 12 y 26 años de ambos sexos; las razones de dicha selección etaria se debió a que esta etapa vital emerge como el rango de edad donde se centra el mayor riesgo de iniciación e intensidad de consumo de drogas, asimismo es un intervalo que se aproxima a la categorización de la adolescencia de Moreno y Del Barrio (2000), en la que diferencian una adolescencia temprana, media y tardía o juventud asociada a conductas de riesgo.

Los instrumentos aplicados fueron: entrevistas en profundidad (88) y cuestionarios (1030), durante septiembre de 2002 a noviembre de 2003, periodo en el que se desarrolló el estudio de campo. La pasación de los instrumentos se llevó a cabo en distintos puntos del territorio nacional (Sevilla, Cádiz, Valencia, Granada, Madrid, Murcia, Jaén, Castellón, Alicante, Málaga, Córdoba, Cuenca y Teruel), a fin de que éstos ofrecieran diversas características económico-sociales, número de habitantes, posición geográfica, relaciones con el entorno (área rural-urbana, turística...) abarcando así una población amplia, extensiva y valorativamente significativa.

El cuestionario, confeccionado para el estudio, comprendió 40 ítems, donde se contemplaron las tres variables dependientes: tabaco, alcohol y cannabis, así como diversas categorías de la muestra, aspectos sociológicos, culturales, ideológicos y perceptivos, en relación a las sustancias. La entrevista personal fue semi-estructurada, en atención a las categorías establecidas en el cuestionario, recogió de una manera espontánea, en un diálogo abierto, las opiniones y caracteres de los sujetos. La duración de la entrevista rondó los treinta minutos, fue grabada con la licencia del interesado/a y posteriormente transcrita para su estudio y análisis. Así mismo, de acuerdo a los objetivos expresados, la investigación se orienta a estudiar adolescentes y jóvenes de forma aleatoria, independientemente de que sean consumidores o no.

El análisis de la información se hizo, de una parte, mediante métodos cualitativos de análisis de contenido para estudiar exhaustivamente las entrevistas, por otro, análisis estadísticos informáticos (SPSS) de los cuestionarios y la triangulación de los resultados.

La muestra total (1118) está compuesta por más mujeres (68,9%) que varones (31,1%), mayormente solteros (89,6%), con alguna actividad laboral (20,4%) o exclusivamente estudian (79,6%), se sitúan en posturas políticas de centro (49,7%) y gran parte de ellos se consideran católicos (69,8%), de ellos sólo el 17,2% se declaran practicantes. En consecuencia, son adolescentes y jóvenes que viven en condiciones sociales de integración y "normalización".

## 2. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en la investigación, sobre la importancia, el papel, el poder... de los amigos/as en el consumo de las sustancias aparecen en la Tabla, 1:

TABLA Nº 1  
VALORACIÓN DE LOS FACTORES DE INFLUENCIA  
EN EL CONSUMO DE DROGAS

Factores de influencia en el consumo	MUCHO%			MEDIO%			POCO%		
	A	T	C	A	T	C	A	T	C
Los amigos/as	83,4	80,9	91,2	11,3	12,8	7,1	5,3	6,3	1,8
Bares y discotecas	69,6	44,3	67,2	20,9	33,4	27,8	9,4	22,2	5
Los compañeros trabajo/clase	19	33,8	27,4	38,9	22	43,2	42,1	44,3	29,4
La familia	20,7	39,9	13,4	15,7	18,9	9,4	63,7	41,2	72,2
La televisión	15,7	20	-	35,9	23,8	-	48,4	56,2	-
Escuela/centro educativo	14,4	17,4	6,2	20,3	16,8	18,4	65,2	65,9	75,3
El cine	3	14,5	5	14,5	25,5	26,8	82,5	60	68,1
Carteles comerciales	7,7	11	-	25,6	16,3	-	66,7	72	-

A: alcohol, T: tabaco, C: cannabis

La valoración de los sujetos sobre los amigos como factores de influencia en el consumo de sustancias son contundentes (91,2% cannabis, 83,4% alcohol y 80,9% tabaco). Asimismo, "los bares y discotecas" configuran espacios muy importantes, para potenciar la aproximación a las sustancias (alcohol 69,6%, tabaco 44,3% y cannabis 67,2%); en el caso del tabaco destaca la presencia de los "compañeros de trabajo/clase" (33,8%) y la "familia" (39,9%).

Tomando como referencia base que el 93,7% ha bebido alcohol alguna vez, el 79,1% ha fumado tabaco y el 54,9% ha probado el cannabis (Añaños, 2006:97), distinguimos:

TABLA Nº 2  
SITUACIONES DE INICIO EN EL CONSUMO

Situaciones de consumo	%A	%T	%C
"Con los amigos/as"	46,7	67	70,8
"En un botellón"	19	5	13,3
"De marcha"	16,2	10,4	6,9
"En la familia"	9	2,6	1,1
"En un viaje"	2,6	6,5	6,4
"Solo/a"	0,8	3,9	0,4
NS/NC	2,9	2,7	-
Otros situaciones	2,7	1,9	1,4

A: alcohol, T: tabaco, C: cannabis

La compañía de los amigos/as cuando se generan conductas adictivas es muy significativa (70,8% cannabis, 67% tabaco y 46,7% alcohol), asociadas a actividades como "la marcha" y el "botellón", espacios que podríamos calificar de lúdicos y que se han tomado como propios, no obstante tratarse de calles o plazas públicas, a los que acuden masivamente. Dichas actividades se llevan a cabo fundamentalmente con los iguales.

La peculiaridad de las respuestas provenientes de las motivaciones, en virtud de las cuales se inicia el consumo, permite ofrecer un recuadro de los resultados observados en las entrevistas. Dada su importancia, se considera necesario que salgan a la luz de forma diferenciada, al margen de que hayan o no seguido con el hábito son (Tabla 3):

TABLA N° 3  
MOTIVACIONES EN EL CONSUMO DE LAS DROGAS

<b>Motivos de consumo:</b> <b>Cuestionarios: 1</b> <b>Entrevistas: 2</b>	<b>A%</b>	<b>T%</b>	<b>C%</b>
"Por curiosidad" (1)	67,1	77,4	88
"Por diversión" (2)	38,6	-	25
"Por las costumbres del grupo" (2)	31,3	-	18,8
"Por la tontería" (2)	8,8	23,4	14,1
"Porque mis amigos/as lo hacían" (1)	13,2	11,4	5
"Está de moda" (1)	2,5	2	0,6
"Para desconectar de los problemas" (1)	2,5	2,6	1,7
"Me presionaron/condicionaron a hacerlo" (1)	1,3	1	1,7
"Para caer bien al grupo" (1)	0,2	0,8	-
"Para parecer mayor" (2)	3,6	17	9,4
"Por la tolerancia al tabaco" (2)	-	-	12,5
Otros	13,3	4,8	2,9

A: alcohol, T: tabaco, C: cannabis

El motivo o razón de mayor relevancia reside en "la curiosidad" (alcohol 67,1%, tabaco 77,4% y cannabis 88%), seguido por "la diversión" y "las costumbres del grupo". También se distinguen datos asociados al mimetismo conductual expresado en argumentos como: "porque mis amigos/as lo hacen". Preciso es resaltar que ahí está la justificación para el 13,2% de jóvenes novicios en el alcohol, el 11,4% para aquéllos que se iniciaron con el tabaco y sólo el 5% para los noveles de cannabis.

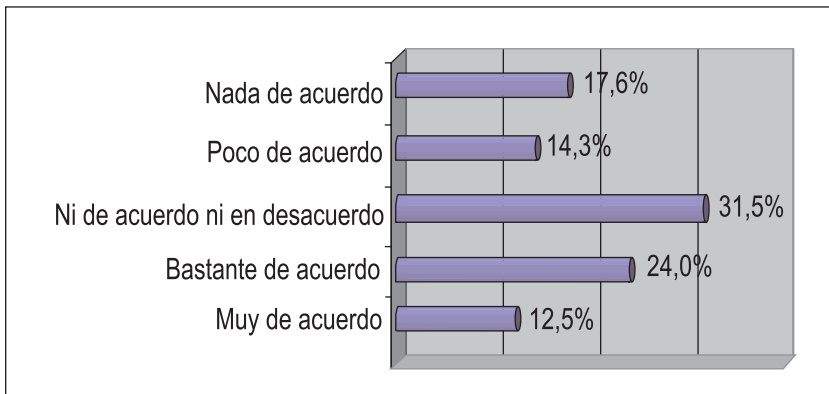


Gráfico n° 1  
*“El alcohol ayuda a establecer relaciones de amistad más fácilmente”*

La creencia de que mediante el consumo del alcohol será más fácil establecer relaciones de amistad es manifestada por el 36,5% (muy de acuerdo y bastante de acuerdo). Es una percepción relacionada con otros supuestos beneficios expresados por los sujetos como “me da valor y ánimo” (58,6%) y “quita la timidez” (78,6%) (Añños, 2005).

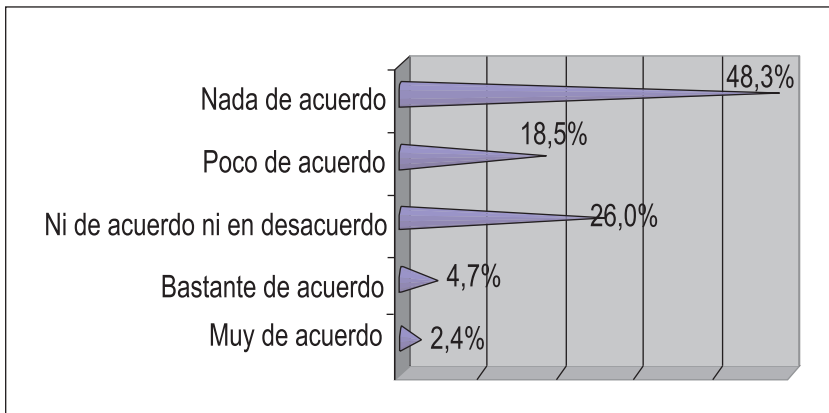


Gráfico n° 2  
*“El tabaco intensifica la amistad y las relaciones de grupo”*

El “rol” socializador del tabaco no recibe un apoyo mayoritario. Sin embargo, pre-ocupa que el 7,1% tengan tal convencimiento.

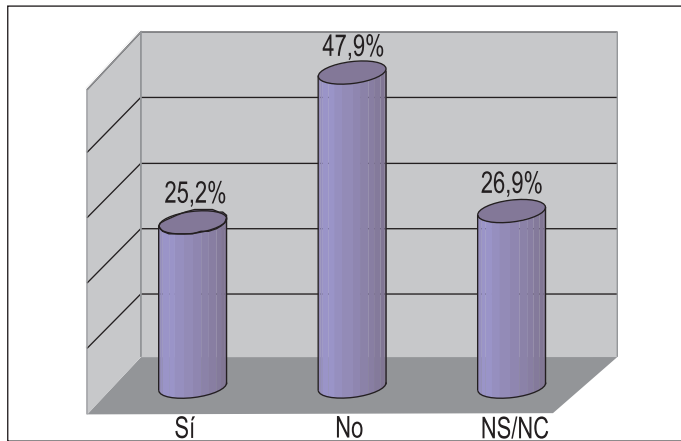


Gráfico n° 3  
*“El cannabis facilita las relaciones entre amigos”*

El cannabis como facilitador de las relaciones entre amigos/as recibe la anuencia del 25,2%.

#### 4. DISCUSIÓN

La presente investigación saca a la luz información suficiente para concluir, en primer lugar, que los factores de mayor influencia percibidos por los sujetos estudiados en el consumo de drogas son “los amigos/as” (alcohol 83,4%, tabaco 80,9% y cannabis 91,2%) en espacios abiertos; otros estudios con porcentajes que se aproximan al 86% de jóvenes apuntan la misma dirección, señalando a los amigos como los mejores socios en el consumo de sustancias (Sierra, Pérez, Pérez y Núñez, 2005). En segundo término, lugares cerrados como “los bares y discotecas” se erigen fundamentales. Son datos que confirman el peso y/o valor —“poder”— trascendental que tienen los iguales en los jóvenes españoles de modo que representan el capital básico para la socialización e identificación personal. En consecuencia los amigos/as influyen decididamente en los comportamientos de riesgo, entre los cuales se sitúan las drogas estudiadas; asimismo se evidencia que el contacto real inicial consumista es predominantemente social, pues llegaron a probar alcohol el 46,7%, tabaco el 67% y cannabis el 70,8% (Añaños, 2006). Conviene anotar que se trata de un contexto informal generalizado, que suele caracterizarse por el sentido lúdico-recreativo, con actividades de ocio denominadas “la marcha” —cuyos consumos son: alcohol 16,2%, tabaco 10,4% y cannabis 6,7%— o, “el botellón” —con datos resultantes: alcohol 19%, tabaco 5% y cannabis 13,3%—, en los que espontáneamente se encuentran los pares para arrancar la carrera de las drogas.

En cuanto a los motivos principales expresados por los jóvenes en el inicio de consumo de las drogas cabe resaltar, en primer lugar, la curiosidad, seguido de aspectos lúdicos y pautas de consumo habituales en el grupo. La curiosidad en los sujetos (alco-

hol 67,1%, tabaco 77,4%, cannabis 88%) ratifican su trascendencia y pone de manifiesto una necesidad novedosa como descubrir, explorar, "estar al día"... En este sentido la droga puede percibirse como un "elemento atractivo repleto de sorpresas"; por tanto no es extraño que los jóvenes quieran desvelar dichas "sorpresas" por sí mismos. En la misma línea, según el estudio publicado por la Junta de Andalucía (E.D.I.S., 2003), las motivaciones más citadas se refieren a aspectos experimentales (50,2%); también, los datos más contundentes son los expuestos en la Encuesta sobre Drogas a Población Escolar 2000 (Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas, 2001), específicamente del cannabis, donde la razón principal es "la curiosidad" (89,4%), seguida por "sentir nuevas sensaciones" (35,5%). Nuestra investigación se sitúa a sólo 1,4 puntos por debajo de los números encontrados por la Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas (2001).

En el tándem "diversión-drogas", como factores intervinientes en los procesos de integración y aceptación en el grupo de iguales, se produce el inicio o aproximación a las sustancias, hecho que conlleva fundamentalmente la compañía de los "amigos/as". El estudio de Calafat, Fernández, Juan y Becoña (2005), centrado en jóvenes que participan en la vida recreativa nocturna, destaca que una de las razones para "salir de marcha" es "reunirse con los amigos (67,5% consumidores de drogas legales y 61,8% consumidores que incluyen además drogas ilegales). De mismo modo, Sierra, Pérez, Pérez y Núñez (2005) concluyen que las situaciones de mayor consumo son las fiestas y los bailes (59,9%), seguida de las reuniones con amigos (39,3%). Tales datos evidencian al grupo como referente continuo, especialmente en los momentos de ocio, donde los jóvenes se dejan sustraer por la "marea" o como denominaron nuestros participantes "por la tontería", y no distanciarse del prototipo.

Las representaciones sociales traslucen percepciones y creencias de un imaginario social que otorga al fenómeno de las drogas una significación constructiva: se parte del convencimiento de que éstas serán las mediadoras de reciprocidades emotivas; de forma semejante, encontramos una investigación efectuada por E.D.I.S. en Andalucía en el año 2003, donde se dice que las drogas "mejoran las relaciones sociales" (9,4%); así mismo, se halla esta misma variable, en la investigación de Sierra, Pérez, Pérez y Núñez (2005) en referencia al 8,7% jóvenes colombianos. En nuestra investigación los datos son más significativos: encontramos a chicos y chicas que muestran el convencimiento de que las drogas, especialmente el alcohol (36,5%), son mediadoras o vehículos para afianzar, fortalecer sus relaciones interpersonales o para una "fácil" socialización entre iguales. Consecuentemente, juegan un papel trascendental en las representaciones sociales traducidas en beneficios, es decir, son percepciones sostenidas por creencias o mitos, según las cuales las sustancias estudiadas están dotadas de unos efectos favorecedores de conductas cooperativas (afiliación al grupo, asertividad, desinhibición, sensación de alegría o simpatía...); la cuestión es "pasarlo bien" en la grata compañía de los amigos/as.

Estos patrones de consumo generalizados y masivos han llevado de forma paralela hacia un proceso cultural de "normalización" del consumo, especialmente durante los fines de semana con motivos lúdicos, de modo que se piensa que existe un equilibrio entre costos o consecuencias y beneficios percibidos o atribuidos; en ese sentido se minimizan los riesgos, no reconocen los posibles problemas, ni los daños, dado que la nebulosa de las creencias se difumina en la normalidad consumista.

Por tanto, las personas, los espacios, las situaciones, los consumos, las dinámicas o estilos de vida, las representaciones sociales... y especialmente los amigos/as fomentan y conducen hacia una relación o contacto próximo con las drogas estudiadas, quedando patente del "poder" que ejercen en las conductas adictivas de consumo de drogas.

Finalmente, estos resultados invocan la reflexión sobre el papel y poder que ejercen los amigos y amigas en el consumo de drogas y otras conductas de riesgo, situando al grupo en primera fila como factor principal que influye, alienta, justifica, condiciona... y donde se concretan los encuentros con las sustancias.

Conocido el enorme poder de los iguales, puede ser tomado dicho capital social como referente educativo a emplearse en la prevención y en la lucha contra el abuso de drogas; porque si los iguales aparecen como la piedra de tropiezo, también pueden convertirse en un apoyo que aporte elementos de protección, la estabilidad emocional, en suma madurez personal y social, etc. Una literatura cada vez más extensa sobre los efectos positivos de los amigos avala esta propuesta, así como las experiencias eficaces realizadas por Lavallee, Bierman & Nix (2005) que emplearon el grupo de iguales en programas para reducir problemas de conducta. Nuestro abordaje se corresponde con una óptica educativa, a través de una propuesta pedagógica transversal, realista, veraz, creíble, accesible, creativa... percibida desde dentro. En esta óptica los semejantes (los iguales-los amigos/as) aportan el soporte de identidad y referencia, en la condición de adjuntar metodologías, contenidos, objetivos y estrategias, próximas a la cultura de los jóvenes, esto es, al imaginario colectivo.

Dada la complejidad del tema se plantea indispensable seguir ahondando en él a través de estudios e intervenciones, por ejemplo, en torno a las percepciones del ocio y tiempo libre desde la vertiente de las representaciones sociales, del derecho y las necesidades o proyecciones educativas para enfatizar un ocio satisfactorio y responsable, etc., donde los jóvenes se impliquen y cumplan un papel protagonista. En el fenómeno de la drogadicción, como en otros marcos importa que los implicados jueguen el papel central de protagonistas. Es el camino de una educación social.

Mediante la concreción del estudio, hemos respondido al desafío de poner en la palestra temas bastante estudiados pero de costoso acceso pedagógico; pese a las dificultades (especialmente en el análisis de la información sobre aspectos cualitativos y valorativos de las percepciones y las representaciones sociales), esperamos aportar desde el enfoque socioeducativo modelos de transferencia a partir de las representaciones sociales, objetivamente alcanzables, coherentes al contexto y a los intereses del colectivo.

## 5. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de investigación se ha realizado con el financiamiento de la Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas, convocatoria de proyectos 2001.

## 6. REFERENCIAS

Aguinaga, J. y Comas, D. (1997). *Cambio de los hábitos en el uso del tiempo*. Madrid: INJUVE.



- Añaños, F. (2002). Algunos entornos generadores de situaciones asociales de riesgo. *Pedagogía Social*, 9, 359-376.
- Añaños, F. (2005). Los jóvenes y sus representaciones sociales sobre las drogas. En: *Libro de actas del Congreso Ser Adolescente, Hoy* (pp. 447-452). Madrid: FAD.
- Añaños, F. (2006). Los jóvenes y las sustancias. En: *Libro de actas XXXIII Jornadas Nacionales de Socidrogalcohol* (pp. 97-98). Cáceres: Socidrogalcohol.
- Calafat, A., Stocco, P., Mandes, F., Simon, J., Van de Wijngaart, G., Sureda, M., Palmer, A., Maalsté, N. & Zavatti, P. (1998). *Characteristic of Social Representations of Ecstasy in Europe*. Valencia: Martín Impresores.
- Calafat, A., Fernández, C., Juan, M., Becoña, E. y Gil, E. (2004). *La diversión sin drogas: Utopía y realidad*. Palma de Mallorca: Irefrea/DGPNSD.
- Calafat, A., Fernández, C., Juan, M. y Becoña, E. (2005). Gestión de la vida recreativa: ¿Un factor de riesgo determinante en el uso reciente de drogas? *Adicciones*, vol. 17, n° 4, 337-347.
- Calvo, E. (1999). Alcohol y juventud. Patrones actuales de consumo y sugerencias preventivas. En J. A. Morón (Dir.), *Educación para la Salud y Municipio*. Sevilla: Consejería de Salud-Junta de Andalucía, Dirección General de Salud Pública y Participación.
- Cembranos, F. y Pallarés, J. (2001). La marcha, la pugna por el espacio. *Revista de Estudios de Juventud. La noche: un conflicto de poder*, 54. Madrid: INJUVE/FAD.
- Comas, D. (Dir.), Aguinaga, J., Orizo, F., Espinosa, A. y Ochaíta, E. (2003). *Jóvenes y estilos de vida. Valores y riesgos en los jóvenes urbanos*. Madrid: FAD/INJUVE.
- Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas (2001). *Encuesta sobre Drogas a Población Escolar 2000*. Madrid: DGPNSD/Ministerio del Interior.
- Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas y Observatorio Español Sobre Drogas (2003). *Informe n° 6, noviembre 2003*. Madrid: DGPNSD/Ministerio del Interior.
- Dishion, T.J., McCord, J., & Poulin, F. (1999). When interventions harm: Peer groups and problem behavior. *American Psychologist*, 54, 755-764.
- Dishion, T.J., & Medici Skaggs, N. (2000). An ecological analysis of monthly "bursts" in early adolescent substance use. *Applied Developmental Science*, 4, 89-97.
- Duncan, G., Boisjoly, J., Kremer, M., Levy, D. & Eccles, J. (2005). Peer effects in drug use and sex among college students. *Journal of Abnormal Child Psychology*, June 2005. Extraído el 19 diciembre, 2006 de [http://www.findarticles.com/p/articles/mi\\_m0902/is\\_3\\_33/ai\\_n13803280](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0902/is_3_33/ai_n13803280)
- E.D.I.S. (2003). *Los andaluces ante las drogas VIII*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- FAD (1997). *Información general para la prevención de las drogodependencias*. Madrid: FAD.
- Fullana, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, vol 16, n° 1, pp. 47-70.
- Fundación Girasol (2001). *Alcohol, adolescentes y jóvenes*. Recuperado el 26 de marzo de 2001 de [www.girasolfundacion.es/alcohol\\_adolescentes\\_y\\_jovenes](http://www.girasolfundacion.es/alcohol_adolescentes_y_jovenes)
- García Mínguez, J. (2001). Debate sobre la representación social de las drogas. F. Añaños (Coord.), *Prevención de las drogas en los jóvenes. ¿qué prevención? ¿qué drogas? ¿qué jóvenes?* (pp.45-53). Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Hartup, W. (2005). Peer interaction: what causes what? *Journal of Abnormal Child Psychology*, June 2005. Extraído el 19 de diciembre, 2006 de [http://www.findarticles.com/p/articles/mi\\_m0902/is\\_3\\_33ai\\_n13785285](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0902/is_3_33ai_n13785285)
- Ibáñez, P. y Senra, P. (1999). Estudio situacional comparativo de las drogodependencias. *Revista de Investigación Educativa*, vol 17, n° 1, pp. 71-88.
- Lavallee, K., Bierman, K. & Nix, R. (2005). The impact of first-grade "friendship group" experiences on child social outcomes in the Fast Track program. *Journal of Abnormal Child Psychology*, June, 2005. Extraído el 19 de diciembre, 2006 de [http://www.findarticles.com/p/articles/mi\\_m0902/is\\_3\\_33/ai\\_n13785282](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0902/is_3_33/ai_n13785282)
- Megías Valenzuela, E. (Coord.), Elzo, J., Megías, S., Méndez, S., Navarro, F. y Rodríguez, E. (2002). *Hijos y padres: comunicación y conflictos*. Madrid: FAD.
- Moreno, A. y Del Barrio, C. (2000). *La experiencia adolescente*. Buenos Aires: Aiqué.
- Munné, F. (1979). *Grupos, masas y sociedades: introducción sistemática a la sociología general y especial*. Barcelona: Hispano Europea, D. L.
- Parker, H., Williams, L. y Aldridge, J. (2002). The normalization of "Sensible" Recreational Drug Use. *Sociologu*, vol. 36, n° 4, 941-964.
- Repetto, E. y Senra, M<sup>a</sup> P. (1997). Incidencia de algunos factores educativos, sociales y afectivos en el consumo de alcohol de los adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, vol 15, n° 1, pp. 31-42.
- Rodríguez, E., Megías, I. y Sánchez, E. (2002). *Jóvenes y relaciones grupales. Dinámica relacional para tiempos de trabajo y de ocio*. Madrid: FAD.
- Sierra, D., Pérez, M., Pérez, A. y Núñez, M. (2005). Representaciones sociales en jóvenes consumidores y no consumidores de sustancias psicoactivas. *Adicciones*, vol. 17, n° 4, 349-360.
- Thornberry, T. P., & Krohn, M. D. (1997). Peers, drug use, and delinquency. In D. M. Stoff, J. Breiling, & J. D. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behavior* (pp. 218-233). New York: Wiley.
- Zermeño Flores, A. (2001). Discusión sobre la intervención de factores sociales estructurales en las campañas preventivas contra la drogadicción. F. Añaños (Coord.), *Prevención de las drogas en los jóvenes. ¿Qué prevención? ¿qué drogas? ¿qué jóvenes?* (pp. 31-44). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Fecha de recepción: 27 de noviembre de 2007.

Fecha de aceptación: 15 de abril de 2008.

## UN MODELO PARA ESTIMAR LAS ACCIONES A APLICAR A LOS ALUMNOS DE E.S.O.

Antonio Muñoz Ledesma\*<sup>1</sup> y José Manuel Cadenas Figueredo\*<sup>2</sup>

### RESUMEN

Proponemos un complemento a la información que aportan las primeras notas del alumno (inteligencias lingüística y lógico-matemática) en Lengua y Matemáticas. Se comprueba que determinados parámetros relacionados con esas capacidades, afectan decisivamente a las decisiones a tomar por los departamentos de Orientación, Lengua y Matemáticas con un alumno recién llegado al IES, y que se clasifican en:

- realizar apoyo en Lengua o Matemáticas,
- realizar refuerzo en Lengua o Matemáticas,
- no tomar decisión,
- cuestionar rendimiento según capacidades.

Mediante el uso de técnicas de descubrimiento de conocimiento en bases de información se ha obtenido y confirmado que esos parámetros son buenos predictores de las acciones a realizar con cada alumno aportando resultados que superan el 80% de conformidad. Se trató, así, de ayudar a predecir mediante el valor de estos parámetros qué acciones se deben realizar para mejorar inicialmente el rendimiento en Lengua y Matemáticas.

**Palabras Clave:** Minería de Datos, Predictores del rendimiento, Acciones a tomar, Inteligencias lógico-matemática y lingüística.

---

1 Instituto de Educación Secundaria "SANJE". Carretera de Mula Km 1'5. 30820. Alcantarilla (Murcia). E-mail: aml\_jmmr@ono.com

2 Dpto. Ingeniería de la Información y las Comunicaciones. Facultad de Informática. Campus de Espinardo. 30100 Espinardo (Murcia). E-mail: jcadenas@um.es

## ABSTRACT

We propose a complement to the information provided by the first grades the pupils obtain in Spanish and Mathematics (logical-mathematical and linguistics intelligences). It can be seen that certain parameters related to these abilities have a big impact when determining the decisions that the Guidance, Spanish and Mathematics Departments should take as regards the pupils who have just arrived to school. These decisions can be classified as follows:

- to give Spanish and Mathematics support lessons,
- to give Spanish and Mathematics reinforcement lessons,
- absence of decision,
- to question performance according to pupils ability.

Using Knowledge Discovery Techniques in Data Bases, it has been proved and confirmed that those parameters are good predictors of the actions to be taken with each as they give results of over 80% of conformity. Thus, we endeavoured, through the values obtained in these parameters, to predict which actions should be adopted in order to improve from the beginning performance in Spanish and Mathematics.

**Key words:** Data Mining, Performance Predictors, the actions to be taken, logical-mathematical and linguistics intelligences.

## I. INTRODUCCIÓN

En su teoría de las **Inteligencias Múltiples** (IM), Gardner plantea una perspectiva amplia y pragmática de la inteligencia y desde esta perspectiva multidimensional asume que la inteligencia es funcional y que se manifiesta de diferentes maneras en diversos contextos (Ballester, Bermejo, Ferrándiz, Prieto, 2004). Para este autor existirían siete tipos diferentes de inteligencia: lingüística; lógico-matemática; musical; espacial; cinestésicocorporal; personal dirigida hacia los demás (interpersonal); y la inteligencia personal dirigida hacia la propia persona, es decir, autoconciencia.

En el estudio de Andrade et al. 2001, se observa que las variables independientes *Inteligencias Lógico-Matemáticas* y *Condiciones del Hogar* logran predecir el rendimiento en castellano en un 11'8%; mientras que en matemáticas, las variables independientes *Inteligencias Lógico-Matemáticas* e *Inteligencia Lingüística*, predicen un 16'1% del rendimiento en matemáticas.

“La naturaleza de las aptitudes está esencialmente asociada a la predicción”. Este aspecto diferencia los tests de rendimiento y de aptitudes, dentro del continuo establecido entre ambos. Esta característica ha sido reafirmada por varios autores, entre ellos Walsh (1989) y Snow (1991, 1992), (Frez, 1993). Así, “la predicción implica necesariamente la estimación de ciertos resultados de una capacitación o rendimientos laborales en el futuro” (Frez, 1993). Sabemos que para valorar sus aptitudes o sus capacidades, se les aplica a los alumnos la batería de cuestiones del test **BADyG-renovado** (Yuste, Martínez y Galve, 2002), que consta de seis tests que ayudan a identificar las aptitudes generales y diferenciadas del alumno en vistas a conocer el desarrollo de sus habilidades mentales, lógicas, numéricas, verbales. Incluye tests de inteligencia verbal, intelligen-

cia no verbal, comprensión verbal, aptitud numérica, razonamiento lógico y aptitud espacial.

También existe otra variable que afecta al rendimiento académico, de acuerdo con los trabajos de Musitu, García y Gutiérrez (1997): el auto-concepto; que puede entenderse como la percepción que el individuo tiene de sí mismo, basado en sus experiencias con los demás y en las atribuciones de su propia conducta. Involucra componentes emocionales, sociales, físicas, familiares y académicas. Estos autores idean el test “**AF5: Autoconcepto Forma 5**” (García y Musitu, 1999), que valora los cinco aspectos del autoconcepto del alumno. Además sabemos por otro trabajo que “el autoconcepto no académico, predice de forma negativa el logro escolar (en lengua y matemáticas), mientras que el autoconcepto académico predice de forma potente y positiva tanto el logro general, como el de lengua y el de matemáticas” (Peralta y Sánchez, 2003; Broc, 2000). Por otro lado, en el trabajo “Autoconcepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones con sexo, edad e institución” (Urquijo, 2002), también se corrobora esto, al afirmarse que “existen correlaciones estadísticamente significativas entre diversas formas de autoconcepto y el desempeño académico, tanto en lengua cuanto en matemáticas”.

En el análisis del rendimiento académico, se analiza también, el grado de adaptación del alumno, ya que sabemos que “el fracaso escolar es una consecuencia de la inadaptación”. (Ramírez, Herrera y Herrera, 2003; Fullana, 1996, 1998; Castejón y Pérez, 1998). Para este análisis se hace uso del test “**TAMAI. Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil**”, (Hernández, 1983), destinado a la apreciación del grado de adaptación, que ofrece la novedad de distinguir, en cada uno de los aspectos clásicos de ésta, unos subfactores que se asocian entre sí formando conglomerados o clusters, permitiendo determinar las raíces de la inadaptación. Analiza también las actitudes educadoras de los padres y entre los diversos factores evaluados figuran los siguientes: Infravaloración, Regresión, Indisciplina, Conflicto con las normas, Desconfianza social y Relaciones con los padres.

La información que aportan estos tres tests permitirá analizar el rendimiento académico respecto de tres grupos de subescalas que miden las capacidades del alumno, su autoconcepto y su adaptación. En una gran base de datos producto de la fusión de tres fuentes de información será posible extraer el conocimiento que necesitamos para buscar modelos que ayuden a predecir el rendimiento.

Son pocos los trabajos publicados en los que se hace uso de la Minería de Datos orientada a la Educación (Pedagogía, Psicología, aplicaciones a las Ciencias Sociales en general). Entre ellos, destacaríamos los siguientes:

El trabajo “Minería de datos para descubrir estilos de aprendizaje”, realizado en la Licenciatura en Sistemas de Información (LSI) de la Facultad de Ciencias Exactas y Tecnologías perteneciente a la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE) en Argentina, en el que se analizan las características del perfil de aprendizaje de sus estudiantes para, en función de ellas, adecuar las estrategias de enseñanza (Durán y Costaguta, 2007). En este trabajo se hace uso de WEKA, librería de algoritmos de aprendizaje para tareas de Data Mining (Witten, Frank, Trigg, Holmes y Cunningham, 1999; Witten y Frank, 2000).

Desde un punto de vista socioeconómico de la educación, se puede destacar también, el trabajo de aproximación a la tesis doctoral que elabora el autor (Santín, 1999.) en el artículo

“Detección de alumnos de riesgo y medición de la eficiencia de centros escolares mediante redes neuronales”. Aquí se hace uso de redes neuronales artificiales en el ámbito de la economía de la educación para predecir el rendimiento académico de los alumnos y detectar así a los alumnos con mayor riesgo de fracaso, a fin de invertir mayores recursos en ellos, mejorando de esta forma la eficiencia y la equidad del sistema educativo en su conjunto.

Por último destacar, los trabajos “La modelación jerárquica y los efectos de grupo en la predicción del rendimiento académico”, (Bacallao, Parapar, Roque y Bacallao, 2004) y “Árboles de regresión y otras opciones metodológicas aplicadas a la predicción del rendimiento académico” (Bacallao, Parapar, Roque y Bacallao, 2004), como referencias a tener en cuenta en el uso de técnicas de minería de datos en la predicción del rendimiento académico. En el primero de esos trabajos se muestra que el grupo es un modificador de la relación entre el rendimiento académico y sus predictores y así, fundamentar la necesidad de recurrir a la modelación jerárquica para la predicción del rendimiento haciendo uso de modelos multinivel. En el segundo de ellos, se construyó un algoritmo para detectar estudiantes con alto riesgo de fracaso académico e identificar los mejores predictores del rendimiento utilizando (árboles de clasificación que permiten asignar los sujetos a grupos de riesgo, identificar los predictores relevantes, y ubicar sus puntos de corte óptimos; y modelos de “regresión ordinal” para evaluar la importancia relativa del predictor elegido y seleccionar una métrica óptima para la operacionalización de dichos predictores).

## 2. METODOLOGÍA UTILIZADA

De las siete **IM** que Gardner plantea, hemos centrado este estudio en dos de ellas que afectan de forma decisiva a dos asignaturas que son fundamentales para el buen rendimiento de los alumnos de la E.S.O. en un Instituto de Educación Secundaria (IES): la Lengua y las Matemáticas (Andrade, Miranda y Freixas, 2001).

Se empezaron a medir las habilidades implícitas a cada una de esas inteligencias (lingüística y lógico-matemática, Gardner 1994), complementando la información que aportan las primeras notas del alumno en Lengua y en Matemáticas. Dicha medición se realizó mediante el test psicométrico BADyG-renovado del que extraemos aquellas subescalas relacionadas con las capacidades de estas asignaturas. En esta idea, y en la *validez y fiabilidad de los distintos instrumentos utilizados en la evaluación de las Inteligencias Múltiples* (Ballester, Bermejo, Ferrándiz, Prieto, 2004), es en lo que se fundamenta la utilización de dos parámetros que construimos, PLEN y PMAT, como posibles predictores del rendimiento en Lengua y Matemáticas.

Comprobamos, así, que dichos parámetros (PLEN, PMAT) relacionados con esas capacidades, afectan decisivamente a las *decisiones a tomar* por los departamentos de Orientación, Lengua y Matemáticas con un alumno recién llegado al IES, y que se clasifican en:

- realizar apoyo en Lengua o en Matemáticas (RAL o RAM),
- realizar refuerzo en Lengua o en Matemáticas (RRL o RRM),
- no tomar decisión alguna (X),
- cuestionar el rendimiento según capacidades (?).

El parámetro PLEN es la media aritmética de los parámetros **Rv** (Analogía Verbales), **Mv** (Memoria Visual Ortográfica), **Ma** (Memoria de Relato Oral), **De** (Atención: Discriminar diferencias) y **Sv** (Completar oraciones); mientras que el parámetro PMAT es la media aritmética de los parámetros **RL** (Razonamiento lógico), **Rn** (Series Numéricas), **Sn** (Problemas Numéricos), **Mv** (Memoria Visual Ortográfica), **Ma** (Memoria de Relato Oral) y **De** (Atención: Discriminar diferencias) (Anexo II).

Mediante el uso de técnicas de descubrimiento de conocimiento en bases de información (Data Mining, DM), se ha obtenido y confirmado que PLEN y PMAT son buenos predictores de las acciones a realizar con cada alumno aportando resultados que superan el 80% de conformidad. Se trató, así, de ayudar a predecir mediante el valor de estos parámetros qué acciones se deben realizar para mejorar inicialmente el rendimiento en Lengua y Matemáticas.

La principal técnica de DM utilizada ha sido los árboles de clasificación, que se emplea para asignar sujetos a las clases de una variable dependiente a partir de sus mediciones en uno o más predictores. Modernamente, los árboles de clasificación (AC) constituyen uno de los recursos instrumentales básicos de la llamada "minería de datos". Son más flexibles que otras técnicas de clasificación porque permiten incorporar predictores medidos virtualmente en cualquier escala: continua, ordinal o mezclas de ambas escalas. Cualquier transformación monótona en la escala de medición que preserve el orden en las categorías de una variable ordinal, preserva también la clasificación que se obtiene si se emplea un AC. (Bacallao, Parapar, Roque y Bacallao, 2004).

Como información complementaria aportada a la base de información, se valoró también el autoconcepto del alumno (Peralta y Sánchez, 2003; Broc, 2000) y su grado de adaptación, (Ramírez, Herrera, Ramirez, 2003; Fullana, 1996, 1998). (Castejón y Pérez, 1998)

Para la extracción de la información adecuada al fin propuesto, a través de los datos necesarios, se han realizado en los dos últimos años, varias iniciativas asesoradas desde el C.P.R. II de Murcia en institutos de secundaria y en las que participaron los Departamentos de Orientación, Matemáticas y Lengua Española: Un total de 484 alumnos de primero de E.S.O. compusieron la población que aportó para el análisis una información completa.

En ambos trabajos se ha seguido la misma metodología:

- Se han manejado 3 fuentes de información:
  - o la primera con los **resultados de los 3 tests psicométricos**;
  - o la segunda con los **resultados académicos** de los primeros de la E.S.O: en el IES Sangonera La Verde de los cursos 2003-04, 04-05, 05-06, y en el IES Sanje de Alcantarilla del curso académico 2006-07;
  - o y la tercera con datos personales extraídos del programa de gestión de centros *IES2000*.
- Para completar el primero de los archivos se realizaron 3 tipos de tests que medían:
  - o Capacidades del alumno (test BADyG renovado), (Yuste, C. et al. 2002).
  - o su autoconcepto (test AF5), (García, F. & Musitu, G., 1999).
  - o y su adaptación a diferentes ámbitos (TAMAI). (Hernández, P., 1983).

- A continuación, y haciendo uso de los resultados de las evaluaciones, medimos su rendimiento global y su rendimiento en Lengua y Matemáticas.

Esa información fue recogida por el Dpto de Orientación del IES en una ficha personal para cada alumno (anexo I). Además, todos los parámetros medidos en los tests fueron valorados de forma numérica y nominal según pueden apreciarse en la tabla 1.

TABLA 1  
VALORACIÓN NUMÉRICA Y NOMINAL EN LOS TESTS

EMPIEZA EN	MB MUY BAJO	B BAJO	CB CASI BAJO	M MEDIO	CA CASI ALTO	A ALTO	MA MUY ALTO
TAMAI	1	6	21	41	61	81	95
AF5	1	16	21	41	61	81	95
EMPIEZA EN	MB MUY BAJO	B BAJO	mB MEDIO BAJO	M MEDIO	mA MEDIO ALTO	A ALTO	MA MUY ALTO
BADyG	1	6	16	31	71	85	95

En los análisis realizados, se confirmó la alta correlación que había entre las notas de Lengua y Matemáticas, y los resultados globales del alumno. También fue alta o muy alta la correlación entre los parámetros PLEN y PMAT con las variables que permiten su cálculo (sus subescalas) y con las notas de Lengua y Matemáticas (Anexo III).

Después de estudiar los resultados de las distintas iniciativas, se analizaron las notas de las evaluaciones (desde el curso 2003-2004 al 2005-2006). Los datos manejados, se agruparon en un fichero con 484 registros o instancias (alumnos) y 141 atributos (entre los que nos encontramos con el número de matrícula, notas obtenidas en las distintas asignaturas, valores de los parámetros PLEN y PMAT, Acciones a realizar en Lengua, Acciones a realizar en Matemáticas, autoconcepto, adaptación, etc). A este fichero de información se le ha denominado SV-SJ-484-TIP-ALUMNOS-1ESO-VARIOS-CURSOS-ACCIONES.

Inicialmente, se ha comprobado la fiabilidad y consistencia interna de los datos de este fichero mediante el Alfa de Cronbach, obteniendo un valor superior al 82% (valores entre 88%-90% se califican como de un nivel bueno).



TABLA 2  
ESTADÍSTICOS DE FIABILIDAD DE LOS ATRIBUTOS EXTRAÍDOS  
DEL FICHERO DE INFORMACIÓN

ALFA DE CRONBACH	ALFA DE CRONBACH BASADO EN ELEMENTOS TIPIFICADOS	Nº DE ELEMENTOS
0,829	0,895	50

A partir de este fichero, con toda la información relevante seleccionada de los alumnos, pretendemos obtener modelos que puedan proporcionar comportamientos relacionales entre los distintos atributos asociados a los alumnos. Esto se ha realizado mediante el proceso de extracción de conocimiento utilizando técnicas de minería de datos. (Hernández, J., et al.2004). En concreto, hemos utilizado las acciones a realizar en Lengua (ACCIONLEN) y Matemáticas (ACCIONMAT) como los atributos que queremos clasificar, es decir, queremos obtener, de forma automática, la/s relación/es existente/s entre los demás atributos asociados a los alumnos y dichos atributos.

### 3. EXPERIMENTOS Y RESULTADOS

Al aplicar las técnicas de minería de datos observamos que ambos parámetros PMAT y PLEN son buenos *predictores* de las acciones a realizar con cada alumno. Todas las técnicas utilizadas obtienen, con un alto grado de fiabilidad, que estos parámetros PMAT y PLEN tiene una relación directa sobre *las acciones a realizar*. Así, se emplearon diferentes tipos de árboles de clasificación para identificar los posibles predictores relevantes y sus puntos de corte óptimos (Bacallao, Parapar, Roque y Bacallao, 2004). Los resultados permiten decidir si un alumno debe recibir apoyo en matemáticas o en lengua (RAM o RAL), recibir refuerzo (RRM o RRL), no realizar acción alguna (X) o cuestionarse que ese alumno tiene capacidades pero no las desarrolla (?).

Aunque mostraremos la tabla de todas las técnicas aplicadas con su grado de fiabilidad, a continuación presentamos una de las técnicas junto con su modelo obtenido, que debido a su alta interpretabilidad, nos sirve como justificación de los resultados obtenidos.

#### 3.1. Modelo obtenido con un árbol de clasificación

La bondad de los *predictores* de *las acciones a realizar* ha sido corroborada, entre otras, con la técnica de minería de datos *árboles de clasificación*. En concreto, con la implementada en WEKA *Simple Cart* obtenemos un 100% de fiabilidad en las relaciones encontradas: la clasificación, según las acciones a realizar de todos los alumnos, ha sido perfecta. Esta técnica, *Classification and Regression Trees*, lleva a cabo una "búsqueda exhaustiva de todas las posibles cortaduras para minimizar el porcentaje de clasificación incorrecta" (Bacallao, C. J., et al., 2004),

Los datos de ejecución y los resultados obtenidos los mostramos a continuación:

- Para el atributo ACCIONLEN

Los datos de ejecución son los siguientes:

```

=== Run information ===
Scheme: weka.classifiers.trees.SimpleCart -S 1 -M 2.0 -N 5 -C 1.0
Relation: SV-SJ-484-TIP-ALUMNOS-1ESO-VARIOS-CURSOS-ACCIONES.txt
Instances: 484
Attributes: 141 [list of attributes omitted]
Test mode:10-fold cross-validation (validación cruzada de 10 capas)

```

Los resultados obtenidos son los siguientes:

```

=== Classifier model (full training set) ===
CART Decision Tree
  PLEN-NOM=(A) | (B)
    VARNMLEN03040506-NUM < 6.55556
      PLEN < 50.5: RAL__(149.0/0.0)
      PLEN >= 50.5: ?__(23.0/0.0)
    VARNMLEN03040506-NUM >= 6.55556
      PLEN < 49.9: ?__(25.0/0.0)
      PLEN >= 49.9: RRL(22.0/0.0)
  PLEN-NOM!=(A) | (B)
    VARNMLEN03040506-NUM < 3.5: RAL__(38.0/0.0)
    VARNMLEN03040506-NUM >= 3.5: X_(227.0/0.0)
Number of Leaf Nodes: 6
Size of the Tree: 11
Time taken to build model: 3.75 seconds

```

```

=== Stratified cross-validation ===   === Summary ===
Correctly Classified Instances          484    100%
Incorrectly Classified Instances    0      0%
Kappa statistic                        1
Mean absolute error                    0
Root mean squared error                0
Relative absolute error                 0%
Root relative squared error             0%
Total Number of Instances              484

```

=== Confusion Matrix ===					
a	b	c	d	e	<-- classified as
187	0	0	0	0	<b>RAL</b>
0	227	0	0	0	<b>X</b>
0	0	22	0	0	<b>RRL</b>
0	0	0	48	0	<b>?</b>
0	0	0	0	0	<b>?</b>

Observamos en la Matriz de Confusión que hay 187 alumnos que deben recibir apoyo en Lengua (RAL), 227 que obviamos, 22 alumnos que deben recibir refuerzo en Lengua (RRL) y por último, 48 alumnos que no desarrollan sus capacidades de forma adecuada y nos cuestionamos el porqué. El modelo obtenido es el siguiente:

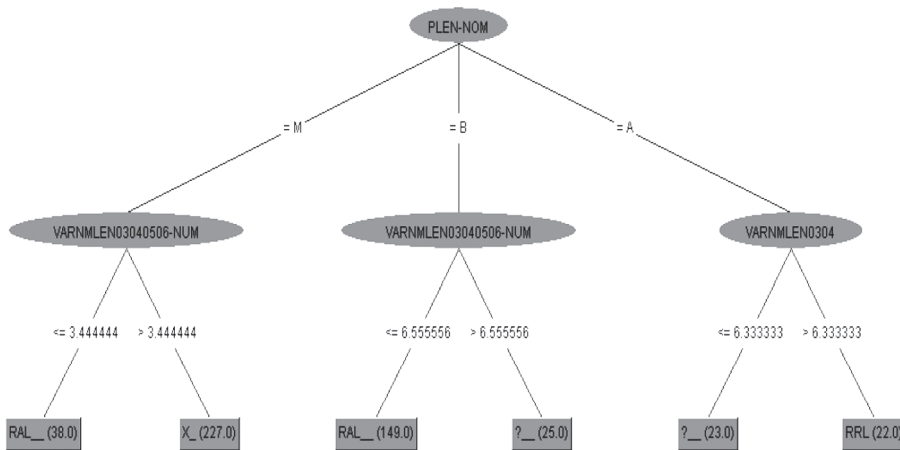


Figura 1  
Árbol de clasificación Simple-Cart para PLEN-NOM

Si analizamos esta estructura de árbol, vemos que el atributo PLEN-NOM (parámetro PLEN con valores nominales) puede tomar los valores B (bajo), M (medio) y A (alto), y según la rama que elijamos observamos:

- o Que si PLEN-NOM es **B**, vemos que “la variación de la nota media en Lengua durante los cursos 2003-2004 al 2005-2006” (VARNMLEN03040506-NUM, atributo de tipo numérico) se divide a su vez si es menor o mayor que 6,55555, adoptando en cada caso una acción (RAL ó ?).

- o Que si PLEN-NOM es **M**, vemos que “la variación de la nota media en Lengua durante los cursos 2003-2004 al 2005-2006” (VARNMLEN03040506-NUM, atributo de tipo numérico) se divide a su vez si es menor o mayor que 3,44444, adoptando en cada caso una acción (RAL ó X).
- o Que si PLEN-NOM es **A**, vemos que “la variación de la nota media en Lengua durante el curso 2003-2004” (VARNMLEN0304-NUM, atributo de tipo numérico) se divide a su vez si es menor o mayor que 6,33333, adoptando en cada caso una acción (? ó RRL). Observemos que en esta última rama del árbol de decisión bastó el considerar que en ese curso y en una primera ocasión su nivel era alto.

- Para el atributo ACCIONMAT

De forma análoga, para el atributo ACCIONMAT con el mismo procedimiento obtenemos los resultados siguientes:

=== Summary ===		
Correctly Classified Instances	484	100%
Incorrectly Classified Instances	0	0%
Kappa statistic	1	
Mean absolute error	0	
Root mean squared error	0	
Relative absolute error	0%	
Root relative squared error	0%	
Total Number of Instances	484	

=== Confusion Matrix ===
--------------------------

a	B	c	d	e	f		<-- classified as
0	0	0	0	0	0	a	RAM
0	177	0	0	0	0	b	RAM
0	0	226	0	0	0	c	X
0	0	0	28	0	0	d	RRM
0	0	0	0	0	0	e	X
0	0	0	0	0	53	f	?

Observamos en esta Matriz de Confusión que hay 177 alumnos que deben recibir apoyo en Matemáticas (RAM), 226 que obviamos, 28 alumnos que deben recibir refuerzo y por último, 53 alumnos que no desarrollan sus capacidades de forma adecuada y nos cuestionamos el porqué. La estructura de árbol obtenida es la siguiente:

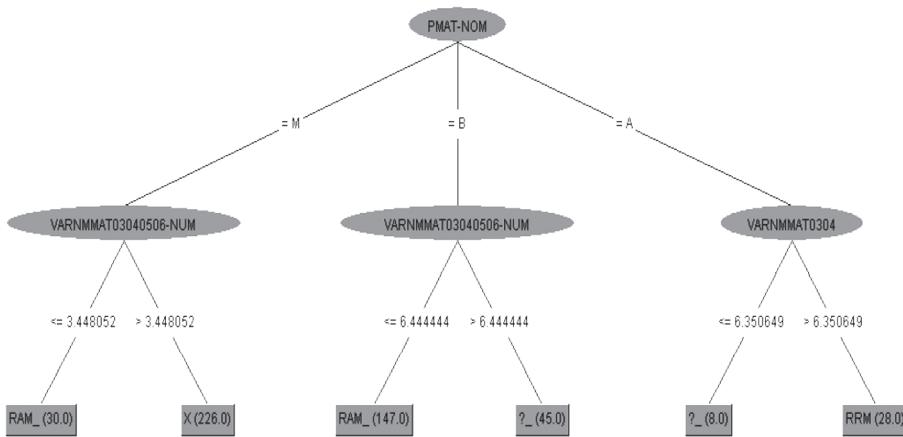


Figura 2  
Árbol de clasificación Simple-Cart para MAT-NOM

### 3.2. Otros resultados obtenidos

Otros procedimientos de la librería WEKA para los atributos ACCIONLEN y ACCIONMAT, muestra resultados análogos como podemos ver en la tabla 2.

## 4. CONCLUSIONES Y FUTUROS TRABAJOS

Aplicando técnicas de extracción de conocimiento a la base de datos construida con la información relevante de 1º de la ESO en un IES, hemos obtenido, y comprobado con una fiabilidad alta, un modelo que relaciona los parámetros PLEN y PMAT, con las primeras valoraciones del rendimiento en Lengua y Matemáticas, para predecir las acciones a tomar y así aumentar el rendimiento escolar en estas materias.

Después de haber obtenido estos resultados destacados, debemos comprobar como un futuro análisis, de qué manera se ve afectado el rendimiento de las restantes asignaturas en base a nuestro conocimiento del rendimiento en Lengua y en Matemáticas. Y por tanto, si las acciones a tomar en Lengua y Matemáticas aumentarán el rendimiento escolar en las demás asignaturas (rendimiento general).

Además, adaptaremos y mejoraremos los valores de los atributos PLEN y PMAT (actualmente se toman como valores nominales), que mediremos mediante “etiquetas lingüísticas”, para ganar potencia en la medición de las capacidades asociadas a los alumnos y así, que el departamento de Orientación de los centros de secundaria pueda reflejar de manera más usual dichas capacidades.

TABLA 3  
 PORCENTAJES DE FIABILIDAD DE DIFERENTES PROCEDIMIENTOS  
 DE LA LIBRERÍA WEKA

PROCEDIMIENTO	INSTANCIAS CORRECTAMENTE CLASIFICADAS	ATRIBUTO ESTIMADO	PORCENTAJE DE FIABILIDAD DEL MODELO
Árboles Random Forest	428	ACCIONLEN	88.4298 %
Árboles Random Forest	437	ACCIONMAT	90.2893 %
Bayes Net	424	ACCIONLEN	87.6033 %
Bayes Net	414	ACCIONMAT	85.5372 %
Naive Bayes	391	ACCIONLEN	80.7851 %
Naive Bayes	393	ACCIONMAT	81.1983 %
meta.AttributeSelectedClassifier	484	ACCIONLEN	100%
meta.AttributeSelectedClassifier	483	ACCIONMAT	99.7934 %
meta.Bagging	481	ACCIONLEN	99.3802 %
meta.Bagging	479	ACCIONMAT	98.9669 %
meta.ClassificationViaRegression	472	ACCIONLEN	97.5207 %
meta.ClassificationViaRegression	476	ACCIONMAT	98.3471 %
meta.OrdinalClassClassifier	481	ACCIONLEN	99.3802 %
meta.OrdinalClassClassifier	478	ACCIONMAT	98.7603 %
rules.JRip	475	ACCIONLEN	98.1405 %
rules.JRip	473	ACCIONMAT	97.7273 %
rules.Part	479	ACCIONLEN	98.9669 %
rules.Part	481	ACCIONMAT	99.3802 %
rules.Ridor	474	ACCIONLEN	97.9339 %
rules.Ridor	480	ACCIONMAT	99.1736 %

## AGRADECIMIENTOS

Los autores desean agradecer su aportación desinteresada y siempre dispuesta a la Dra Fuensanta Hernández Pina del Dpt. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación (Murcia).

Los autores agradecen al “Ministerio de Educación y Ciencia” y al “Fondo Europeo de Desarrollo Regional” (FEDER) por el soporte parcial, bajo el proyecto TIN2005-08404-C04-02, para el desarrollo de este trabajo.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANDRADE, M., MIRANDA, C. & FREIXAS, G. (2001). Predicción del rendimiento académico lingüístico y lógico matemático por medio de las variables modificables de las inteligencias múltiples y del hogar. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías: Contexto Educativo*, 17.
- BACALLAO, C. J., PARAPAR, J.M., ROQUE, M. & BACALLAO, J. (2004 a). La modelación jerárquica y los efectos de grupo en la predicción del rendimiento académico. *Revista Cubana Educación Médica Superior*, 18(2).
- BACALLAO, C. J., PARAPAR, J.M., ROQUE, M. & BACALLAO, J. (2004 b). Árboles de regresión y otras opciones metodológicas aplicadas a la predicción del rendimiento académico. *Revista Cubana Educación Médica Superior*, 18(3).
- BALLESTER, P., BERMEJO, M.R., FERRÁNDIZ, C. & PRIETO, M.D. (2004). Validez y fiabilidad de los instrumentos de evaluación de las Inteligencias Múltiples en los primeros niveles instruccionales. *Psicothema*, 16(1), 7-13.
- BROC M.A. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de E.S.O. Implicaciones psicopedagógicas de futuro. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 119-146.
- CASTEJÓN, J.L., PÉREZ, A.M. & MALDONADO, A. (1998). Un Modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Revista Bordón*, 50(2), 171-185.
- CASTEJÓN, J.L., NAVAS, L. & SAMPASCUAL, G. (1996). Un modelo estructural del rendimiento académico en matemáticas en la educación secundaria. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49(1), 27-43.
- DE LA ORDEN, A. & GONZÁLEZ, C. (2005). Variables que discriminan entre alumnos de bajo y medio-alto rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 573-600.
- DONSEZ, D. & GRISLIN, E. (1996, 2000). *Systèmes d'information décisionnels. (Data Warehouse/Data Mining)*. Université de Valenciennes. Institut des Sciences et Techniques de Valenciennes.
- EDEL, R. (2003). Factores asociados al rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación. Sección investigación*, 20-09-2003.
- EDEL, R. (2004). Hacia la construcción de un instrumento predictivo del éxito Académico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33/8.
- FERRÁDIZ, C., BERMEJO, M.R., PRIETO, M.D. & FERRANDO, M. (2006). Fundamentos psicopedagógicos de las inteligencias múltiples. *Revista española de pedagogía*, 64(2-3), 5-19.
- FREZ, G. (1993). Aptitudes y predicción del rendimiento en la educación media técnico-profesional (EMTP). *Revista de Psicología (Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile)*, V, 5-16.

- FULLANA, J. (1996). La prevención del fracaso: Un modelo para analizar las variables que influyen en el riesgo de fracaso escolar. *Revista Bordón*, 48(2), 151-165.
- FULLANA, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de Investigación Educativa*, 16(1), 47-70.
- GARCÍA, F. & MUSITU, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: Ediciones TEA.
- GARDNER, H. (1994). *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica (2ª Edición).
- GARDNER, H. (1995). Reflections on multiple intelligences. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 200-209.
- GARDNER, H. (1996). Patrones creativos (traducción de Edison Otero B). *Talón de Aquiles*, 4, 1-9.
- GOBERNA, M.A., LÓPEZ, M.A. & PASTOR, J.T. (1987). La predicción del rendimiento como criterio para el ingreso en la Universidad. *Revista de Educación (Universidad de Alicante)*, 283, 235-248.
- GONZALEZ, T. (2000). Metodología para la enseñanza de las matemáticas a través de la resolución de problemas: un estudio evaluativo. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 175-199.
- HERAN & VILLARROEL (1987). *Caracterización de algunos factores del alumno y su familia de escuelas urbanas y su incidencia en el rendimiento de Castellano y Matemática en el primer ciclo de Enseñanza General Básica*. Chile: Ed. CPEIP.
- HERNÁNDEZ, J., RAMÍREZ, M.J. & FERRI, C. (2004). *Introducción a la Minería de Datos*. Pearson-Prentice Hall.
- HERNÁNDEZ, J. & FERRI, C. (2006). *Práctica de Minería de Datos. Introducción al WEKA*. Curso de doctorado Extracción Automática de Conocimiento en Bases de Datos e Ingeniería del Software. Universidad Politécnica de Valencia.
- HERNÁNDEZ, P. (1983). "TAMAI. Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil". Madrid: Ediciones TEA.
- HERNÁNDEZ, P. (1983). *Rendimiento, adaptación e intervención psicoeducativa*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, Tenerife.
- INMON, W.H. & HACKTHORN, R.D. (1994). *Using the Data Warehouse*. Wiley-QED Publication.
- KIMBALL, R. (1996). *The Data Warehouse Toolkit. Practical Techniques for Building Dimensional Data Warehouses*. Wiley Computer Publishing.
- KIMBALL, R. & ROSS, M. (2002). *The Data Warehouse Toolkit. Second Edition. The Complete Guide to Dimensional Modeling*. Wiley Computer Publishing.
- LAVÍN, M., ALÉ, O., RIVERO, R. & CORBELLE, J. (2002). Grados de asociación entre las evaluaciones frecuentes, parcial y final de Bioquímica en Medicina. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 1(3).
- MUÑOZ E. & GÓMEZ J. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 417-432.
- PERALTA, F.J. & SÁNCHEZ M.D. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el RA, en alumnos de Educación Primaria. Orientadores de Centros de Secundaria. Almería. España. *Revista Científica y Profesional de Psicología Educativa*, 1(1), 95-120.



- PÉREZ, A., CASTEJÓN, J.L. & MALDONADO, A. (2001). *Contribución a la predicción del rendimiento académico de diversos factores psicosociales según el estatus sociométrico de los alumnos*. II Congreso Iberoamericano de Psicología.
- PIZARRO, R., LAZCANO, S. & CLARK (2000). *Inteligencia Múltiple Lógico-Matemática y Aprendizajes Escolares Científicos. Logical Mathematical Multiple Intelligence and Scientific Learning at School. Revista de psicología Universidad de Chile. 9, 1-17.*
- RAMÍREZ M<sup>a</sup> I., HERRERA F., HERRERA I. (2003). *¿Qué ocurre con la adaptación y el rendimiento académico de los alumnos, en un contexto educativo pluricultural?. Revista Iberoamericana de Educación.*
- REYES, Y.N. (2003). *Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del 1º año de psicología de la UNMSM*. Tesis Doctoral. Lima. Perú.
- SANTÍN, D. (1999). *Detección de alumnos de riesgo y medición de la eficiencia de centros escolares mediante redes neuronales*. Documentos de trabajo de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales), n° 2.
- URQUIJO, S. (2002). *Auto-concepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones con sexo, edad e institución. Psico-USF, 7(2), 211-218.*
- WITTEN, I.H. & FRANK, E. (2000). *Data Mining: Practical machine learning tools with Java implementations*. San Francisco: Morgan Kaufmann.
- WITTEN, I.H., FRANK, E., TRIGG, L., HOLMES, & CUNNINGHAM, S.J. (1999). *Weka: Practical machine learning tools and techniques with java implementations*. New Zealand: The Morgan Kaufmann Series in Data Management Systems.
- YUSTE, C., MARTÍNEZ, R. & GALVE, J. L. (2002). *Manual Técnico. Batería de aptitudes diferenciales y generales*. BADyG. Ediciones CEPE.

**Anexo I: FICHA PERSONAL DEL ALUMNO**

NOMBRE	APELLIDOS				CURSO		EDAD	
	Centil	Muy bajo	Bajo	Medio Bajo	Medio	Medio Alto	Alto	Muy Alto
<b>APTITUDES</b>								
Razonamiento lógico								
Relaciones analógicas								
Series numéricas								
Completar oraciones								
Problemas numéricos								
Memoria auditiva								
Memoria visual								
Atención								
<b>AUTOCONCEPTO</b>	<b>Centil</b>	<b>Muy bajo</b>	<b>Bajo</b>	<b>Medio Bajo</b>	<b>Medio</b>	<b>Medio Alto</b>	<b>Alto</b>	<b>Muy Alto</b>
Académico/laboral								
Social								
Emocional								
Familiar								
Físico								
<b>ADAPTACIÓN</b>	<b>Centil</b>	<b>Muy bajo</b>	<b>Bajo</b>	<b>Medio Bajo</b>	<b>Medio</b>	<b>Medio Alto</b>	<b>Alto</b>	<b>Muy Alto</b>
Personal								
Escolar								
Social								
Familiar								

**Anexo II: PARÁMETROS MEDIDOS**

Test BADyG Renovado (Aptitudes-Capacidades)

- En Lengua:
  - o **Rv**: Analogía Verbales  
(Encontrar relaciones analógicas entre conceptos. Una nos la dan completa y a la otra le falta un término que hay que buscar entre las 5 posibles respuestas)
  - o **Mv**: Memoria Visual Ortográfica  
(Buscar la palabra que está ortográficamente mal escrita (acentos y tildes bien))
  - o **Ma**: Memoria de Relato Oral  
(Responder a una serie de preguntas acerca del texto escuchado inmediatamente antes)

- o **De:** Atención: Discriminar diferencias  
(Buscar en cada grupo de 3 dibujos el que tiene alguna diferencia)
- o **Sv:** Completar oraciones  
(Encontrar el concepto o palabra que complete o cierre mejor el sentido de una oración (elegir una entre 5 posibles))
- En Matemáticas:
  - o **RL:** Razonamiento Lógico
  - o **Rn:** Series Numéricas  
(Completar cada serie numérica con el siguiente elemento. Los números están ordenados siguiendo una secuencia lógica que se debe descubrir)
  - o **Sn:** Problemas Numéricos  
(Comparar las cantidades resultantes de resolver problemas numéricos para determinar cual es la mayor. Cuando las dos son iguales, la respuesta correcta será la tercera alternativa)
  - o **Mv:** Memoria Visual Ortográfica  
(Buscar la palabra que está ortográficamente mal escrita (acentos y tildes bien))
  - o **Ma:** Memoria de Relato Oral  
(Responder a una serie de preguntas acerca del texto escuchado inmediatamente antes)
  - o **De:** Atención: Discriminar diferencias  
(Buscar en cada grupo de 3 dibujos el que tiene alguna diferencia)
- Otros parámetros medidos:
  - o **Re:** Matrices de figuras  
(Buscar en cada ejercicio el dibujo que debe ir donde está la ?, teniendo en cuenta que están ordenados siguiendo una lógica)
  - o **Se:** Orientación Espacial: Encajar figuras  
(Buscar la figura que complete perfectamente la parte que se ha recortado de una superficie)
  - o **CI:** Cociente Intelectual.  
Test AF5 (Autoconcepto)
  - o **ACADLAB:** Autoconcepto académico-laboral
  - o **SOCIAL:** Autoconcepto social
  - o **EMOCIONAL:** Autoconcepto emocional
  - o **FAMILIAR:** Autoconcepto familiar
  - o **FISICO:** Autoconcepto físico  
Test TAMAI (Adaptación del Alumno)
  - o **P:** personal
  - o **E:** escolar
  - o **S:** social
  - o **Pa:** a los padres
  - o **M:** a las madres
  - o **F:** familiar
  - o **H:** a los hermanos

Los parámetros **NM1EV0506**, **NM2EV0506**, **NMEFMAT0506** y **NMEFLEN0506** son respectivamente Nota Media 1ª Evaluación, Nota Media 2ª Evaluación, Nota Media de Matemáticas en el Curso y Nota Media de Lengua en el Curso.

### Anexo III: ALGUNAS CORRELACIONES DESTACABLES

En esta sección mostramos algunas de las correlaciones<sup>2</sup> destacables entre los resultados obtenidos en los tres tipos de tests (Aptitudes, Autoconcepto y Adaptación) y las variables que afectan a los parámetros PLEN y PMAT para los alumnos de Primero de E.S.O.

Éstas son las correlaciones destacables entre Cociente Intelectual (CI) y

APTITUDES											
RL	Rv	Rn	Re	Sv	Sn	Se	Ma	Mv	De		
MUY FUERTE	MUY FUERTE	MUY FUERTE	FUERTE	MUY FUERTE	FUERTE	FUERTE	FUERTE	FUERTE	FUERTE		
0'943	0'793	0'792	0'705	0'799	0'702	0'611	0'542	0'503	0'389		
ADAPTACIÓN del ALUMNO											
PERSONAL		ESCOLAR		SOCIAL		PADRE		MADRE		HERMANOS	
						DÉBIL					
						-0'267					
LENGUA / MATEMÁTICAS											
PLEN		PMAT		NM1EV0506		NM2EV0506		NMEFMAT		NMEFLEN	
MUY FUERTE		MUY FUERTE		FUERTE		FUERTE		FUERTE		FUERTE	
0'821		0'923		0'536		0'494		0'538		0'412	

2 El Coeficiente de Correlación de Pearson  $r$  varía entre  $-1$  y  $+1$ . Así, y por simplificar, diremos que existe una correlación

⇒ Positiva muy alta (MUY FUERTE) si  $r$  toma un valor por encima de  $0,75$

⇒ Positiva alta (FUERTE) si  $r$  toma un valor por encima de  $0,35$  y por debajo de  $0,75$

⇒ Negativa muy baja (MUY DÉBIL) si  $r$  toma un valor por debajo de  $-0,75$

⇒ Negativa baja (DÉBIL) si  $r$  toma un valor por encima de  $-0,75$  y por debajo de  $-0,35$

Además, solo valoraremos aquellas cuya correlación es estadísticamente significativas ( $p < 0'001$ ). (Sign. Bilateral).

■ Estas son las correlaciones destacables entre Razonamiento Lógico RL y

APTITUDES										
RL	Rv	Rn	Re	Sv	Sn	Se	Ma	Mv	De	
	MUY FUERTE	MUY FUERTE	FUERTE	FUERTE	FUERTE	FUERTE	FUERTE	FUERTE	FUERTE	
	0'833	0'848	0'718	0'734	0'603	0'459	0'526	0'479	0'357	
AUTOCONCEPTO del ALUMNO										
ACAD/LAB		SOCIAL		EMOCIONAL		FAMILIAR		FISICO		
								DÉBIL		
								-0'217		
ADAPTACIÓN del ALUMNO										
PERSONAL		ESCOLAR		SOCIAL		PADRE		MADRE		HERMANOS
						DÉBIL				
						-0'276				
LENGUA / MATEMÁTICAS										
PLEN		PMAT		NM1EV0506		NM2EV0506		NMEFMAT		NMEFLEN
MUY FUERTE		MUY FUERTE		FUERTE		FUERTE		FUERTE		FUERTE
0'797		0'914		0'452		0'412		0'507		0'333

■ Estas son las correlaciones destacables entre Relaciones Analógicas Rv y

APTITUDES										
RL	Rv	Rn	Re	Sv	Sn	Se	Ma	Mv	De	
		MUY FUERTE	FUERTE	FUERTE	FUERTE	FUERTE	FUERTE	FUERTE	FUERTE	
		0'567	0'432	0'725	0'456	0'369	0'610	0'427	0'317	
LENGUA / MATEMÁTICAS										
PLEN		PMAT		NM1EV0506		NM2EV0506		NMEFMAT		NMEFLEN
MUY FUERTE		MUY FUERTE		FUERTE		FUERTE		FUERTE		FUERTE
0'845		0'765		0'445		0'392		0'421		0'349

- Estas son las correlaciones destacables entre Series Numéricas Rn y

APTITUDES									
RL	Rv	Rn	Re	Sv	Sn	Se	Ma	Mv	De
			FUERTE	FUERTE	FUERTE	FUERTE	FUERTE	FUERTE	FUERTE
			0'463	0'571	0'524	0'317	0'343	0'338	0'279
ADAPTACIÓN del ALUMNO									
PERSONAL	ESCOLAR	SOCIAL		PADRE		MADRE	HERMANOS		
					DÉBIL				
					-0'229				
LENGUA / MATEMÁTICAS									
PLEN	PMAT	NM1EV0506	NM2EV0506	NMEFMAT	NMEFLEN				
FUERTE	MUY FUERTE	FUERTE	FUERTE	FUERTE	FUERTE	FUERTE	FUERTE	FUERTE	FUERTE
0'57	0'808	0'366	0'309	0'431	0'257				

- Estas son las correlaciones destacables entre Matrices de Figuras Re y

APTITUDES									
RL	Rv	Rn	Re	Sv	Sn	Se	Ma	Mv	De
				FUERTE	FUERTE	FUERTE	FUERTE	FUERTE	FUERTE
				0'436	0'493	0'434	0'276	0'368	0'298
AUTOCONCEPTO del ALUMNO									
ACAD/LAB	SOCIAL		EMOCIONAL		FAMILIAR		FISICO		
									DÉBIL
									-0'212
ADAPTACIÓN del ALUMNO									
PERSONAL	ESCOLAR	SOCIAL		PADRE		MADRE	HERMANOS		
					DÉBIL				
					-0'296				
LENGUA / MATEMÁTICAS									
PLEN	PMAT	NM1EV0506	NM2EV0506	NMEFMAT	NMEFLEN				
FUERTE	FUERTE		FUERTE	FUERTE					
0'486	0'621	0'274	0'278	0'403	0'171				

■ Estas son las correlaciones destacables entre Completar Oraciones Sv y

APTITUDES									
RL	Rv	Rn	Re	Sv	Sn	Se	Ma	Mv	De
					FUERTE	FUERTE	FUERTE	FUERTE	FUERTE
					0'438	0'386	0'657	0'522	0'283
ADAPTACIÓN del ALUMNO									
PERSONAL		ESCOLAR		SOCIAL		PADRE		MADRE	
						DÉBIL			
						-0'273			
LENGUA / MATEMÁTICAS									
PLEN		PMAT		NM1EV0506		NM2EV0506		NMEFMAT	
MUY FUERTE		MUY FUERTE		FUERTE		FUERTE		FUERTE	
0'863		0'759		0'447		0'399		0'391	

■ Estas son las correlaciones destacables entre Problemas Numéricos Sn y

APTITUDES									
RL	Rv	Rn	Re	Sv	Sn	Se	Ma	Mv	De
						FUERTE		FUERTE	FUERTE
						0'304	0'257	0'392	0'283
AUTOCONCEPTO del ALUMNO									
ACAD/LAB		SOCIAL		EMOCIONAL		FAMILIAR		FISICO	
FUERTE									
0'309									
LENGUA / MATEMÁTICAS									
PLEN		PMAT		NM1EV0506		NM2EV0506		NMEFMAT	
FUERTE		FUERTE		FUERTE		FUERTE		FUERTE	
0'447		0'678		0'579		0'556		0'526	

■ Estas son las correlaciones destacables entre Atención Se y

APTITUDES											
RL	Rv	Rn	Re	Sv	Sn	Se	Ma	Mv	De		
								FUERTE	FUERTE		
							0'242	0'309	0'461		
LENGUA / MATEMÁTICAS											
PLEN		PMAT		NM1EV0506		NM2EV0506		NMEFMAT		NMEFLEN	
FUERTE		FUERTE		FUERTE		FUERTE		FUERTE		FUERTE	
0'474		0'494		0'414		0'402		0'345		0'361	

■ Estas son las correlaciones destacables entre Memoria de Relato Oral Ma y

APTITUDES											
RL	Rv	Rn	Re	Sv	Sn	Se	Ma	Mv	De		
								FUERTE	FUERTE		
								0'283	0'266		
AUTOCONCEPTO del ALUMNO											
ACAD/LAB		SOCIAL		EMOCIONAL		FAMILIAR		FISICO			
								DÉBIL			
								-0'264			
ADAPTACIÓN del ALUMNO											
PERSONAL		ESCOLAR		SOCIAL		PADRE		MADRE		HERMANOS	
				FUERTE		FUERTE					
				0'242		-0'251					
LENGUA / MATEMÁTICAS											
PLEN		PMAT		NM1EV0506		NM2EV0506		NMEFMAT		NMEFLEN	
MUY FUERTE		FUERTE		FUERTE		FUERTE		FUERTE		FUERTE	
0'767		0'636		0'359		0'296		0'320		0'262	



■ Estas son las correlaciones destacables entre Memoria Visual Mv y

APTITUDES										
RL	Rv	Rn	Re	Sv	Sn	Se	Ma	Mv	De	
									FUERTE	
									0'320	
AUTOCONCEPTO del ALUMNO										
ACAD/LAB		SOCIAL		EMOCIONAL		FAMILIAR		FISICO		
FUERTE										
0'303										
LENGUA / MATEMÁTICAS										
PLEN		PMAT		NM1EV0506		NM2EV0506		NMEFMAT		NMEFLEN
FUERTE		FUERTE		FUERTE		FUERTE		FUERTE		FUERTE
0'659		0'638		0'560		0'525		0'502		0'551

■ Estas son las correlaciones destacables entre Discriminar Diferencias De y

APTITUDES										
RL	Rv	Rn	Re	Sv	Sn	Se	Ma	Mv	De	
ADAPTACION del ALUMNO										
PERSONAL		ESCOLAR		SOCIAL		PADRE		MADRE		HERMANOS
FUERTE										
0'226										
LENGUA / MATEMÁTICAS										
PLEN		PMAT		NM1EV0506		NM2EV0506		NMEFMAT		NMEFLEN
FUERTE		FUERTE		FUERTE		FUERTE				FUERTE
0'581		0'550		0'296		0'258		0'178		0'304

Fecha de recepción: 27 de noviembre de 2007.

Fecha de aceptación: 15 de abril de 2008.



# LA METODOLOGÍA FENOMENOLÓGICO-HERMENÉUTICA DE M.VAN MANEN EN EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. POSIBILIDADES Y PRIMERAS EXPERIENCIAS

Raquel Ayala Carabajo<sup>1</sup>

Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad Autónoma de Barcelona

## RESUMEN

*En este artículo exponemos las nociones fundamentales (epistemología y pedagogía) del enfoque fenomenológico-hermenéutico de investigación educativa de Van Manen. Este enfoque se orienta a la descripción e interpretación de las estructuras esenciales de la experiencia vivida, así como al reconocimiento del significado e importancia pedagógica de esta experiencia. Este método constituye una aproximación coherente y rigurosa al estudio de las dimensiones éticas, relacionales y páticas de la experiencia pedagógica cotidiana difícilmente asequibles mediante los usuales enfoques de investigación. En esta contribución se expone la potencialidad y aporte singular del método para la investigación educativa y se presentan algunas nociones metodológicas y actividades básicas para la práctica investigativa. Por otra parte, se explica la aplicación de esta metodología a la investigación de la experiencia del reconocimiento pedagógico. Finalmente, se ofrece un texto fenomenológico pedagógico como resultado de esta investigación.*

**Palabras clave:** Max Van Manen — Método Fenomenológico-Hermenéutico — experiencia vivida — reconocimiento — investigación educativa

## ABSTRACT

*In this work we explain the epistemological and pedagogical basic notions of the phenomenological hermeneutical Van Manen's approach to educational research. This approach is focused on the description and interpretation of essential structures of the lived experience.*

---

1 Dirección electrónica: raquelayalac@gmail.com

*Moreover, the approach is focused on the recognition of the meaning and pedagogical importance of this experience. This is a coherent and strict way to study the pathic, relational, and ethical dimensions of the daily pedagogical experience that are difficult to reach through usual research approaches. We explain the potentiality and singular contribution of this method to educational research. Also, we show some methodological notions and basic activities for the investigational practice. Furthermore, we present the application of this methodology in an investigation about the experience of pedagogical recognition. At the end of this contribution we offer a pedagogic phenomenological text as result of this research.*

**Key words:** Max Van Manen — Phenomenological Hermeneutical Method — lived experience —recognition — educational research

## INTRODUCCIÓN

La fenomenología y la hermenéutica son dos importantes tradiciones filosóficas europeas cuyas nociones y aspectos metodológicos fundamentales están siendo desarrollados y aplicados de forma fértil en investigación. En efecto, desde hace ya algunas décadas la fenomenología hermenéutica (FH de aquí en adelante) sobresale como una metodología de investigación cualitativa muy valorada en la geografía anglosajona. Ha sido y es particularmente aplicada en la psicología y la atención sanitaria y, más recientemente, en áreas como recursos humanos y gestión empresarial, así como en otras disciplinas de las ciencias sociales (Ver acerca de la evaluación de esta aplicación multidisciplinar en Ehrich, 2005; Gibson y Hanes, 2003; Giorgi, 2006; Rapport y Wainwright, 2006 y Van Der Zalm y Bergum, 2000). El valor fundamental de la investigación FH radica en su capacidad de acceder a la comprensión profunda de la experiencia humana investigada desde diversos ámbitos disciplinares.

En el contexto europeo el desarrollo de la fenomenología aplicada a las ciencias humanas se debe principalmente a la “Escuela de Utrecht”. Esta escuela tuvo como principal inspiración el trabajo de Husserl y de los primeros fenomenólogos, especialmente existencialistas. Levering y Van Manen (2002) hacen un estudio histórico del desarrollo del movimiento especificando que la “Escuela de Utrecht” se desarrolló en el período comprendido entre 1940 y 1970 en Los Países Bajos y Flandes. Fue una agrupación de psicólogos (Buytendijk, Linschoten, van Lennep), educadores y pedagogos (Beekman, Langeveld), pediatras (Beets), criminólogos y juristas (Pompe), psiquiatras (Rümke, Van den Berg) que compartían esencialmente la actitud fenomenológica. En este período se desarrolló la *pedagogía fenomenológica* con Langeveld como su principal exponente. Más recientemente, las variaciones norteamericanas teórico-prácticas de la fenomenología y de la fenomenología-hermenéutica están inspiradas principalmente en el trabajo de Patricia Benner en enfermería; de Amedeo Giorgi y Clark Moustakas en psicología y de Max Van Manen en educación.

Max Van Manen, pedagogo neerlandés radicado desde hace algunos años en Canadá<sup>2</sup>, ha desarrollado y actualizado los aportes de la pedagogía fenomenológica y

---

2 Catedrático en Métodos de Investigación, Pedagogía y Estudios Curriculares del departamento de Educación Secundaria de la Universidad de Alberta (Canadá) desde 1980.

de la pedagogía hermenéutica. Se le considera el autor pionero en la formulación de la FH como metodología de investigación educativa. Aun cuando hay otros nombres asociados a este enfoque de investigación educativa como el de Vandenberg (1992) y el de Barnacle (2004), el protagonismo y el liderazgo de Van Manen es claro. Su trabajo teórico e investigativo se extiende a las áreas de la *Salud*, de las *Humanidades* y de las *Ciencias Sociales* además de la *Educación*. Su aportación fundamental es

la traducción de la fenomenología y la hermenéutica desde la arena filosófica al contexto de la investigación educativa. Su modelo de investigación, basado en la noción de experiencia vivida, ha proporcionado una base para que los investigadores educativos puedan reflexionar sobre su propia experiencia personal como educadores, teóricos de la educación, directivos y responsables de la política educativa (Barnacle, 2004: 57).

Sin embargo, en la investigación educativa la introducción de la metodología FH se está verificando casi exclusivamente a nivel de tesis doctorales y en el contexto anglosajón. Por el contrario, en el ámbito hispanoamericano es apenas conocida y, por ende, infrautilizada. Esto es algo que afirmaban ya hace varios años Latorre, del Rincón y Arnal (1996: 221): La situación no ha cambiado desde entonces. De ahí nuestro interés en dar a conocer, al menos de forma breve e introductoria, las líneas fundamentales de la propuesta metodológica de Van Manen.

## EL MÉTODO FENOMENOLÓGICO-HERMENÉUTICO

Para introducirse en la FH de Van Manen hay que partir del hecho de que “el método de la fenomenología es que no hay método” (Van Manen, 2003: 48). En efecto, la FH “no es un método en el sentido de un conjunto de procedimientos de investigación que se pueden dominar de un modo relativamente rápido” (Ibíd.). Sin embargo, aunque la fenomenología no cuenta con un ‘método’ específico convencional, sí que se desarrolla a través de un camino (*methodos*). Éste camino se inspira en la *tradicición* considerada como “un conjunto de conocimientos e ideas, una historia de vida de pensadores y autores que, si son tomados como ejemplo, constituyen tanto una fuente como una base metodológica para presentar las prácticas de investigación en ciencias humanas” (Ibíd.).

De la misma forma, este “camino” de la investigación supone una determinada orientación intelectual y actitudinal del investigador enraizada en las nociones y presupuestos de la fenomenología y la hermenéutica. El investigador FH está interesado primordialmente por el estudio del *significado esencial* de los fenómenos así como por el *sentido y la importancia* que éstos tienen. En el caso de la investigación aplicada al campo educativo, el interés se orienta a la determinación del *sentido y la importancia pedagógica* de los fenómenos educativos vividos cotidianamente. Del mismo modo, es esencial para el investigador comprender, por ejemplo, la idea FH de la naturaleza del conocimiento —pedagógico, en este caso— y su vinculación con la práctica (Cf. Van Manen, 2003). Sólo a partir de este sustrato de ideas FH pueden ser comprendidas y asumidas las actividades de investigación.

Por su parte, el conjunto de actividades de investigación o *métodos* propuestos por Van Manen son tanto de naturaleza *empírica* como *reflexiva*. Los métodos *empíricos* se orientan a la recogida de material experiencial o de la experiencia vivida. En ellos el interés desarrollado por el investigador es más claramente descriptivo. Algunos de los métodos empíricos propuestos por Van Manen son: *la descripción de experiencias* personales, las experiencias de otros u obtención de descripciones en fuentes literarias); *la entrevista conversacional*, y *la observación de cerca*<sup>3</sup>. Cada una de estas actividades, en apariencia comunes a otros enfoques de investigación de corte cualitativo, tienen como peculiaridad fundamental la naturaleza de la pregunta que se formulan: “¿Cuál es la naturaleza de este fenómeno (...) en tanto que experiencia *esencialmente humana*?” (Op. cit. 80). Por su parte, los métodos *reflexivos* pretenden analizar y determinar las estructuras esenciales de la experiencia recogida. Los principales métodos reflexivos son *los análisis temáticos*, *la reflexión temática*, *la reflexión lingüística* (estudio de etimología y expresiones lingüísticas cotidianas), y *la reflexión mediante conversación*<sup>4</sup>.

Así también, en el desarrollo de la investigación actúan transversalmente dos *impulsos metodológicos fundamentales*: la *reductio* o *reducción* y la *vocatio* o *dimensión vocativa*. La *reducción* es la actitud de fondo y la forma que adopta la reflexión para llegar a captar las estructuras esenciales de la experiencia y que se inspira en el método de la reducción ideado por Husserl. Van Manen sugiere diferentes modalidades de reducción (en su página web [www.phenomenologyonline.com](http://www.phenomenologyonline.com)) susceptibles de ser aplicadas de forma simultánea y/o secuencial en la investigación. La reducción *eidética*, por ejemplo, se ejercita particularmente en la *reflexión temática* a la hora de determinar los temas que pertenecen esencialmente al fenómeno. Por su parte, la *vocatio* recoge el conjunto de estrategias de escritura que usa el investigador para revelar de forma convincente, mediante un *texto fenomenológico* la naturaleza y la importancia del fenómeno estudiado.

---

3 Es necesario, aunque sea brevemente, distinguir entre la *entrevista conversacional* y otras modalidades de entrevista en investigación cualitativa como la *entrevista en profundidad* (la más afín) y entre la *observación de cerca* y la *observación participante*. La entrevista en profundidad aspira obtener información sobre el objeto de estudio asumiendo que esta información está presente en la biografía de la persona entrevistada. En esta entrevista se recoge la *interpretación* que la persona tiene acerca de la experiencia. Por el contrario, la entrevista conversacional aspira a obtener el *significado vivido* de determinada experiencia prescindiendo de las interpretaciones subjetivas acerca de ella. Por otra parte, la *observación de cerca* pretende aproximarse, de la forma más cercana posible, al mundo vital de la persona observada con el fin de llegar a aprehender —*in situ*— el significado de determinada experiencia vivida por ella. En cambio, en la observación participante (por ejemplo, en una investigación etnográfica) el investigador pretende introducirse y formar parte de la cultura o del contexto (valores, costumbres, significados, etc.) al que pertenecen quienes están siendo observados. Otra diferencia fundamental es que la observación de cerca evita cuidadosamente formularse esquemas de pensamiento previos (ya sean personales o teóricos), mientras que la observación participante parte de categorías previas —aun cuando sean provisionales— o llega a ellas al final del proceso. Asimismo, en la observación participante se verifica un proceso de categorización de los aspectos esenciales de la realidad, mientras que en la observación de cerca el final del proceso —y es su elemento distintivo— es la *elaboración de anécdotas* (cf. Van Manen, 2003).

4 Para profundizar en cada uno de los métodos y en el enfoque de investigación en general remitimos al lector al texto metodológico fundamental de Van Manen (2003) y a nuestra tesina (2007).

## APORTACIÓN ÚNICA Y ESENCIAL A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Una mirada atenta a nuestra experiencia pedagógica cotidiana nos permite descubrir que todas las acciones, situaciones y las relaciones que vivimos con los menores tienen una naturaleza pática, relacional, ética y conversacional. De forma permanente, apremiante o sutil, los educadores nos vemos requeridos a actuar en cada momento según lo “bueno”, lo “correcto” y lo “mejor” para este niño o estos niños en particular, según sus circunstancias concretas. Todo esto se vive como intercambio personal, donde el lenguaje y la comunicación —verbal y no verbal— juegan un papel decisivo. Y, en todo tiempo, se dan y reciben contenidos que son esencialmente de naturaleza *pática* (de “pathic” derivado de “pathos”); diferente al conocimiento de naturaleza cognitiva, intelectual, técnica. El conocimiento pático es accional, situacional, corporal y relacional, esto es, reside en nuestras acciones, en los ambientes en que vivimos, en nuestro cuerpo y en la relación con los demás (Cf. Van Manen, 2002b: 219 y Ayala, 2007: 112 y ss.).

Esta naturaleza de la experiencia pedagógica explica por qué para el estudio de ciertos fenómenos resulta inadecuada la opción de enfoques de investigación centrados en la obtención y el desarrollo de conocimiento de naturaleza lógico-formal y/o técnica. Por ende, es necesario hallar vías de investigación y teorización adecuadas para *aprehender* y desarrollar conocimiento relevante sobre los aspectos esenciales de la experiencia pedagógica. En este sentido, la FH constituye una aproximación rigurosa y especialmente fructífera para alcanzar este objetivo. En realidad, únicamente la FH nos ofrece la posibilidad de adentrarnos en la naturaleza normativa, pática, prerreflexiva, situacional y conversacional de esta experiencia humana. De esta forma, como enfoque orientado a *las dimensiones más personales y humanas* de la educación complementa los enfoques metodológicos más orientados al desarrollo de la dimensión técnica de la misma. En este sentido, responde a la necesidad de que la investigación educativa consolide, desde un pluralismo metodológico, una forma de construir las ciencias pedagógicas que implique una mejora real para la educación y, por ende, al desarrollo humano (cf. Bartolomé, 2000: 22).

Desde una perspectiva más amplia, la FH desde la aproximación de Van Manen pretende ser una respuesta para algunas deficiencias que afectan a la teorización pedagógica en general. A juicio del autor, la investigación y teorización pedagógica actual tiene algunas deficiencias: a) Confunde el discurso esencialmente pedagógico con el discurso de otras áreas disciplinares; b) Tiende a la abstracción y, de esta forma, pierde el contacto con el mundo infantil real; c) No percibe que se está dando una *erosión* general del significado pedagógico en el mundo de la vida cotidiana (Cf. Van Manen, 2003: 151 y ss.).

Por su parte, la FH asume como punto de partida y de llegada de la investigación el *mundo de la vida*. Este *mundo de la vida* es “el mundo tal como lo experimentamos inmediatamente de un modo prerreflexivo, y no tal como lo conceptualizamos o categorizamos, ni como reflexionamos sobre él” (Van Manen, 2003: 27). De esta forma aspira contrarrestar la tendencia a la excesiva abstracción teórica y alineación de la vida real a la que tiende la teoría pedagógica. La FH estudia el *mundo de la vida* mediante métodos de reflexión y escritura que acceden tanto a las dimensiones páticas como lógicas del

conocimiento. Además, es necesario destacar que desde este enfoque no se plantean “problemas a resolver” sino interrogantes acerca del significado y sentido de determinada experiencia. En efecto, el investigador pretende dar respuesta a cuestiones como: *¿Cómo es vivida esta experiencia por los niños? ¿Cómo viven los educadores esta experiencia? ¿Cuál es la naturaleza esencial de ser/experimentar/vivir...?*

Del mismo modo, la FH aspira a responder a otra exigencia crucial de la pedagogía: desarrollar conocimiento pertinente que capacite al educador para afrontar lo particular y único de las situaciones educativas vividas con cada niño. Para ello, se propone desarrollar la *teoría de lo único*, es decir, un conocimiento que posibilite afrontar la unicidad de cada experiencia pedagógica a la que se enfrenta el educador (padre, madre o profesor). Como explica Van Manen: “(...) la fenomenología es, en un sentido amplio, una filosofía o ‘teoría de lo único’; se interesa por lo que es en esencia irremplazable” (Op. cit. 25). El propósito no es generalizar conocimientos, probar hipótesis, elaborar leyes, establecer relaciones entre variables, etc. Su contribución consiste en la profundización de los significados esenciales de la experiencia pedagógica. A nivel formal, el investigador llega a elaborar “una descripción (textual) estimulante y evocativa de las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas tal como las conocemos en el mundo de la vida” (Op. cit. 37).

En último término, la reflexión-teorización que propone Van Manen es *solicitud pedagógica*, esto es, el esfuerzo por mantener una orientación firme hacia el bien y hacia lo mejor en nuestra vida con los niños y jóvenes a quienes educamos. En coherencia con esto, la competencia docente supone el desarrollo del *tacto pedagógico*<sup>5</sup>. Se trata de una competencia pedagógica esencial: “saber cómo actuar con acierto y cautela en situaciones pedagógicas, partiendo de un carácter reflexivo minuciosamente labrado” (Van Manen, 2003: 26).

### La experiencia humana al descubierto

Todo lo expuesto hasta aquí pone de manifiesto que toda disciplina que aspira a obtener una comprensión profunda de la experiencia humana encuentra en el método FH una vía privilegiada y rigurosa de investigación. Algunos ejemplos de investigaciones realizadas en la última década pueden ayudarnos a obtener una idea del tipo de experiencias susceptibles de ser abordadas. En el campo de la atención sanitaria, Berg, Skott y Danielson (2006) investigan *la relación de cuidado* entre los pacientes y enfermeras; Jansson y otros (2002) exploran el fenómeno de *la comunicación* entre pacientes que padecen derrame cerebral-afasia y el personal sanitario; Söderhamn e Itvall (2003) estudian *la influencia de las enfermeras en la calidad de la atención* ofrecida para paliar el dolor post-operatorio; Wigert, Johansson, Berg, y Helletröm (2006) describen la experiencia de *la separación* por parte de las madres que deben internar sus hijos en una unidad de cuidado intensivo neonatal. Por otra parte, en el campo de la psicología Bullington (2006) investiga cómo las personas mayores experimentan *el envejecimiento de su cuerpo*

---

5 Noción central en la concepción pedagógica de Van Manen. Ver Van Manen, M. (1998): *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós



cómo estas experiencias afectan su sentido de *la identidad*, Elvin-Nowak (1999) explora la experiencia de *la culpabilidad* en las madres que se sienten fracasadas en el cumplimiento de varias responsabilidades simultáneas.

En el campo educativo los trabajos principales son las investigaciones llevadas a cabo por el mismo Van Manen. Éstas están expuestas en muchos de sus libros y artículos. Algunas de las experiencias que el autor ha tratado son: el *tacto pedagógico* (1998); los *secretos infantiles y el desarrollo de la identidad* (1999); el *cuidado* hacia los menores (2002a), la *escritura fenomenológico-hermenéutica* (2006). Otros ejemplos de investigaciones desde esta metodología pueden hallarse en la revista *Phenomenology and Pedagogy* (Ver algunos artículos en [www.phenomenologyonline.com](http://www.phenomenologyonline.com)). De la misma forma son ilustrativos los trabajos dirigidos por el mismo Van Manen a nivel de disertaciones y tesis doctorales.

Cabe destacar que el mayor volumen de investigaciones FH en educación corresponde justamente a las tesis doctorales nada escasas y concentradas en universidades norteamericanas y canadienses. Por ejemplo, Chow Chi Shing (2001) explora la *sensibilidad pedagógica*; Dickie (1999) estudia la experiencia de *ser un alumno a distancia*; Kierstead (2006) estudia el *disfrute* vivido por niños de pre-escolar al *hacer música de forma espontánea*; Li (2005) investiga la experiencia vivida de la *evaluación mediante exámenes* que tienen los alumnos chinos; Madden (2005) estudia las *relaciones entre la universidad y las escuelas de desarrollo profesional*; Miles (2002) investiga cómo viven algunos ejecutivos la *transición no-planificada en la carrera*. Todas estas investigaciones (y la mayoría de las que se han realizado hasta la fecha) de una u otra forma se inspiran en la propuesta metodológica de Van Manen. Por nuestra parte, basándonos integralmente en su concepción del método y en las actividades de investigación que propone (estudiadas en profundidad en Ayala, 2007), hemos emprendido un primer acercamiento FH a la experiencia del reconocimiento pedagógico.

## DESVELANDO EL RECONOCIMIENTO PEDAGÓGICO

Van Manen afirma que “existe una diferencia entre aprehender intelectualmente el proyecto de la fenomenología y entenderlo ‘desde dentro’ (...) Una comprensión real de ésta sólo puede lograrse ‘haciéndola activamente’ ” (Van Manen, 2003: 26). Podemos corroborar ampliamente esta afirmación. Sin embargo, puede apuntarse también que esta comprensión teórica se favorece al conocer de cerca una aplicación del método.

Por este motivo, a continuación exponemos de forma sucinta nuestra investigación FH de la experiencia del *reconocimiento* que los educadores ofrecen a los niños o jóvenes. Se trata de un fenómeno que nos cuestionaba personalmente. Gracias a este estudio nos aproximamos a la comprensión de su naturaleza esencial y del significado e importancia que tiene el reconocimiento en la práctica pedagógica. Una idea global de las fases seguidas en el desarrollo de la metodología es la que se obtiene en la Tabla 1.

TABLA 1  
 FASES DEL MÉTODO FENOMENOLÓGICO-HERMENÉUTICA (ESTUDIO DEL  
 RECONOCIMIENTO PEDAGÓGICO)

Fase	Contenido	Actividades
I (+ Descripción)	Recoger la experiencia vivida (directamente)	-Descripciones personales anecdóticas -Protocolos de experiencia personal de maestras (anécdotas)
II (+Interpretación)	Recoger la experiencia vivida (indirectamente)	-Entrevistas conversacionales -Autobiografía -Película documental
	Reflexionar acerca de la experiencia vivida	-Entrevistas conversacionales -Análisis temático y uso de diversos métodos de reducción. -Redacción de transformaciones lingüísticas
III (Descripción +Interpretación)	Escribir -Reflexionar acerca de la experiencia vivida	-Elaboración del texto fenomenológico -Revisión de documentación fenomenológica

a) *Recoger la experiencia vivida*. Esta etapa de naturaleza más descriptiva integró el proceso de recogida de la experiencia vivida desde fuentes diversas: *relatos de la experiencia personal, protocolos de la experiencia de algunas maestras, entrevistas conversacionales, relatos auto-biográficos, y observación-descripción de un documental*. Iniciamos la investigación con la escritura de anécdotas, un instrumento metodológico usual en FH. En primer lugar, recogimos anécdotas personales acerca de la experiencia del reconocimiento. A continuación, solicitamos la escritura de anécdotas a varias maestras cuya experiencia parecía particularmente interesante en relación a este fenómeno. Cabe destacar que a pesar de que la escritura de relatos de otros (*protocolos*) se considera uno de los métodos más ricos en la FH propuesta por Van Manen, tiene como contrapartida la dificultad de obtener relatos realmente adecuados desde el punto de vista fenomenológico. En efecto, lo que se aspira es que las descripciones obtenidas estén libres de interpretaciones causales, explicaciones teóricas, detalles circunstanciales poco relevantes y valoraciones subjetivas. Por este motivo, la escritura de protocolos por parte de los participantes debe ser adecuadamente orientada. En nuestro caso, ofrecimos a las maestras, entre otras recomendaciones:

- Describe la experiencia tal como la has vivido. Evita escribir explicaciones causales (como por ejemplo, “yo creo que esto se debe a...”), generalizaciones (“supongo que por eso...”) o interpretaciones abstractas (“como se sabe...”).
- Describe la experiencia “desde dentro”: lo que pensabas y sentías en ese momento.

Un ejemplo de los protocolos obtenidos, en su primera versión, es el siguiente:

*“Le nombré mi secretario...”*

*“J.C. es un alumno repetidor que tenía dos años, creo, más que sus compañeros. Estaba muy desmotivado: tenía problemas de aprendizaje. Su forma de sentarse denotaba apatía a todo lo que era escolar. Un día me fijé en que había hecho la letra muy bien hecha y le felicité. Bromeando le dije que esa letra no la había hecho él, pero él me insistía en que sí la había hecho él. Le nombré mi secretario y este “pequeño” acontecimiento fue el principio de un cambio en aquel niño que empezó a sentirse importante en algo y que era alguien muy importante para su profesora y compañeros”. (Anécdota contada por una maestra de Tercero de Primaria).*

Un segundo momento de esta actividad fue la ampliación y reescritura de anécdotas. En una nueva entrevista intentamos constatar la “fidelidad” del relato a la experiencia vivida por las personas y profundizar en la misma. Para la obtención de contenido relevante y responder las cuestiones fundamentales (*¿Cómo es la experiencia del reconocimiento? ¿Cuál es su valor pedagógico?*), formulamos una guía de preguntas a partir del análisis de cada protocolo. A la maestra de la anécdota que hemos incluido aquí, por ejemplo, le preguntamos: *“¿Qué crees que sintió o pensó cuando le nombraste ‘secretario’? ¿Cómo surgió esta idea? ¿Esperabas que funcionara?”*. A partir de lo obtenido, reformulamos la anécdota integrando lo más relevante desde el punto de vista del significado “vivido” descartando lo accesorio. En todo momento procuramos mantener la fidelidad a la experiencia de la persona: usando sus mismas palabras y el sentido que a ellas les dio. Un ejemplo de esto es la ampliación de la anécdota anterior:

*“Le nombré mi ‘secretario’...”*

*“J.C. era un alumno repetidor (estaba en Tercero) que tenía dos años, creo, más que sus compañeros. Además de que era repetidor, iba mal en todo. Estaba muy desmotivado por sus problemas de aprendizaje. Y tenía muchos problemas familiares. Su forma de sentarse denotaba apatía a todo lo que era escolar. Además, todos los de la clase lo tenían un poco “de lado”.*

*Un día me fijé en que había hecho la letra un poco mejor y le felicité. Bromeando le dije que esa letra no la había hecho él. Le dije: “¡No puede ser que lo hayas hecho tú!” y él se defendió diciendo: “¡Seño: de verdad que la he hecho yo!”. Los demás niños también lo defendieron diciendo: “¡Sí que lo ha hecho!”. El mismo niño parecía extrañado de haberlo bien porque estaba acostumbrado a hacerlo todo mal. Luego, cuando le hablé “en serio”, parecía que no se lo creía, en su rostro se veía reflejado algo así como: “¡Hala, sé hacer cosas bien! Estaba contentísimo. Su expresión era como si pensara: “¡menos mal que sé hacer algo bien!”. Le nombré mi ‘secretario’. Este cargo implicaba que tendría que escribir tanto en la pizarra como en algún papel si yo se lo pedía. Me salió muy espontáneo. Es que llevaba a este niño en la cabeza: “¡Pobre: no aprende!”. Cuando tienes a un niño así sufres: no sabes cómo ayudarlo. Al nombrarle ‘secretario’ vi que se sintió importante sobre todo de cara a los demás niños de la clase. Los demás niños reaccionaron bien. Sin envidia, porque ya veían que él tenía muchos problemas, que no era muy capaz... Yo también me sentí contentísima de haber actuado así. A partir de aquel momento el niño podía ir a su casa sabiendo que podía hacer algo bien.*

*Este “pequeño” acontecimiento fue el principio de un cambio en aquel niño que empezó a sentirse importante en algo y que era alguien muy importante para su profesora y compañeros. En realidad, lo que cambió en este niño fue la actitud en la clase. Aquel día hizo la letra un poquito mejor, pero a partir de entonces se esforzaba mucho y al final acabó con una letra preciosa. Creo que lo hacía para no decepcionarme... Como yo se lo había dicho delante de todos... Como te quieren no pueden defraudarte, ni a la profesora ni a los compañeros. Esta experiencia para mí ha significado mucho. Porque desde entonces lo he seguido haciendo así. Lo que intento es que cada persona saque su punto fuerte: si lo descubro lo potencio”.*  
(Reelaboración de la anécdota contada por una maestra de Tercero de Primaria)

En nuestra investigación, recurrimos también al estudio de otras fuentes de material experiencial. Observamos y describimos una escena de la película documental “Être et Avoir” (Ser y Tener) de Nicolás Philliber: una sesión real de lecto-escritura con niños pequeños en una escuela unitaria. Juntamente con eso, recogimos algunos fragmentos de los relatos autobiográficos de la fenomenóloga *Edith Stein* (AAVV, 2005) que narran sus experiencias relacionadas con el reconocimiento: vivencias infantiles y como alumna de doctorado de E. Husserl.

b) *Reflexionar acerca de la experiencia vivida*. En esta etapa el esfuerzo se concentró en la reflexión e interpretación del material experiencial. Para ello realizamos, en primer lugar, el *análisis temático* (Ayala, 2007: 171-175 y Van Manen, 2003: 108-113). En el nivel más general de este análisis (*reflexión macro-temática*) se detecta la *frase sentenciosa* que pretende captar el significado fundamental o la importancia del texto como un todo (*aproximación holística y sentenciosa*). En el siguiente nivel (*reflexión micro-temática*) se aplicó la *aproximación selectiva o de marcaje* y la *aproximación detallada o línea a línea* para obtener un conjunto de frases que “capturaran”, por así decirlo, los significados esenciales de la experiencia<sup>6</sup>. Los siguientes fragmentos relativos a la anécdota presentada más arriba ejemplifican este análisis:

*En un niño con una larga experiencia de fracaso escolar puede darse un cambio radical de actitud hacia el aprendizaje si se le reconoce alguna habilidad y se le concede la oportunidad de demostrarla ante los demás (Análisis macro-temático).*

*“(...) Me fijé en que había hecho la letra un poco mejor y le felicité”. El reconocimiento requiere una percepción sensible de los aspectos positivos de los niños o jóvenes. Especialmente si tienen un desempeño pobre en aspectos que son fundamentales para los demás (Análisis micro-temático).*

*“Bromeando le dije que esa letra no la había hecho él”. Reconocer es dejar en evidencia o manifiesto que algo sobresale (Análisis Micro-temático).*

---

<sup>6</sup> Cabe destacar que los análisis temáticos difieren de otros procedimientos de análisis de texto, como el *Análisis de contenido*. En efecto, mientras que los primeros tienen como finalidad extraer *temas esenciales*, los segundos se orientan a la obtención de significado implícito proveniente de las prácticas sociales y cognitivas. Así también, mientras que los primeros consiguen su fin mediante la *reflexión* y diferentes formas de *reducción*, los segundos emplean un conjunto de procedimientos interpretativos basados en técnicas cualitativas (categorías) o cuantitativas (estadísticas) (Cf. Piñuel, 2002 acerca los *Análisis de contenido*).

A medida que se desenvolvía este análisis, se verificó la **redacción de transformaciones lingüísticas**. Esto significó recoger en párrafos más sensibles, desde el punto de vista fenomenológico, los temas y afirmaciones temáticas reunidas hasta el momento. Es de destacar que “redactar transformaciones lingüísticas no es un procedimiento mecánico: se trata más bien de un proceso hermenéutico y creativo” (Van Manen, 2003: 113). Un ejemplo de esta actividad es el siguiente fragmento (borrador del texto definitivo):

*“El reconocimiento alcanza sus dimensiones más profundas cuando se dirige hacia lo ‘único’ de cada persona. Cada niño necesita ser reconocido y no de forma fácil o rutinaria o ‘fácil’. Un verdadero educador (padre o profesor) aprende a encontrar siempre motivos auténticos para reconocer a todos sus niños. Pero estos motivos no tienen por qué ser acontecimientos extraordinarios: los pequeños progresos de cada día, que para muchos niños suponen un auténtico esfuerzo, son suficientes”.*

Una vez extraídos los significados que “aparentemente” son esenciales es necesario cuestionarlos a fondo: *¿Es “esto” realmente un rasgo esencial de la experiencia del reconocimiento?* Para responder a esta cuestión llevamos a cabo la **reducción eidética** con cada una de las afirmaciones hechas en el análisis temático. Mediante el método de la **variación imaginativa** (Van Manen, 2003: 125) probamos la relación *esencial* o *accidental* de un tema con el fenómeno del reconocimiento. Se trata de realizar un esfuerzo imaginativo de supresión hipotética de un tema que aparenta ser esencial para el ser del fenómeno mismo. Un ejemplo de este ejercicio es el siguiente fragmento:

**Lo público.** La primera afirmación que queremos “poner entre paréntesis” es la de que “la experiencia del reconocimiento es más intensa cuando se vive ante otros”. Aquí está implícita otra idea que ha surgido en el estudio de los relatos: “el reconocimiento es tal si, de alguna forma, se hace público o se hace en público”. Por tanto, usando la **variación imaginativa** conjeturemos que eliminamos la dimensión “pública” del reconocimiento, imaginando que esta experiencia se produce en situaciones donde tan sólo están presentes el niño y el profesor (o el padre): *¿sigue siendo posible experimentar reconocimiento?* La respuesta es sí. De hecho, las anécdotas T1 y T5 recogen experiencias de reconocimiento donde no está presente más que una joven y un adulto. Por tanto, el hecho de que no se haga público no afecta a que la persona pueda sentirse realmente reconocida. Sin embargo, es cierto que en algunas situaciones la experiencia de ser reconocido en público puede ser vivida con mayor intensidad (Los “reconocimientos” importantes, en el plano académico, profesional, deportivo, etc., suelen ser en público). Esto, probablemente, esté relacionado con factores psicológicos y sociales que no intentaremos dilucidar aquí. Para vivir la experiencia del reconocimiento no es necesario “lo público”. Por el contrario, “lo público” puede hacer que una situación donde haya el propósito de reconocer a alguien pierda su significado para la propia persona que lo recibe. Por ejemplo, esto les sucede a ciertos adolescentes que son reconocidos delante de sus compañeros: dependiendo de quién, por qué, cómo, cuándo, etc. se le reconozca, la experiencia puede resultar —paradójicamente— “humillante”. Y no podemos olvidar la influencia socio-cultural: estamos inmersos en la atmósfera competitiva de nuestra sociedad occidental y es evidente que hay otros significados implícitos en la consideración de “lo público”. Pero todas

*estas reflexiones tan sólo nos sirven para corroborar nuestra afirmación de que lo “público” no es una estructura esencial de la experiencia del reconocimiento.*

En la *reducción heurística* nuestro esfuerzo reflexivo se orientó a la detección de los presupuestos, prejuicios (positivos o negativos), ideas personales infundadas, etc., que actuaban en esta fase interpretativa. Una vez explicitadas, estas ideas se someten a una *autoconciencia crítica* que descubre su naturaleza psicológica o ideológica. De esta forma se consigue una *apertura* genuina al fenómeno objeto de estudio. Un ejemplo de este cuestionamiento es el siguiente:

“Lo fácil: Hay niños que necesitan que se les “faciliten” experiencias de reconocimiento. La pregunta que hacemos aquí es: ¿puede ser auténtico el reconocimiento si se dan “facilidades” para que el niño llegue a obtenerlo? Podemos acordar, de momento, que sí. Esto se debe a que hemos dicho ya que el reconocimiento es una experiencia que tiene valor en sí misma, que lo que se reconoce es el esfuerzo y lo bueno que se hace. En la experiencia que se narra en T8 la maestra presenta una tarea sencilla (suponemos que en comparación con la que podía hacer la mayoría de los niños de la clase) pero que para el niño era un auténtico reto: porque él tenía dificultades y porque la situación era emocionalmente difícil para él. El dar “facilidades” no implica que sea fácil o que no haya esfuerzo, tan sólo que el educador adapte las dificultades al nivel de exigencia que el niño, probablemente, podrá superar (aunque sea con su misma ayuda). Entonces, podemos decir que se trata de reconocimiento auténtico si el profesor facilita la tarea del niño si esto no implica eximirle del esfuerzo personal. Por tanto, también podemos decir que “lo fácil” no va ligado al auténtico reconocimiento pedagógico.”

c) *Escribir-reflexionar acerca de la experiencia vivida.* Durante el proceso reflexivo y, de forma intensiva, al finalizar el mismo, redactamos *el texto fenomenológico*<sup>7</sup> recogiendo los hallazgos de la investigación. El objetivo de la investigación fenomenológico-hermenéutica desde la perspectiva de Van Manen es el de “elaborar una descripción (textual) estimulante y evocativa de las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas tal como las conocemos en el mundo de la vida” (Van Manen, 2003: 37). Este texto debe ser capaz de expresar tal mismo tiempo significado de tipo cognitivo o expositivo y significado no cognitivo. En el primer caso se trata de las significaciones semánticas de las palabras y discursos en el habla y la escritura y en el segundo caso nos referimos a la cualidad expresiva de los textos que Van Manen (1996: 19) asemeja al *sentido musical*. En esta dimensión no-cognitiva o pática se requiere la participación del lenguaje poético prestando atención al “cómo” se escribe.

Con el texto fenomenológico se pretende llevar al lector a experimentar una especie de “epifanía” de significado. Es decir, el texto debe provocar “un efecto transformativo de forma que su significado más profundo haga un llamamiento edificante al yo del

---

<sup>7</sup> El texto fenomenológico que presentamos al final de esta contribución es un extracto del original.

lector. Epifanía se refiere a la repentina percepción de una comprensión intuitiva del significado vivido de algo. Esta experiencia es tan fuerte o notable que puede conmovernos en el núcleo de nuestro ser” (1997: 364).

Además, en la última fase de la investigación se realizó una *revisión de fuentes fenomenológicas* o confrontación de nuestro trabajo final con otros estudios fenomenológicos acerca del reconocimiento. Esto lo realizamos con los breves textos que acerca de esta experiencia ha publicado Van Manen (2002 y 2004). En esta confrontación hallamos tanto coincidencias como no-coincidencias con las reflexiones del autor. Con todo, nuestro texto y comprensión final sobre la experiencia de ofrecer y recibir reconocimiento pedagógico se ha enriquecido al entrar en “diálogo” con una descripción fenomenológica penetrante.

## TEXTO FENOMENOLÓGICO-HERMENÉUTICO

### El reconocimiento pedagógico

*“Se trata de sus primeras clases de pintura ‘en serio’ y está muy contenta (...). Ayer me llamó ella para que viera lo que había pintado. Era una graciosa composición de elementos naturales (hojas, ramas, flores) que copió sobre la cartulina. Era una buena copia. Le dije calurosamente “¡Que bien está! ¡Qué bonito!”. Ella parecía complacida. Me enseñó sus modelos uno a uno y me comentó que habían perdido el color con el tiempo, que había aprendido que era mejor pintar el mismo día que recogía las muestras... Me enseñó dos hojas similares que proyectaba pintar (...) Hablamos con naturalidad, me señalaba los fragmentos que más le gustaban y yo convenía con ella que eran ‘los mejores’ (en realidad no tenía preferencia por ninguno). Le señalé un detalle que mostraba su dominio de la pintura: una sombra de una flor que era muy natural y “sin manchas” y ella asintió (...). Yo me sentí, por primera vez, ‘apropiada’ en mi forma de reconocer su trabajo. Pero, ¿a qué se debía esto? ¿A qué ella sentía una satisfacción personal que era ‘su propio reconocimiento? ¿Es que el reconocimiento del educador depende de la propia percepción del joven (o del niño) respecto de su trabajo?” (Una anécdota personal, febrero de 2007).*

En realidad, al reflexionar acerca de esta experiencia, y preguntarme: ¿de qué depende que esta joven se sienta reconocida? y ¿qué puedo hacer para que mi forma de reconocerle sea auténticamente pedagógica?, lo que realmente estoy intentando descubrir es la verdadera naturaleza del reconocimiento. Porque, ¿en qué consiste realmente reconocer?, ¿en qué consiste realmente sentirse reconocido?, ¿cuál es el contenido del reconocimiento?, ¿existen condiciones que sean tan necesarias que sin ellas no se verifique una experiencia auténtica de ser reconocido?, ¿quién reconoce realmente?, ¿qué importancia tiene el ser reconocido en la vida de los niños y de los jóvenes a quienes educamos?... Todas son cuestiones que nos llevan a reflexionar acerca de lo que sucede realmente en nuestra relación y convivencia pedagógica con los menores de quienes somos responsables.

### *La verdadera naturaleza del reconocimiento*

En nuestra vida cotidiana es fácil observar que el deseo de ser reconocido se manifiesta como una necesidad (a veces imperiosa...) que experimenta toda persona. Reflexionando más en profundidad, encontramos que debajo de su ropaje de "necesidad afectiva" —que parece afectarnos a todos, grandes y pequeños— se desvela una forma de necesidad más profunda: la necesidad (¿ética?, ¿profundamente humana?) de ser reconocido como persona que vale. Ésta es una experiencia innegable e inevitable (...).

En la dimensión pedagógica de nuestra existencia como padres o profesores, esta naturaleza de necesidad que tiene el reconocimiento cobra un nuevo valor. En efecto, los menores de quienes somos responsables —como seres abiertos a la indeterminación— necesitan tener un punto de referencia fundamental para aprender a valorar, prácticamente, todo: a sí mismos, a los demás, a lo que hacen y al mundo en que vivimos.

La experiencia del reconocimiento tiene valor en sí misma. Justamente por esto, es por lo que pierde todo sentido pedagógico cuando se concibe y ejercita como un medio para otros fines ajenos a los intereses verdaderos de los niños. En realidad, si se usara el reconocimiento como medio y con fines no educativos perdería su esencia. Sería, por ejemplo, chantaje (si el adulto lo usa para conseguir su beneficio personal o un objetivo no relacionado con el interés del niño), o adulación (si lo usa para ganarse el afecto del niño sólo por el afecto), o una forma sutil de abuso (si lo usa para poner en evidencia al resto de los niños)... pero no reconocimiento.

*"Un día me fijé en que había hecho la letra un poco mejor y le felicité. Bromeando le dije que esa letra no la había hecho él. Le dije '¡No puede ser que lo hayas hecho tú!' y el se defendió diciendo: '¡Seño: de verdad que la he hecho yo!'. Los demás niños también lo defendieron diciendo: '¡Sí que lo ha hecho!'". El mismo niño parecía extrañado de haberlo hecho bien porque estaba acostumbrado a hacerlo todo mal. Luego, cuando le hablé 'en serio', parecía que no se lo creía. En su rostro se veía reflejado algo así como: '¡Hala, sé hacer cosas bien!'. Estaba contentísimo. Su expresión era como si pensara: '¡menos mal que sé hacer algo bien!' "* (Anécdota contada por una maestra de tercero de primaria).

Cada momento de esfuerzo es trascendente si constituye (en ese pequeño instante de nuestra vida) todo lo que podemos hacer... Más aún, cuando "aquello" parece ser lo único "bueno" que somos capaces de hacer. Esta maestra sensible de la anécdota que acabamos de leer ha sido capaz de captar, ¡afortunadamente para el niño!, que allí había una gran ocasión para el reconocimiento. Si ahondamos en esta u otras experiencias pedagógicas (las vividas en primera persona o aquellas de las que hemos sido "testigos"), podemos distinguir que el motivo o contenido esencial de toda experiencia de reconocimiento es el esfuerzo que pone la persona en la consecución de algo considerado "bueno" o "correcto". Sí; lo que importa es esta inversión de esfuerzo personal aun cuando lo alcanzado sea "mínimo" o algo



sencillo. Realmente, nos equivocamos cuando consideramos que lo único digno de ser reconocido es lo extra-ordinario o sobresaliente. ¡Cuántos niños pasan demasiado tiempo sin vivir la experiencia de ser reconocidos por algo positivo o bueno, aun cuando sea ordinario!

Es cierto que, pedagógicamente hablando, reconocer la falta de esfuerzo no es posible. Sin embargo, puede ser que determinados logros “mínimos” (y alcanzados con ayuda del educador...) sean suficiente “razón” para ofrecer reconocimiento. La maestra del relato anterior ha sabido captar una cosa esencial: que la medida de lo bueno que seamos capaces de hacer con nuestro esfuerzo... ¡es personal! Reconocer de verdad es, justamente, *reconocer* el valor que tiene *la persona* que tenemos delante. En su dimensión más profunda, reconocer es respetar que la persona sea diferente y que lo suyo “también vale”. Más aún, reconocer es como “alegrarse” con esta persona por el hecho de que sea singular, de que sea lo que es.

Cuando hablamos del esfuerzo como contenido parece que nos contradecemos y dejamos en segundo plano a la persona. Es todo lo contrario: lo más importante es la *persona*. Sin embargo, el reconocimiento no se produce “en el vacío” o porque sí; siempre hay, necesariamente, un contenido o un motivo. Y este motivo “incrementa” o “muestra”, por así decirlo, la importancia de la persona. Y, como cada niño necesita ser reconocido, un verdadero educador (padre o profesor) aprende a encontrar siempre motivos auténticos para reconocer a todos sus niños. Alguien podría objetar que hay ciertos niños o jóvenes, especialmente dotados con alguna cualidad o habilidad personal, que parece que no necesitan cumplir con el “requisito” del esfuerzo para recibir continuas muestras de reconocimiento. Pero, ¿cuál es realmente la experiencia vivida por el menor?

*“Toda la familia me caracterizó desde la más tierna infancia sobre todo por dos cualidades: se me reprochaba el ser ambiciosa (con toda razón) y me llamaban con énfasis la ‘lista’ Edith. Ambas cosas me dolían mucho. La segunda, porque interpretaba que lo decían pensando que yo me lo creía; además, me parecía que se indicaba que solamente era lista. Y, sin embargo, yo sabía desde los primeros años de mi vida que era mucho más importante ser buena que lista (...)”* (De los relatos auto-biográficos de Edith Stein en AAVV, 2005: 22).

Conviene reflexionar atentamente acerca de esto porque lo que puede suceder en estas circunstancias es que ni los adultos estén ofreciendo un reconocimiento realmente significativo —teniendo en cuenta la naturaleza esencial de esta experiencia— ni los afectados se sientan realmente valorados en su *persona*. En el fondo, todos comprendemos que lo valioso no son los resultados y tampoco lo que sobresale sin mayores esfuerzos... Los niños también lo comprenden, pero hay que ayudarles a poner el acento en aquello que vale la pena ser reconocido.

Claro está, el educador ofrecerá reconocimiento para aquello que él mismo concebía como bueno o “correcto”. Esto es un hecho con consecuencias importantes y prácticas para nuestra vida pedagógica: mediante el reconocimiento un educador va modelando lo que el niño (especialmente) o el joven aprenderá a juzgar como bueno, como deseable, como correcto. Ciertamente el niño participa con sus puntos de vista y

valores particulares. Pero, aunque en algunas ocasiones el educador confirme al niño su percepción acerca del valor de su esfuerzo, este hecho no es esencial para que se de el reconocimiento. La mirada del profesor es más experta respecto de la tarea, del niño, de la situación, de los condicionantes, de los objetivos... El niño o el joven no siempre "tiene la razón" y no hay por qué ceder en estos casos. Dicho de otro modo, un educador al reconocer no tiene que confirmar necesariamente la percepción del niño acerca de su desempeño y acerca de sí mismo. Si ha de confirmarle que lo que hace está bien o es bueno (o lo contrario)... esto depende de su responsabilidad como educador. Además, el auténtico reconocimiento pedagógico es siempre veraz. Aun cuando algún educador pueda acudir a la exageración para ampliar el "efecto" de lo que el niño logra, no debe confundirse con la simulación.

En la vivencia del reconocimiento pedagógico aparecen como actores esenciales el educador (padre, madre o profesor) y el niño o joven que es reconocido. La presencia de los demás, aun cuando pueda condicionar la experiencia del reconocimiento (haciéndola, por ejemplo, más intensa) no afecta a lo esencial de ella. Es el adulto, en virtud de la influencia que tiene sobre el menor, del afecto que en él despierta, de la confianza que le merece, de la autoridad que éste le otorga, quien siempre reconoce. Por tanto, conviene que aprovechemos este "poder" que nos es otorgado no sólo para satisfacer las necesidades más profundas de los niños, sino también para ir desvelando e impulsando aquellos recursos ocultos que toda persona lleva en sí. Reconocer es ayudar a darle al niño todo su valor.

*"Ante mi respuesta de '¡correcto!' al niño se le dibujó una sonrisa. Los demás, cuando vieron que él acertó, levantaron las manos y las movieron (eso es señal de que lo ha hecho bien ya que no les dejo aplaudir. Esto es el aplauso "silencioso"). Entonces él volvió a su sitio gozoso y contento, porque había quedado bien delante de la clase y además había acertado porque, en el fondo, él quiere saber. Fue a sentarse caminando con seguridad y con la cabeza levantada. Para el niño esto significaba ser capaz de hacer las cosas bien delante de los demás, saber contestar a preguntas, no estar retrasado y ser un niño valorado delante de todos. Al proponer otro ejercicio y sacar a otro niño, él le dijo [a este otro niño]: "Está 'chupao'" (Anécdota contada por una maestra de primero de primaria).*

En esencia, en toda experiencia de reconocimiento está implicado un efecto inmediato en la persona. Con un gesto de reconocimiento el educador "toca" a la persona de los niños de forma que no le deja indiferente. Es cierto que podemos hablar de que ciertos "efectos" de alguna o muchas experiencias vividas de reconocimiento que se hacen notar a largo plazo o que marcan cambios en el camino personal de aprendizaje y desarrollo del niño o joven. Pero, en la inmediatez de la situación ya se ha dejado esa huella. Lo cual nos invita a "no dejar para mañana lo que puedas reconocer hoy".

En este sentido, el reconocimiento se ha de mostrar o hacerse "tangibile". Pero esto no significa que deba recurrirse siempre a algo "material" (un obsequio, una ventaja, una nota, etc.). Aun cuando esto pueda ser bien recibido, son justamente otras las formas de reconocimiento que más se estiman y que son más necesarias: los gestos

de atención y de respeto, la sonrisa, las exclamaciones de aprobación, el conceder responsabilidades estimulantes...

### *¿Cuáles son las condiciones del reconocimiento?*

*“Fuera de la escuela, mi comportamiento fue cada vez más silencioso y callado, de forma que llamó la atención a toda la familia. Posiblemente esto se debía a que yo me encontraba inmersa en mi mundo interior. En parte también se debía quizá a la forma algo desdeñosa con que los mayores acostumbran a tratar a los niños. Cuando comenzaba a hablar sobre cosas para las que yo les parecía demasiado pequeña, entonces se reían y se lo contaban unos a otros como curiosidad. Por eso prefería permanecer en silencio”* (Fragmento de un relato auto-biográfico de Edith Stein en AAVV, 2005: 31-32).

El verdadero reconocimiento es respetuoso con la persona del niño o del joven. Jamás se hace en forma de burla o en un tono irónico... Un educador que respeta tiene en cuenta la *forma* en que el niño recibe ese gesto afirmativo y valorativo suyo. Una condición que posibilita que se lleguen a dar experiencias de reconocimiento es la atención cuidadosa de las reacciones de los niños. No dar demasiada “publicidad” al niño tímido, hacer partícipe al que se siente incapaz, no hacer distinciones con el niño “problema”, evitar engrandecer e idealizar al niño “excelente” son las acciones *consideradas* de reconocimiento.

Además, la disponibilidad para atender la tarea del menor es también una condición básica de la experiencia del reconocimiento. “No tener tiempo para menudencias” puede ser el antídoto —no deseado— que nos preserve de la posibilidad de aprender a reconocer a aquellos que solicitan nuestra atención de forma directa o indirecta. En realidad, hace falta que haya encuentros directos y exclusivos entre el profesor y el alumno para que surja la oportunidad de reconocer auténticamente. Para la gran mayoría de niños, los pequeños progresos de cada día son motivos suficientes. Pero hay que evitar la rutina o la alabanza superficial. Por eso, el reconocimiento no es posible sin cierto grado de reflexión y de preocupación. Llegar a reconocer verdaderamente a alguien no es un gesto espontáneo. Si sale “espontáneo” es porque el educador —aunque sea “sin querer”— ha estado “a la caza”; se ha predispuesto él mismo a encontrar esas ocasiones en que llega el esperado momento de decirle “¡Correcto!” al niño (...). El reconocimiento nunca es un gesto o una decisión “fría” y “calculadora” sino la implicación de toda la persona del educador: esto es, de su reflexión *solicita*.

### *¿Cómo actúa el reconocimiento?*

Un niño o un joven puede sentirse reconocido por su educador con un gesto simple de agrado, la forma considerada en que acoge su trabajo, una palmadita de confianza... y todos los gestos posibles que los padres o los profesores puedan idear.

Una forma básica, por decirlo de alguna manera, de reconocer la importancia del trabajo del alumno es mostrarse “disponible” para atenderlo. En el fondo, lo importante es que nuestros gestos manifiesten aprecio sincero por los pequeños y constantes esfuerzos que los niños hacen por aprender y madurar. A los niños se les posibilita vivir la experiencia del reconocimiento de forma continua si se va convirtiendo en una actitud del educador hacia los niños.

*“Pero, desde el primer momento me siento torpe, parece que no acierte a decirle algo que le parezca bien. Me ha dicho: ‘No me vayas a decir que está bien cuando no lo esté: quiero que me digas lo que no está bien para aprender’, y yo he aceptado su propuesta. Sin embargo, sé que es insegura y que necesita comentar con frecuencia el resultado de su trabajo. El primer día que me acerqué a su mesa de trabajo (...) No sabía qué cara debía poner: ¿Debo mostrarme “fría” ante su trabajo (objetiva, sin asomo de emoción)? ¿Es eso lo que ella quiere? No; se trata de que le diga la verdad de lo que aprecio. Entro y veo su cartulina con el círculo cromático y otras pruebas de color. (...) Evidentemente, no tiene dominio del material. Unas manchas en lugar de superficies pintadas con igual cantidad de pintura... No la puedo ‘felicitar’ por esto (...) Pienso ‘controla lo que vas a decir’. Me muestro ‘moderadamente’ contenta y le digo: ‘No está mal’. Pero, realmente quisiera decirle que me alegro de este primer paso, y le digo: ‘La acuarela es una de las técnicas más difíciles. No está mal’. Y, entonces, me explica lo difícil que es dominar la cantidad de pintura y de agua, mantenerse en los límites... Está un poco avergonzada de los resultados... Quisiera animarla pero no sé... Le digo que lo intente de nuevo... Ahora parece que necesita que le reconozca su esfuerzo, pero, siento que no debo exagerar... Mi rostro se mantiene entre ‘serio’ y ‘comprensivo’ (...). Y desvió la conversación hacia los nombres de los colores, el cuidado de los pinceles, el tipo de cartulina, etc.... Ya ha pasado el momento “comprometido” para las dos” (Una anécdota personal como profesora de pintura, febrero de 2007).*

En esta experiencia descubrimos que el lenguaje de nuestro rostro merece una atención especial. En la expresión de nuestro rostro, aunque sea como una “ráfaga” involuntaria y sutil, se refleja la valoración que hacemos de las cosas. Nuestro rostro es un medio poderoso para manifestar reconocimiento. Pero también para negarlo. Por eso hace falta ejercitarse en un cierto dominio de nuestras expresiones de forma que no lleguen a “traicionarnos” en un momento de sorpresa.

Todos podemos acordar que el reconocimiento no puede hacerse de forma rutinaria porque perdería su significado. Con todo, hay ciertas rutinas escolares que tienen la cualidad de hacer que el niño se sienta reconocido. ¿Quién no recuerda el cariñoso gesto de aprobación o el elogio sincero de su “maestra preferida” al pasar a la pizarra? Por tanto, hacen falta rutinas que aseguran el reconocimiento (¡para que nadie se quede fuera!) pero sin rutina... Lo cual no impide que cuando uno ha hallado formas efectivas de reconocimiento pueda adoptarlas como prácticas habituales. Una forma especial de reconocer puede ser la de dar al niño la posibilidad de mostrar lo que es capaz hacer. Cuando un educador otorga oportunidades y responsabilidades como formas de reconocimiento está planteando al niño una “fuente” de nuevas

posibilidades de ser reconocido en el sentido de llegar a mostrar lo que aún no ha tenido la oportunidad de hacer y de ser.

### *¿Cuál es la importancia del reconocimiento?*

*“Este ‘pequeño’ acontecimiento fue el principio de un cambio significativo en aquel niño que empezó a sentirse importante en algo y que era alguien muy importante para su profesora y compañeros. En realidad, lo que cambió en este niño fue la actitud en la clase. Aquel día hizo la letra un poquito mejor, pero a partir de entonces se esforzaba mucho y al final acabó con una letra preciosa” (Anécdota contada por una maestra de Tercero de Primaria).*

Como han podido comprobar muchos maestros y padres, una experiencia significativa de reconocimiento puede suponer un momento trascendental en la vida de un niño o joven. El hecho de sentirse reconocido para muchos puede ser un impulso para la actuación o la toma de decisiones difíciles. También puede significar un cambio de *visión* acerca de lo que uno es y significa para los demás (empezando por el propio educador) (...). Al mismo tiempo, la valoración del trabajo del alumno por parte de un educador puede contribuir a que éste encuentre caminos personales para su perfeccionamiento. En la medida en que el educador refuerza ese sentido de “valer” propio y de “ser singular”, el niño puede dar pasos firmes en tareas que muchas veces tienen resultados inciertos para él.

*“El ejercicio que le planteé fue con números muy bajos y comencé a darle pistas. Con la mirada yo le iba animando, le iba diciendo: “Ánimo, que esto tú lo puedes hacer”. Más que decir que era ni fácil ni difícil, le dije que él lo sabía. El niño, poco a poco, levantaba la cabeza y se centraba en el ejercicio. Fue fijándose en el ejercicio e intentó seguir las pautas que yo le daba hasta que, claro, lo sacó bien. Al darle pistas y ser los números bajos, enseguida encontró la solución. Mientras le ayudaba, iba pensando que me interesaba más que él sacara confianza y seguridad que ninguna otra cosa. Si él iba cogiendo seguridad, confianza y se le quitaba ese miedo al ridículo y al no saber hacer, la próxima vez que yo le quisiera preguntar o enseñarle algo, estaría abierto. Si no, se me cerraría en banda” (Anécdota contada por una maestra de primero de primaria).*

Así también, mediante el reconocimiento el educador puede contribuir a disminuir la ansiedad que pueden experimentar los niños o los jóvenes ante las tareas complejas. En la experiencia escolar cotidiana (y también en la familiar), el reconocimiento es un medio de “equilibrar” la experiencia del fracaso en el aprendizaje que algunos niños viven con intensidad (...). Un niño con experiencias positivas de reconocimiento puede afrontar con confianza tareas que, en un principio, suponen un reto negativo. Por el contrario, la falta de reconocimiento verdadero por parte de sus educadores puede llevar al niño a retraerse en sí y a “ocultar” (¡tal vez de forma irreversible!) aquello que podía haber llegado a ser su “contribución única” para los demás. Más aún, podemos decir que la posibilidad de ser reconocido, al menos, por

algo hace justicia al derecho que tienen todos los niños de ser tratados con la misma consideración y estima.

“-‘Veamos... ¿Qué opináis de éste?’

-‘Está bien’, dice una niña.

-‘No está bien’, dice Y.

-‘Está mucho bien’, dice la misma autora, M. En su folio se observan todos los rasgos de las letras completos y con firmeza, pero no están ubicadas regularmente de forma horizontal (el folio es blanco, sin líneas para escribir).

‘Si...pero, ¿la palabra mamá?’, pregunta una niña.

-‘Podemos leer la palabra mamá’, afirma el maestro en tono enfático.

-‘Sí... pero ¡abajo!...’, responde inmediatamente otra niña.

-‘Porque ha subido un poco y ha vuelto a bajar’, dice el maestro en un tono convincente y defensor. Mientras M. le mira con una expresión indescriptible: como buscando su apoyo, como con incertidumbre por lo que dicen los demás acerca de su trabajo. En cuanto Y ha dicho ‘no está bien’, M ha buscado ‘algo’ en el rostro de su maestro.

-‘Pero, creo que no está mal... ¿No?’, termina diciendo el maestro.”

(Fragmento del documental “Ser y Tener” de Nicolás Philibert)

El reconocimiento que hace el educador a algún niño, como hemos indicado ya, no sólo le orienta a él sino también a los demás acerca de lo que está “bien” o es “correcto”. En nuestra convivencia cotidiana con los niños constatamos que en muchas ocasiones los niños o los jóvenes pueden llegar a valorar que su trabajo (o actitudes, acciones, palabras, etc.) están “bien”... o que no lo están tanto o en absoluto. También puede que el niño piense “no está bien” —por ejemplo, acerca del trabajo de otro— y el maestro opine que “no está mal”. También es posible que el niño sea inconsciente o “incrédulo” acerca del valor de su desempeño y haga falta que el educador (en virtud de la autoridad e influencia que tiene sobre él) le ayude a admitir la realidad. No es raro tampoco que los menores tan sólo sean capaces de concebir como valioso los resultados (lo ‘perfecto’...o casi) y no el esfuerzo o el significado de la tarea. En todo esto se aprecia el valor del reconocimiento. ¿Un quehacer insustituible en su dimensión más profundamente pedagógica de todo verdadero educador?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A.A.V.V. (2005). *Vivimos para servir. La juventud de Edith Stein*. Lleida: Ed. Estel-Forja.
- Alerby, E. (2003). During the break we have fun: a study concerning pupil’s experience of school. *Educational Research*, 45 (1), 17-28.
- Ayala, R. (2007). *Introducción a la concepción y aplicación del Método Fenomenológico-Hermenéutico de M. Van Manen*. Barcelona: Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social, Universitat Autònoma de Barcelona (tesina inédita).

- Barnacle, R. (2004). Reflection on Lived Experience in Educational Research. *Educational Philosophy and Theory*, 36 (1), 57-67.
- Bartolomé, M. (2000). *Cap on va la Investigació Educativa. Inauguració del curso 2000-2001*, Facultat de Pedagogia, Universitat de Barcelona. Barcelona: DULAC Edicions.
- Berg, L., Skott, C. y Danielson, E. (2006). An interpretive phenomenological method for illuminating the meaning of caring relationship. *Scandinavian Journal of Caring Science*, 20, 42-50.
- Bullington, J. (2006). Body and Self: a Phenomenological Study on the Ageing Body and Identity. *Medical Humanities*, 32 (25), 25-31.
- Chow Chi Shing, J. (2001). *Researching a Teacher's and his Students' lived experience. Understanding the Pedagogical Dimension of Teaching through Anecdotal Writings*. Hong Kong: Universidad de Hong Kong (tesis inédita).
- Dickie, S. (1999). *The Lived Experience of Being A Distance Learner*. Athabasca: Universidad de Athabasca (tesis inédita).
- Ehrich, L. (2005). *Revisiting Phenomenology: its potential for management research*. Proceedings Challenges or organisations in global markets, British Academy of Management Conference. Oxford: Said Business School, Oxford University (paper).
- Elvin-Nowak, Y. (1999). The meaning of Guilt: A phenomenological description of employed mother's experiences of guilt. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40, 73-83.
- Gadamer, H. G. (1984). *Verdad y Método. Fundamentos de una Hermenéutica Filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gibson, S. y Hanes, L. (2003). The Contribution of Phenomenology to HRD Research. *Human Resource Development Review*, 2 (2), 181-205.
- Giorgi, A. (2006). Concerning Variations in the Application of the Phenomenological Method. *The Humanistic Psychologist*, 34 (4), 305-319.
- Jansson, L., Norberg, A. y Sundin, K. (2002). Understanding between care providers and patients with stroke and aphasia: a phenomenological hermeneutic inquiry. *Nursing Inquiry*, 9 (2), 93-103.
- Kiestead, J. (2006). *Listening to the Spontaneous Music-Making of Preschool Children in Play: Living a Pedagogy of Wonder*. Maryland: Department of Education Policy and Leadership, Universidad de Maryland (tesis inédita).
- Latorre, A.; del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.
- Levering, B. y Van Manen, M. (1999). *Los secretos de la infancia. Intimidad, privacidad e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Levering, B. y Van Manen, M. (2002). Phenomenological Anthropology in the Netherlands and Flanders. En: Tymieniecka, T. (Ed.) *Phenomenology World-Wide* (pp. 274-286). Dordrecht: Kluwer Press
- Li, S. (2005). *Pedagogy of Examinations: A Phenomenological Inquiry into the Pedagogical Significance of Chinese Students' Lived Experiences of Examinations*. Alberta: Faculty of Graduate Studies and Research, Department of Secondary Education, University of Alberta (tesis inédita).
- Mc Clelland, J. (1995). Sending Children to Kindergarten: A Phenomenological Study of Mothers' Experiences. *Family Relations*, 44 (2), 177-183.

- Madden, M. (2005). *Bridging the Gap: A Phenomenological Study of University Liaisons in Professional Development Schools*, Maryland: Faculty of Graduate School, University of Maryland College Park (tesis inédita).
- Miles, D. (2002). *How Successful Executives Respond: A Phenomenological Study of Unplanned Career Transition*. Washington: Faculty of The Graduate School of Education and Human Development, The George Washington University (tesis inédita).
- Philibert, N (Dir.) (2002). *Être et Avoir*. Película documental (1h44), Maïa Productions, Francia.
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3, (1), 1-42. Descargado el 04/03/07 de: <http://www.sociolingüística.uvigo.es/articulosXvolumen.asp?id=10>
- Rapport, F. y Wainwright, P. (2006). Phenomenology as a paradigm of movement. *Nursing Inquiry*, 13, 228-236.
- Söderhamn, O e Idvall, E. (2003). Nurses' influence on Quality in postoperative pain management. *International Journal of Nursing Practice*, 9, 26-32.
- Vandenberg, D. (1992). Researching, Lived Experience: A Review Essay. *Educational Theory*, 42 (1), 119-126.
- Van der Zalm, J. y Bergum, V. (2000). Hermeneutic-phenomenology: providing living knowledge for nursing practice. *Journal of Advanced Nursing*, 31(1), 211-218.
- Van Manen, M. (1998): *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós
- Van Manen, M. (1999). The practice of practice. En: Lange, M.; Olson, J., Hansen, H. y Býnder, W. (Eds.). *Changing Schools/Changing practices: Perspectives on educational reform and teacher professionalism*. Lovaina: Garant.
- Van Manen, M. (2002): Care-as-worry, or 'don't worry, be happy'. *Qualitative Health Research*. 12 (2), 262-278.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- VAN MANEN, M. (2006): Writing qualitatively, or the demands of writing. *Qualitative Health Research*, 16 (5), 713-722.
- Van Manen, M. y Li, S. (2002). The pathic principle of pedagogical language. *Teaching and Teacher Education*, 18 (2), 215-224.
- Wigert, H., Johansson, R.; Berg, M. y Helletröm, A. L. (2006): Mothers' experiences of having their newborn child in a neonatal intensive care unit. *Scandinavian Journal of Caring Science*, 20, 35-41.

Fecha de recepción: 5 de diciembre de 2007.

Fecha de aceptación: 8 de julio de 2008.



## EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN MAGISTERIO MEDIANTE EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS Y EL MÉTODO DE CASO

Olga Arias-Gundín, Raquel Fidalgo & Jesús-Nicasio García  
Universidad de León

### RESUMEN

*Se analiza comparativamente los efectos diferenciales que la utilización de dos metodologías activas como el método del caso y el aprendizaje basado en problemas (ABP) tiene en el desarrollo de las competencias transversales, —instrumentales, sistémicas y personales—, en estudiantes de primer y segundo curso de Magisterio. La muestra la formaron un total de 150 alumnos de Magisterio de diversas especialidades, que cursaban las asignaturas de psicología de la educación y del desarrollo de primer curso, y de bases psicológicas de la educación especial de 2º curso. Todos ellos desarrollaron parte de su temario mediante metodología del caso o de ABP. Mediante el cuestionario de evaluación de las competencias transversales en el grado de Magisterio se evaluó el desarrollo que habían logrado de las competencias transversales tras la aplicación de cada método. Los resultados sugieren una mayor efectividad del método del ABP frente al de caso para el desarrollo de las competencias transversales, mayor aún en 2º curso.*

**Palabras clave:** *aprendizaje basado en problemas, método del caso, metodología innovadora, Espacio Europeo de Educación Superior, Magisterio.*

---

Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía. Área Psicología Evolutiva y de la Educación. Campus de Vegazana s/n, 24071 – León, España. E-mail: oarig@unileon.es; rfidr@unileon.es; jn.garcia@unileon.es.

Durante la realización de este estudio se recibieron ayudas competitivas parciales de los proyectos PAID-ULE 2008 y JCyL-EEES 2008, concedidos al IP (J N García).

Agradecemos a Esther García-Martín la corrección del abstract.

## ABSTRACT

*We examined the differential effects of two innovative methodologies: problem based learning and case method, in the development of the general competences in Spanish students of teacher degree. The sample was formed by 150 1st and 2nd year university Spanish students of teacher degree who studied Educational and Developmental Psychology (1st course) and Special Education - Psycho-pedagogic Basis (2nd course). They followed a part of their specific subjects according to the problem based learning and the case methodology. After each specific methodology they completed a specific questionnaire focused on the general competences of teacher degree. The results showed that, in general, the problem based learning methodology is more effective than the case methodology for developing students' general competences. And the effectiveness of problem based learning is bigger in 2nd grade than in 1st grade.*

**Key words:** *problem based learning, case method, innovative methodology, European Space for Higher Education, Teacher Degree.*

Desde el inicio del proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) en Bolonia (1999), hasta la más reciente declaración de Londres del 2007 son muchos los cambios y adaptaciones sufridas en nuestro Sistema Universitario en respuesta a las demandas planteadas por el EEES. Entre ellas está la adopción del sistema europeo de transferencia de créditos (en adelante ECTS) como medida del haber académico. Ello supone la asunción de un sistema universitario de educación centrado en el estudiante y basado en la carga de trabajo necesario para la consecución de los objetivos del programa, especificados los resultados de aprendizaje que se han de adquirir en términos de competencias (Real Decreto 1125/2003). Vinculado con este nuevo enfoque también se plantea la necesidad de una reformulación conceptual de los modelos de formación y aprendizaje, cuyos objetivos deben formularse ahora en términos de competencias. Éstas se definen como un saber hacer complejo que requiere un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes que avalan la eficacia de un desempeño profesional responsable (Lasnier, 2000). Dentro de éstas se diferencian dos tipos de competencias: específicas y genéricas. Las primeras son específicas de cada área temática, y se refieren a la especificidad propia de cada campo de estudio. Por el contrario, las competencias genéricas son independientes del área de estudio, e incluyen tres sub-tipos: competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas (González & Wagenaar, 2003).

Sin duda la asunción de estas dos medidas supone una reformulación conceptual de la organización del currículo de la enseñanza universitaria. Así, es necesaria su adaptación a los nuevos modelos de formación centrados en el aprendizaje del estudiante, y en el desarrollo, tanto de las competencias específicas de su campo de especialización, como de las competencias generales o transversales comunes. Por consiguiente, deben modificarse de forma radical los modelos, métodos y estrategias de enseñanza utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación superior. Hoy en día, en el marco del EEES ya no es viable el modelo de educación superior tradicional, fundamentado en modelos de enseñanza centrados en el docente como transmisor de información, y basado en una concepción del conocimiento como algo cerrado, definitivo y estático.

Es necesario el impulso de un cambio cultural en la educación superior en diferentes planos, y obviamente, a nivel educativo y metodológico (Sánchez & Zubillaga, 2005).

En esta línea, uno de los principales retos de esta convergencia es por lo tanto trasladar el centro de la enseñanza universitaria desde la enseñanza al aprendizaje. En este sentido Biggs (2005) establece que son imprescindibles cuatro circunstancias para que se produzca un aprendizaje eficaz por parte del estudiante: a) una buena base de conocimientos bien estructurados, b) un contexto motivacional adecuado, c) actividad por parte del estudiante y d) la interacción con otros. Así, para que los estudiantes realicen un aprendizaje de calidad es necesario enfrentarles a situaciones de aprendizaje en las que tengan que aplicar los nuevos conocimientos para la solución de problemas reales, tomar decisiones y aprender de forma autónoma, reflexiva y crítica. Procesos todos ellos que deben estar presentes, de una u otra forma, en todas las situaciones de aprendizaje independientemente del método de enseñanza utilizado. Sólo así será posible que el alumnado desarrolle en el ejercicio de su aprendizaje las competencias específicas y transversales generales demandadas para su formación. En esta línea la globalización se perfila como la solución más adecuada (de Miguel, 2006). La metodología globalizadora es el intento de ofrecer a cada estudiante los materiales de aprendizaje tal y como los recibiría en su vida profesional. Ésta pone el énfasis en la resolución de problemas, en el descubrimiento de nuevos aprendizajes, en el establecimiento de nuevas relaciones entre los contenidos, etc. Características todas ellas que motivan y suscitan en el estudiante procesos de construcción de conocimientos significativos.

Dentro de este marco globalizador, impulsor del aprendizaje autónomo y cooperativo del estudiante, se pueden enmarcar diferentes metodologías activas que pretenden dar respuesta a la necesidad de la renovación metodológica impulsada dentro del proceso de convergencia. Entre dichas metodologías activas se incluyen como ejemplo el método del caso y el aprendizaje basado en problemas.

Una revisión de la literatura en relación a estas metodologías permite establecer los beneficios de su utilización en el seno de la formación universitaria. No obstante, también se reconoce que la aplicación de estas metodologías activas cuenta con límites. Dichas metodologías exigen una alta dedicación y esfuerzo por parte de los docentes, demandan la necesidad de cambiar la actitud pasiva que los estudiantes suelen presentar en las aulas y su falta de autorregulación en el aprendizaje (de la Fuente & Justicia, 2003). A su vez, demandan también una destreza por parte del profesor en la competencia de tutorizar, y un cambio en la falta de hábito de trabajo mediante este método, tanto en los profesores como en los estudiantes (García, de Caso, Fidalgo, Arias-Gundín, & Fernández, 2005; Hernández & Lacuesta, 2007).

No obstante, pese a las limitaciones en numerosos los estudios e investigaciones que informan de sus beneficios en la formación de profesionales de diferentes campos y en diferentes niveles. En relación al método del caso son importantes las revisiones que se han hecho sobre su utilización en diferentes disciplinas. Entre éstas es posible citar las realizadas por Zach (2006) en el ámbito de las Ciencias de la Información, por Chavarría, Hampshire y Martínez (2004) en el ámbito Organizativo, por Gangeness y Yurkovich (2006) en el ámbito de Enfermería, o los estudios de Andrade (2007) de la diplomatura de Magisterio, de Davis y Wilcock (2005) en el departamento de Metalurgia y Materiales, de Jones (2005) con estudiantes de Trabajo Social, de Gray (2006) con

estudiantes de un master de Ingeniería, de Theroux y Kilbane (2004) en la escuela de Negocios, o de Thompson y Ku (2006) en diseño.

Por su parte, el aprendizaje basado en problemas (en adelante ABP) también cuenta con una amplia aplicación. Este enfoque innovador emerge de la influencia directa del constructivismo (Harland, 2003). En él se combina la adquisición de conocimientos con el desarrollo de habilidades, actitudes y competencias útiles para el desempeño profesional; todo ello mediante el trabajo en grupos, a los cuales se les plantea la resolución de problemas propios de la profesión, tutorizados por un profesor-tutor (Fernández, García, de Caso, Fidalgo, & Arias-Gundín, 2006). El ABP desde sus inicios como método de enseñanza-aprendizaje alternativo a la enseñanza tradicional en los estudios de Medicina (Bligh, Lloyd-Jones, & Smith, 2000; Schmidt, Vermeulen, & van der Molen, 2006), se ha extendido en los últimos años a diferentes ámbitos de formación, tales como: la Enfermería (Morales-Mann & Kaitell, 2001; Tiwari, Lai, So, & Yuen, 2006), la Psicoterapia (Sundblad, Sigrell, John, & Lindkvist, 2002), la Farmacia (Massarro, Harrison & Soares, 2006) las Ingenierías (Deyaner, Thael, Sloten, & Gobin, 2003; Fenwick, 2002; Hernández & Lacuesta, 2007), el Magisterio (Sluijsmans, Moerkerke, van Merriënboer, & Dochy, 2001) u otros. Así, trabajos de revisión sobre esta metodología han determinado su eficacia y su amplia aplicación en diferentes campos (ver Fernández et al. 2006; Subramaniam, 2006).

En definitiva, la revisión empírica realizada tanto del método del caso como del aprendizaje basado en problemas sugiere su efectividad y adecuación para la enseñanza universitaria. Sin embargo, desde nuestro conocimiento, no existen estudios comparativos que permitan analizar comparativamente la mayor o menor eficacia o idoneidad de un tipo de metodología frente a otro en el desarrollo de las competencias del alumnado universitario; siendo éste el objetivo con el que se plantea el presente estudio.

Esta investigación surge de la necesidad planteada de una renovación metodológica en el seno de la enseñanza universitaria, la cual esté focalizada en el aprendizaje del alumno y en el desarrollo de las competencias. Para ello se evalúa comparativamente los efectos de dos metodologías activas afines a la renovación metodológica planteada (el método del caso y el aprendizaje basado en problemas) en el desarrollo de las competencias transversales de carácter sistémico, instrumental e interpersonal del alumnado de Magisterio. Con ello se pretende proporcionar datos empíricos sobre la mayor o menor idoneidad de una metodología activa frente a otra, o su mayor o menor adecuación en función del nivel educativo del alumnado, o su complementariedad en la enseñanza.

## **MÉTODO**

### **Participantes**

En este estudio participaron un total 150 estudiantes pertenecientes a tres especialidades de la diplomatura de Magisterio de la universidad de León (Educación Infantil, Educación Primaria y Lengua Extranjera). El 54% de la muestra cursaban la asignatura de Psicología de la Educación y el Desarrollo correspondiente al primer curso, mientras que el 46% restante de la muestra cursaban la asignatura de Bases Psicológicas de la

Educación Especial perteneciente al segundo curso. En la Tabla 1 se muestra su distribución por curso y género.

TABLA 1  
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DEL ESTUDIO POR EDADES, CURSO Y GÉNERO

	Curso		Total género
	1º	2º	
<b>Hombres</b>	16	5	21
<b>Mujeres</b>	65	64	129
<b>Total</b>	81	69	150
<b>Media edad</b>	20,59	21,26	
<b>Edad mín-máx</b>	18-46	19-32	

### Instrumento de evaluación

Se utilizó el Cuestionario de Evaluación de las Competencias Transversales (Fidalgo, Arias-Gundín, & García, 2007) cuya elaboración se realizó en base a las competencias transversales recogidas en el libro blanco correspondiente a la Red de Magisterio (Maldonado, 2004; Nieto, 2004). Dicho cuestionario fue validado de manera previa experimentalmente con una muestra de 365 estudiantes de diferentes cursos de las distintas especialidades de la Diplomatura de Magisterio de la Universidad de León. En general, los análisis reflejaron unas adecuadas propiedades psicométricas del instrumento en términos de fiabilidad y validez de contenido y de constructo. Este cuestionario está constituido por 69 ítems que miden el total de competencias transversales del Grado de Magisterio en sus tres tipologías (instrumentales, sistémicas e interpersonales). Las ocho competencias instrumentales son evaluadas a través de 24 ítems, las ocho competencias sistémicas mediante 24 ítems, y por último, las siete competencias interpersonales a través de 21 ítems (ver Tabla 2). Cada uno de los ítems del cuestionario hace referencia a en qué medida la actividad o metodología empleada ha desarrollado en el estudiante cada una de las competencias descritas. Para su respuesta se utiliza una escala tipo likert de cero a nueve, donde el cero representa el mínimo grado, es decir, nada, y el nueve supone el máximo grado de desarrollo, es decir, mucho. De este modo, el cuestionario proporciona: a) puntuaciones directas para cada una de las competencias transversales evaluadas, b) tres subtotales, uno para cada tipología de competencia evaluada (transversales, sistémicas y personales), c) en tercer lugar, la puntuación total de competencias transversales desarrolladas.

TABLA 2  
COMPETENCIAS TRANSVERSALES DEL GRADO DE MAGISTERIO

Tipología	Listado de competencias
<i>Instrumental</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comunicación oral y escrita en lengua materna</li> <li>2. Capacidad de organización y planificación.</li> <li>3. Capacidad de análisis y síntesis.</li> <li>4. Resolución de problemas.</li> <li>5. Toma de decisiones.</li> <li>6. Conocimiento de una lengua extranjera.</li> <li>7. Capacidad de gestión de la información.</li> <li>8. Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio.</li> </ol>
<i>Sistémica</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Creatividad.</li> <li>2. Adaptación a nuevas situaciones.</li> <li>3. Aprendizaje autónomo.</li> <li>4. Iniciativa y espíritu emprendedor.</li> <li>5. Motivación por la calidad.</li> <li>6. Sensibilidad hacia los temas medioambientales.</li> <li>7. Conocimiento de otras culturas y costumbres.</li> <li>8. Liderazgo.</li> </ol>
<i>Personal</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconocimiento a la diversidad y multiculturalidad.</li> <li>2. Habilidades en relaciones interpersonales.</li> <li>3. Trabajo en equipo.</li> <li>4. Compromiso ético.</li> <li>5. Trabajo en equipo de carácter interdisciplinar.</li> <li>6. Razonamiento crítico.</li> <li>7. Trabajo en un contexto internacional.</li> </ol>

### Procedimiento

Este estudio se llevó a cabo en el segundo cuatrimestre del curso académico 2006-2007 en las asignaturas de Psicología del Desarrollo y de la Educación y Bases Psicológicas de la Educación Especial. Ambas asignaturas son de carácter troncal en el plan de estudios de la diplomatura de Magisterio en la Universidad de León para todas sus especialidades.

La asignatura de Psicología del Desarrollo y de la Educación forma parte del primer curso. En este estudio participaron 44 estudiantes de la especialidad de Educación Primaria y 37 de la especialidad de Lengua Extranjera. Todos ellos siguieron en esta asignatura las dos metodologías evaluadas. Para la aplicación del método de estudio de casos se utilizó el tema de la metacognición; mientras que el ABP se desarrolló en el tema del desarrollo del lenguaje.

La asignatura de Bases Psicológicas de la Educación Especial pertenece al segundo curso de la diplomatura. En este estudio participaron 26 estudiantes de la especialidad de Lengua Extranjera y 43 de la especialidad de Educación Infantil. Para llevar a cabo el ABP, los estudiantes eligieron un tema del programa de estudios, quedando excluidos los temas relativos a la conceptualización y evolución de la educación especial, así como los referentes a las dificultades específicas de aprendizaje. Por otra parte, el estudio de casos se desarrolló sobre dificultades de aprendizaje de la lectura.

De manera general la aplicación de cada metodología activa supuso entorno a 3-4 semanas de dedicación al supuesto práctico planteado en cada asignatura en el tema indicado. El procedimiento seguido en cada una de las metodologías fue el que se recoge en la Tabla 3.

Tanto en las diferentes materias como en las dos metodologías los estudiantes trabajaron de forma grupal, con un número que oscilaba entre 4-5 estudiantes por grupo. Estos fueron formados según los propios intereses o afinidades del alumnado.

Una vez concluidas las actividades y tareas que conformaban cada una de las metodologías implementadas y una vez entregados los materiales o trabajos realizados por los alumnos se aplicó la prueba de evaluación. La administración del *Cuestionario de Evaluación de las Competencias Transversales* fue realizada por profesionales ajenos a la asignatura y al alumnado, con el fin de evitar variables que condicionaran la sinceridad del alumnado en sus respuestas. Posteriormente se codificaron todos los datos para su posterior análisis estadístico.

## RESULTADOS

En primer lugar se analizó la distribución de los datos de la muestra en base a los parámetros de simetría y curtosis, reflejando dicho análisis que no todos los datos obtenidos cumplían la normalidad de su distribución en la muestra (aunque sí los totales). Por este motivo, para el análisis comparativo entre las metodologías se realizaron análisis no paramétricos mediante la prueba de U Mann-Whitney, comparando las metodologías de manera global, y diferenciadamente por curso. Los resultados obtenidos en dichos análisis quedan recogidos en la Tabla 4.

En primer lugar, de manera general por metodología, los resultados del análisis comparativo muestran diferencias significativas entre las metodologías (ABP vs. Caso) en el total de competencias transversales y en cada uno de los sub-totales (competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas), reflejándose en todos ellos una puntuación significativamente mayor para la metodología del aprendizaje basado en problemas frente a la del caso.

Más específicamente para cada tipología de competencia los análisis ofrecieron los siguientes resultados. Dentro de la tipología de instrumentales, de manera general los

TABLA 3  
 PROCEDIMIENTO SEGUIDO EN CADA METODOLOGÍA ACTIVA: ABP Y CASOS

ABP	Casos
1. Presentación del problema, lectura en grupo e individual.	1. Presentación: el profesor hace una descripción del caso, oral y por escrito.
2. Enumeración de los puntos de interés del problema (los que se consideren importantes, desconocidos o no comprendidos).	2. Determinar los aspectos básicos a analizar, identificando los puntos más importantes.
3. El problema es analizado y discutido por los estudiantes utilizando los conocimientos previos.	3. Relacionar el caso con los fundamentos teóricos que ayuden a su comprensión y resolución.
4. Los estudiantes elaboran un mapa conceptual donde deben figurar todos los temas ligados al problema.	4. Desarrollar posibles soluciones y pensar en diferentes alternativas, para poder seleccionar la mejor o mejores.
5. Distribución de las tareas a realizar entre los componentes del equipo.	5. Buscar los argumentos en defensa de la/s mejor/es ideas seleccionadas
6. Estudio autónomo de los temas. Redactan un informe resumen de su trabajo destinado a sus compañeros para que todos tengan la información completa.	6. Se toma decisiones de equipo, negociando y concretando la propuesta estimada por el grupo como más relevante.
7. En grupo se discute y enfoca de nuevo el problema inicial, en base a los nuevos conocimientos adquiridos. Se corrige o modifica el mapa conceptual provisional.	7. Aplicar la solución elegida, desarrollando/esbozando una estrategia que permita llevar a la práctica dicha solución y sus posibles consecuencias.
8. Los estudiantes se aplican en la resolución del problema propuesto.	8. Elaborar un pequeño informe dirigido al tutor en el que exprese la solución considerada por el grupo como idónea.
9. Elaboración del informe final destinado al tutor.	

análisis realizados mostraron diferencias significativas entre las metodologías en todas las competencias excepto en la comunicación oral y escrita en la lengua materna, y en el conocimiento de una lengua extranjera. En todas ellas se obtuvo una puntuación significativamente mayor en el método de ABP frente al caso. En cuanto a la tipología sistémica, exceptuando la competencia de liderazgo, el resto de competencias sistémicas puntúa de nuevo significativamente más en el grupo de ABP que en el de caso (ver Tabla



**TABLA 4**  
**RESULTADOS ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVOS AL COMPARAR LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS**  
**(ABPY CASOS) EN SU CONJUNTO Y POR CURSOS**

Variable	General					2°					1°				
	Rango promedio		U	P	Rango promedio		U	P	Rango promedio		U	P			
	ABP (N=151)	Casos (N=144)			ABP (N=68)	Casos (N=63)			ABP (N=83)	Casos (N=81)					
Comunicación oral y escrita en lengua materna	156.50	139.09	9589.00	.079	72.71	58.76	41686.00	.035	83.83	81.14	3251.50	.717			
Capacidad de organización y planificación	173.66	121.09	6997.00	.000	77.87	53.19	1335.00	.000	96.16	68.51	2228.00	.000			
Capacidad de análisis y síntesis	168.42	126.58	7788.00	.000	76.76	54.39	1410.50	.001	92.30	72.46	2548.00	.007			
Resolución de problemas	160.90	134.47	8924.00	.008	74.50	56.83	1564.00	.008	86.73	78.17	3010.50	.246			
Toma de decisiones	162.08	133.23	8477.50	.004	74.25	57.10	1581.00	.009	88.07	76.79	2899.00	.127			
Conocimiento de una lengua extranjera.	145.95	150.15	10562.50	.658	68.65	63.13	1961.50	.385	78.25	86.86	3008.50	.224			
Capacidad de gestión de la información	175.78	118.87	6677.50	.000	83.09	47.56	980.00	.000	92.37	72.38	2542.00	.007			
Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	182.47	111.85	5666.50	.000	85.57	44.87	811.00	.000	96.06	68.60	2236.00	.000			
<b>Total C. Instrumentales</b>	<b>175.25</b>	<b>119.43</b>	<b>6758.00</b>	<b>.000</b>	<b>81.89</b>	<b>48.85</b>	<b>1061.50</b>	<b>.000</b>	<b>93.17</b>	<b>71.57</b>	<b>2476.00</b>	<b>.004</b>			
Creatividad	169.21	125.76	7669.50	.000	76.89	54.25	1401.50	.001	92.64	72.10	2519.50	.005			
Adaptación a nuevas situaciones	158.55	136.94	9279.50	.029	72.02	59.50	1732.50	.058	86.91	77.98	2995.50	.228			
Aprendizaje autónomo	169.89	125.04	7566.00	.000	77.07	54.05	1389.00	.000	92.95	71.79	2494.00	.004			
Iniciativa y espíritu emprendedor	167.21	127.86	7971.50	.000	76.20	54.99	1448.50	.001	91.57	73.20	2608.50	.013			
Motivación por la calidad	168.23	126.79	7817.50	.000	75.28	55.98	1511.00	.003	93.31	71.42	2464.00	.003			
Sensibilidad hacia los temas medioambientales	157.65	137.89	9413.50	.044	76.61	54.55	1420.50	.001	81.68	83.34	3293.50	.820			
Conocimiento de otras culturas y costumbres	160.37	135.03	9004.00	.011	75.85	55.37	1472.50	.002	85.08	79.85	3147.00	.479			
Liderazgo	157.39	138.15	9454.00	.052	69.40	62.33	1910.50	.000	87.81	77.06	2920.50	.146			
<b>Total C. Sistémicas</b>	<b>169.24</b>	<b>125.73</b>	<b>7664.50</b>	<b>.000</b>	<b>77.93</b>	<b>53.13</b>	<b>1331.00</b>	<b>.000</b>	<b>91.47</b>	<b>73.31</b>	<b>2617.00</b>	<b>.014</b>			
Reconocimiento a la diversidad y multiculturalidad	167.79	127.24	7883.00	.000	76.62	54.54	1420.00	.001	90.94	73.85	2661.00	.021			
Habilidades en relaciones interpersonales	166.47	128.63	8083.00	.000	78.36	52.66	1301.50	.000	88.60	76.25	2855.00	.095			
Trabajo en equipo	162.17	133.14	8732.00	.003	72.68	58.79	1688.00	.035	89.69	75.14	2765.00	.049			
Compromiso ético	163.61	131.64	8515.50	.001	75.18	56.02	1517.50	.004	88.91	75.93	2829.50	.079			
Trabajo en equipo de carácter interdisciplinar	164.70	130.49	8350.50	.001	76.43	54.75	1433.00	.001	88.11	76.75	2895.50	.124			
Razonamiento crítico	160.35	135.05	9006.50	.011	71.02	60.58	1800.50	.115	90.13	74.68	2728.00	.037			
Trabajo en un contexto internacional	156.00	139.61	9664.50	.094	74.91	56.38	1536.00	.005	81.01	84.03	3237.50	.678			
<b>Total C. Personales</b>	<b>166.92</b>	<b>128.16</b>	<b>8015.50</b>	<b>.000</b>	<b>76.78</b>	<b>54.37</b>	<b>11409.00</b>	<b>.001</b>	<b>89.83</b>	<b>74.99</b>	<b>2753.50</b>	<b>.045</b>			
<b>Total C. Transversales</b>	<b>171.82</b>	<b>123.02</b>	<b>7274.50</b>	<b>.000</b>	<b>79.63</b>	<b>51.29</b>	<b>1215.00</b>	<b>.000</b>	<b>92.01</b>	<b>72.75</b>	<b>2572.00</b>	<b>.009</b>			

4). Por último, en el caso de la tipología de competencias personales, todas las competencias, excepto la de trabajo en un contexto internacional, puntuaron significativamente más alto en el método de ABP que en el método de caso (ver Tabla 4).

En segundo lugar, analizando comparativamente las metodologías (ABP vs. Caso) de manera diferenciada por curso se obtuvieron los siguientes resultados (ver Tabla 4). Tanto en el primer curso como en el segundo se continúan obteniendo diferencias significativas en el total de competencias transversales y los subtotales de competencias instrumentales, sistémicas y personales entre las metodologías. Siendo en todos los casos significativamente mayor la puntuación obtenida siguiendo el método de ABP frente al de caso en ambos cursos. Sin embargo, un análisis de los resultados obtenidos por cada tipo de competencia muestra diferencias entre los cursos.

En el segundo curso de manera general se mantienen los datos obtenidos en la comparación global de metodologías y la tendencia significativamente mayor en el método de ABP; dándose únicamente ligeros cambios. Así, en las competencias instrumentales para el segundo curso alcanza además la significatividad estadística la competencia de comunicación oral y escrita en lengua materna; en las competencias sistémicas alcanza la significatividad la de liderazgo; y en las personales la competencia de trabajo en un contexto internacional. En todas éstas se obtiene nuevamente una puntuación significativamente mayor en el ABP frente al caso. Por otra parte, en las competencias instrumentales no resulta significativa la diferencia entre las metodologías en la competencia de adaptación a nuevas situaciones.

En cuanto al primer curso, se mantiene la misma tendencia reflejada de manera global por metodología y superior en el ABP frente al caso en el total de competencias transversales y en los subtotales de competencias instrumentales, sistémicas y personales. Sin embargo, el análisis por tipología de competencias muestra que disminuye el número de competencias en las que existen diferencias significativas entre las metodologías. Así, dentro de las instrumentales se pierden las diferencias significativas entre las metodologías en las competencias de resolución de problemas y toma de decisiones. Lo mismo ocurre en la tipología de sistémicas con las competencias de sensibilidad por temas ambientales y conocimiento de otras culturas y costumbres. Por último, en relación a las competencias personales, se pierden las diferencias significativas entre las metodologías en las competencias de: habilidades interpersonales, compromiso ético y trabajo en equipo de carácter interdisciplinar.

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

De los resultados obtenidos en la presente investigación cabe sugerir una mayor efectividad del método de aprendizaje basado en problemas frente al método del caso para el desarrollo de las competencias generales o transversales en el alumnado de magisterio. Su mayor efectividad se perfila de manera general tanto para el desarrollo de las competencias instrumentales, como las personales o las sistémicas. A su vez, esta tendencia a la mayor efectividad del ABP frente al método de caso en los totales de competencias transversales y por tipologías se confirma tanto para el primer curso como para el segundo curso de la diplomatura de magisterio. No obstante, es cierto que se reflejan ciertas diferencias en la efectividad del ABP entre los cursos 1º y 2º. Así

el alumnado de segundo curso frente al de primero muestra el desarrollo de un mayor número de competencias de las tres tipologías en el ABP frente al caso. Este hecho parece sugerir una mayor adecuación de la metodología de ABP para los niveles superiores del ámbito universitario. Quizá una posible explicación de estos resultados esté unida a la demanda mayor de conocimientos previos y de mayor autonomía y capacidad de autoaprendizaje, auto-regulación y control de su aprendizaje que demanda del alumnado el método del ABP frente al de caso. Y a que precisamente, estas variables o requisitos tienen un mayor desarrollo en los niveles universitarios superiores frente a los inferiores, o en este caso iniciales (primer curso) de los estudios universitarios.

Por otra parte, una posible explicación a la mayor efectividad del enfoque de ABP frente al enfoque de caso para el desarrollo de competencias transversales puede estar relacionada con las propias características diferenciales existentes entre dichas metodologías. Es cierto que ambas metodologías comparten características básicas y centrales como es la funcionalidad del aprendizaje a partir del planteamiento de problemas o casos reales del ámbito profesional, o la necesidad de trabajo en equipo y comunicación y colaboración entre sus miembros. Pero por otra parte, también existen rasgos diferenciadores entre ambas que pueden explicar la mayor efectividad del ABP. No en vano, este método de ABP, tal como se ha planteado en estudios previos (Gürsen, Açıkyıldız, Dgar, & Sözbilir, 2007), demanda una mayor implicación y autonomía del alumno, y un mayor fomento del pensamiento crítico, de las habilidades de solución de problemas, de discusiones creativas, de autogestión del aprendizaje, de identificación de sus propias necesidades de aprendizaje, y de integración y sistematización de la gran variedad de conocimientos.

No obstante, la afirmación de una mayor eficacia para el desarrollo de competencias del ABP frente al caso debe tomarse con cautela puesto que existen una serie de variables o factores que pueden haber influido o condicionado en cierta manera los resultados obtenidos. Por una parte, el propio profesorado puede haber influido en los resultados obtenidos a través de su propio conocimiento o dominio de los diferentes métodos, y de las habilidades de tutorización y apoyo o ayuda que demandan su implementación. Al igual que pueden haber influido las propias actitudes y los intereses mostrados por el profesorado ante las diferentes metodologías implementadas. En definitiva, todas estas variables deberían ser controladas de alguna forma para futuras investigaciones. Por otra parte, el propio contenido o temario en base al cual se desarrolló la metodología activa puede ser otro de los condicionantes de los resultados obtenidos. En este sentido quizá la mayor dificultad y abstracción de los temas desarrollados en la metodología de caso (metacognición y dificultades de aprendizaje de la lectura), o incluso el menor conocimiento previo o experiencial del alumnado sobre los mismos, puede haber incidido negativamente en el desarrollo de las competencias transversales por el método de caso. Por ello, es ésta otra variable que se debería controlar en futuras investigaciones.

Por otro lado, es justo reconocer también ciertas limitaciones o lagunas en el presente estudio que permitan su subsanación en futuras investigaciones. En primer lugar, aunque el objetivo con el que se planteó el estudio era comparar dos tipos de metodologías activas entre sí, hubiera sido interesante haber contado con un grupo control en el que se hubiera desarrollado una metodología tradicional. Esto nos permitiría extraer datos empíricos que corroboraran nuestra creencia general sobre la efectividad de las meto-

dologías activas, tanto del ABP como del caso, frente a metodologías tradicionales en el desarrollo de competencias transversales en el alumnado tal como se sugiere en investigaciones previas (Arias, Fidalgo, & García, 2007). No obstante, parece obvio, desde nuestro punto de vista, que una metodología tradicional basada en la clase expositiva, dirigida por el profesor al gran grupo haría muy difícil el desarrollo en el alumnado de competencias transversales como el trabajo en equipo, las habilidades interpersonales, la toma de decisiones, la resolución de problemas, etc.

Otra posible limitación de este estudio puede ir unida al hecho de que sólo una pequeña parte del temario general de las respectivas asignaturas fue desarrollado con métodos activos (ABP o caso). Quizá los resultados podrían haber variado en otros diseños en los que las mismas materias se desarrollaran completamente con metodologías diferentes. No obstante, desde nuestro punto de vista, una innovación metodológica con estos fundamentos no puede propugnar un único método de enseñanza, ya que las necesidades individuales y grupales, los diversos contenidos de aprendizaje y las competencias a adquirir necesitan de métodos flexibles que abarquen un amplio abanico de tareas o actividades de aprendizaje y que satisfagan las necesidades de cada entorno educativo y de las intenciones educativas propuestas. De esta forma con frecuencia será necesario combinar distintos métodos para conseguir desarrollar todas las competencias señaladas en la materia o la titulación (Hernández, Rosario, Cuesta, Martínez, & Ruiz, 2006). De aquí también la pequeña aportación que desde este estudio se ha intentado dar ofreciendo datos empíricos sobre el análisis comparativo de dos metodologías activas como el ABP y el caso, en el marco de la innovación metodológica universitaria.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, A. (2007). Aprendizaje combinado como propuesta en la convergencia europea para la enseñanza de las ciencias naturales. *eLearning Papers*, 3.
- Arias, O., Fidalgo, R., & García, J. N. (2007). Las diferentes metodologías (activas vs. tradicionales) en el desarrollo de las competencias transversales en la diplomatura de Magisterio. *I Jornada Internacional UPM sobre Innovación Educativa y Convergencia Europea*. Madrid.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bligh, J., Lloyd-Jones, G., & Smith, G. (2000). Early effects of a new problem-based clinically oriented curriculum on students' perceptions of teaching. *Medical education*, 34, 487-489.
- Chavarria, X., Hampshire, S., & Martínez, F. (2004). Una aproximación a los estudios de caso desde la práctica. *Revista de investigación educativa*, 22 (2), 443-458.
- Davis, C., & Wilcock, E. (2005). Developing, implementing and evaluating case studies in materials science. *European Journal of Engineering Education*, 30 (1), 59-69.
- de la Fuente, J., & Justicia, F. (2003). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la universidad. *Aula abierta*, 82, 161-171.
- de Miguel, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.

- Denayer, I., Thael, K., Sloten, J.V., & Gobin, R. (2003). Teaching a structured approach to the design process for undergraduate engineering students by problem-based education. *European journal of engineering education*, 28 (2), 203-214.
- European Ministers of Education (1999). *The European Higher Education Area*. Bolonia.
- Fenwick, T. J. (2002). Problem-based learning, group process and the mid-career professional: implications for graduate education. *Higher education research and development*, 21 (1), 5-21.
- Fernández, M., García, J. N., de Caso, A. M<sup>a</sup>., Fidalgo, R., & Arias-Gundín, O. (2006). El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales. *Revista de Educación*, 341, 397-418.
- Fidalgo, R., Arias, O., & García, J. N. (2007). Una aproximación empírica a la evaluación de las competencias transversales en el grado de magisterio. *I Jornada Internacional UPM sobre Innovación Educativa y Convergencia Europea*. Madrid.
- Gangeness, J., & Yurkovich, E. (2006). Revisiting case study as a nursing research design. *Nurse Researcher*, 13 (4), 7-18.
- García, J. N., de Caso, A. M<sup>a</sup>., Fidalgo, R., Arias-Gundín, O., & Fernández, M. (2005). La evaluación de prácticas universitarias y su aplicación en un enfoque innovador. *Revista de Educación*, 337, 295-325.
- González, J., & Wagenaar R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final. Universidad de Deusto.
- Gray, T. (2006). Interaction of case study technical investigations in honours/masters engineering courses. *International Journal of Mechanical Engineering Education*, 34 (4), 315-329.
- Gürses, A., Açıkyıldız, M., Dgar, Ç., & Sözbilir, M. (2007). An investigation into the effectiveness of problem-based learning in physical chemistry laboratory course. *Research in science & technological education*, 25 (1), 99-113.
- Harland, T. (2003). Vygotsky' zone of proximal development and problem-based learning. *Teaching in higher education*, 8 (2), 263-272.
- Hernández, A., & Lacuesta, R. (2007). Aplicación del aprendizaje basado en problemas (ABP) bajo un enfoque multidisciplinar: una experiencia práctica. En J. C. Ayala, y grupo de investigación FEDRA (Coords.), *Conocimiento, innovación y emprendedores: camino al futuro* (pp. 30-43). Logroño: Universidad de la Rioja.
- Hernández, F., Rosario, P., Cuesta, J. D., Martínez, P., & Ruiz, E. (2006). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de universidad: evaluación de una intervención. *Revista de investigación educativa*, 24 (2), 615-632.
- Jones, K. (2005). Widening the lens: the efficacy of the case method in helping direct practice MSW students understand and apply mezzo and macro dimensions of practice. *Social Work Education*, 24 (2), 197-211.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- Maldonado, A. (Coord.). (2004) *Libro de grado en magisterio. Vol. I y II*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Massaro, F. J., Harrison, M. R., & Soares, A. (2006). Use of problem-based learning in staff training and development. *Am J Health-Syst Pharm.*, 63, 2256-2259.

- Meroño, A. L., & Ruiz, C. (2006). Estrategias de adaptación al espacio europeo de educación superior a partir del conocimiento y actitud del profesorado universitario. *Revista de investigación educativa*, 24 (1), 281-298.
- Morales-Mann, E. T., & Kaitell, C. A. (2001). Problem-based learning in a new canadian curriculum. *Journal of advanced nursing*, 33 (1), 13-19.
- Nieto, J. (2004). Presente y futuro de los planes de estudio de formación del maestro español. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 169-177.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. (BOE 224/2003, de 18 de septiembre de 2003).
- Sánchez, P., & Zubillaga, A. (2005). Las universidades españolas ante el proceso de convergencia europeo: Análisis de las medidas institucionales y acciones de aplicación y coordinación. *Revista de Educación*, 337, 169-187.
- Schmidt, H. G., Vermeulen, L., & van der Molen, H. T. (2006). Longterm effects of problem-based learning: a comparison of competencies acquired by graduates of a problem-based and a conventional medical school. *Medical education*, 40, 562-567.
- Sluijsmans, D. M. A., Moerkerke, G., van Merriënboer, J. J. G., & Dochev, F. J. R. C. (2001). Peer assessment in problem based learning. *Studies in educational evaluation*, 27, 153-173.
- Subramaniam, R. M. (2006). Problem-based learning: concept, theories, effectiveness and application to radiology teaching. *Australasian radiology*, 50, 339-341.
- Sundbland, G., Sigrell, B., John, L. K., & Lindkvist, C. (2002). Students' evaluation of a learning method: a comparison between problem-based learning and more traditional methods in a specialist university training programme in psychotherapy. *Medical teacher*, 24 (3), 268-272.
- Theroux, J., & Kilbane, C. (2004). The real-time case method: a new approach to an old tradition. *Journal of Education for Business*, 163-167.
- Thompson, L., & Ku, Heng-Yu. (2006). A case study of online collaborative learning. *The Quarterly Review of Distance Education*, 7 (4), 361-375.
- Tiwari, A., Lai, P., Sp, M., & Yuen, K. (2006). A comparison of the effects of problem-based learning and lecturing on the development of students' critical thinking. *Medical education*, 40, 547-554.
- Zach, L. (2006). Using a multiple-case studies design to investigate the information-seeking behaviour of arts administrators. *Library trends*, 55 (1), 4-21.

## EL ACCESO A LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS: UN ESTUDIO COMPARADO

Pello Aramendi Jáuregui, Karmele Buján Vidales,  
Juan Ramón Oyarzabal Zubeldia y Juan Carlos Sola Eslava

### RESUMEN

*El artículo analiza el acceso a la dirección escolar en los centros públicos de educación infantil, primaria y secundaria de las comunidades autónomas de Galicia, Cataluña y País Vasco. La investigación llevada a cabo con la colaboración de mil directores y directoras realiza una valoración crítica y comparada respecto a la situación en la que se encuentran los equipos directivos después de la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006). Entre otros aspectos, se reflexiona sobre el procedimiento de selección prescrito en la ley, la falta de candidatos, la constitución y cohesión del equipo directivo, las dificultades en el ejercicio del cargo y los aspectos vinculados con la formación de los aspirantes a la dirección de los centros educativos públicos. Finalmente, se explicitan algunas conclusiones derivadas de la investigación.*

**Palabras clave:** *dirección escolar, proceso de selección, formación, proyecto de dirección, equipo directivo, cohesión grupal, liderazgo, organización educativa y gestión escolar.*

---

Los autores del artículo son Profesores Titulares de Universidad del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco y forman parte del equipo de investigación CUDEA. Este grupo ha realizado trabajos en torno a temas vinculados a la organización, dirección y gestión de centros educativos y colabora en el proyecto "El acceso a la dirección en los centros educativos públicos" (I+D 20052008-, SEJ2005-08513-C04-02/EDUC, financiado por el MEC) junto con las universidades de Girona, Zaragoza y Huelva.

Dirección del responsable: Pello Aramendi Jáuregui. Universidad del País Vasco  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Avenida de Tolosa 70. 20018-San Sebastián. Guipúzcoa.  
E-mail: pello.aramendi@ehu.es

## ABSTRACT

*The article analyses access to school management in infant, primary and secondary schools in Galicia, Catalonia and the Basque Country. The research carried out jointly with a thousand headmasters and headmistresses makes a critical and contrasted assessment of the situation of management teams after the promulgation of the Organic Education Law (LOE, 2006). Among other aspects, it will take a look at the recruitment procedure laid down in the law, the lack of candidates, the constitution and cohesion of management team, difficulties involved in the job and aspects linked to training management candidates in state schools. Finally, some conclusions are explained which have been derived from the research.*

**Key words:** *schools management, recruitment process, training, management project, management team, group cohesion, leadership, educational organisation and management.*

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el sistema educativo español está asistiendo a un proceso de cambio en el procedimiento de acceso al cargo de los directores y directoras escolares. Se ha pasado de un modelo participativo, basado en la elección democrática por parte de la comunidad educativa representada en el consejo escolar, a un procedimiento de selección basado en los méritos de los candidatos.

La investigación que se expone a continuación se ha realizado bajo la dirección de las universidades de Cataluña, Euskadi, Aragón y Huelva pretende conocer en profundidad el proceso de acceso a la dirección de un centro educativo público de nivel no universitario desde la perspectiva de los candidatos al cargo. La forma de acceso constituye un indicador del grado de dependencia o autonomía institucional en el marco del sistema educativo.

Los objetivos específicos de la investigación son los siguientes:

- Analizar, caracterizar y comparar el proceso de acceso a la dirección de un centro educativo público en las comunidades autónomas de Euskadi, Cataluña y Galicia.
- Analizar la regulación legal del proceso de acceso a la dirección en el estado y en las tres comunidades autónomas.
- Conocer las motivaciones y expectativas asociadas al cargo de los candidatos a la dirección a lo largo del proceso de acceso al cargo
- Identificar las principales dificultades y necesidades formativas percibidas en el acceso a la dirección y durante el primer año de ejercicio.
- Identificar los factores más importantes que considera el director y directora del centro a la hora de seleccionar a los miembros del equipo directivo.
- Efectuar propuestas razonadas de mejora del proceso de acceso a la dirección en los centros educativos públicos.



## **I. EL ACCESO A LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN EL ESTADO ESPAÑOL**

El equipo directivo de un centro educativo constituye un elemento clave del progreso institucional. El proceso y el procedimiento a través del cual los directores y directoras acceden al cargo tienen incidencia directa en el clima de trabajo, en el sistema de relaciones y, en general, en la calidad de la acción educativa que se desarrolla en el centro.

Desde el inicio de la etapa democrática, las diferentes leyes orgánicas han diseñado modelos distintos de acceso a la dirección escolar. A pesar de las alternancias en el poder político y de las modificaciones legislativas, la problemática de la dirección escolar no ha encontrado salidas convincentes a su particular crisis. El acceso a la dirección en los centros públicos sigue siendo un problema candente en los foros de debate vinculados con la educación. Con el objeto de analizar el acceso a la función directiva, se va a proceder a revisar la normativa promulgada por las diferentes Administraciones.

La Ley Orgánica de Educación- LOE (2006) es aprobada en abril y publicada en mayo de 2006. En el título quinto define el ámbito de la participación, la autonomía y el gobierno de los centros educativos. En el capítulo cuarto, del artículo 131 al 139, se desarrollan las directrices básicas de la función directiva. La selección del director/a es realizada por una comisión constituida por representantes de la Administración y el centro educativo (artículo 135.2).

El proceso selectivo propugnado por la ley orgánica se compone de dos fases: en la primera se evalúan los méritos de los candidatos y en la segunda se valora la calidad de un proyecto de dirección. En términos generales, la ley concreta las condiciones que deben cumplir los aspirantes para tomar parte en el concurso de méritos. Estos requisitos se pueden resumir de la siguiente manera: antigüedad en el cuerpo (5 años), impartir docencia directa como funcionario (5 años) y prestar servicios en algunas de las enseñanzas de las del centro al que se opta (al menos 1 curso).

La ley dice que el candidato debe presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los siguientes apartados: los objetivos de la propuesta, las líneas de actuación del equipo directivo y la evaluación de las mismas. Además se explicitan algunos casos excepcionales para los centros de régimen especial, enseñanzas artísticas, deportivas, de idiomas y educación de adultos. Se crea una comisión para evaluar a los candidatos compuesta por representantes de la Administración educativa y del centro correspondiente. Al menos un tercio de los miembros de la comisión será elegido por el claustro y otro tercio por y entre los miembros del consejo escolar que no sean profesores/as. Los poderes públicos determinarán el número de vocales de la comisión.

¿Qué peculiaridades posee la legislación promulgada por las tres comunidades autónomas? En el siguiente apartado se tratará de analizar esta cuestión.

## **2. LA LEGISLACIÓN AUTONÓMICA Y EL ACCESO A LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN LOS CENTROS PÚBLICOS**

En los siguientes apartados se van a analizar las peculiaridades de los procesos de acceso a la dirección escolar en Cataluña, Euskadi y Galicia. La necesidad de adaptar la LOE (2006) a las comunidades autónomas y, consiguientemente, de regular el acceso a la

dirección en los centros docentes públicos ha propiciado la promulgación de normativas específicas en cada territorio.

### **2.1. El acceso a la dirección en Cataluña**

El Decreto 56/2007 de 13 de marzo regula la selección del director/a y el nombramiento y cese de los órganos unipersonales de gobierno y de coordinación de los centros públicos de la comunidad (Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya N° 4842, de 15 de Marzo de 2007). Los requisitos de acceso son similares a la ley estatal aunque existen elementos peculiares: se hace una mención especial al conocimiento del catalán y del aranés en Era Val D´Aran (acreditación con el nivel C o equivalente), se requiere que, en la plantilla del centro al que opta el docente, conste un puesto de trabajo de una especialidad de la que es titular el profesor/a candidato a la dirección.

En la comisión de selección toman parte, como representantes de la Administración educativa, un inspector/a de educación (presidente) y un director/a de un centro público (vocal). Es ésta una peculiaridad interesante. La representación es similar a la que prescribe la LOE: por lo menos un tercio representado por profesores/as y otro tercio por miembros del consejo escolar (no docentes).

Los méritos de los docentes son computados por la Administración educativa emitiendo un informe a la comisión. El proyecto de dirección es valorado con un 70% de la puntuación total mientras que los méritos puntúan un 30%. Esta tendencia es minoritaria en el Estado. Generalmente en la mayoría de las comunidades autónomas (Madrid, Murcia, Galicia, Cantabria, Asturias, Islas Baleares, Castilla-La Mancha, Castilla y León...) los méritos docentes poseen más peso específico en la puntuación total del proceso selectivo.

### **2.2. El acceso a la dirección escolar en Galicia**

El Decreto 29/2007 de 8 de marzo, regula la selección, nombramiento y cese de los directores/as de los centros docentes públicos que imparten las enseñanzas reguladas por la LOE. Los principios generales del decreto coinciden plenamente con los de la ley estatal (igualdad, publicidad, mérito y capacidad). Los requisitos de acceso, aunque tiene algunos matices diferenciadores, son semejantes a la Ley Orgánica de Educación. En la composición de la comisión de selección, la Administración solamente participa con un miembro (inspección) que será su presidente.

En el artículo 19 dedica un apartado a la evaluación de los directores/as, al reconocimiento de la función directiva, las retribuciones y el acopio de puestos de trabajo en la función pública docente (promoción profesional). El nombramiento se realiza por un periodo de 4 años. La renovación del cargo se puede realizar, como máximo, por tres periodos consecutivos.

### **2.3. El acceso a la dirección escolar en los centros públicos de Euskadi**

La sentencia del tribunal de justicia del País Vasco determina que la elección y nombramientos de órganos unipersonales del gobierno de los centros docentes públicos de

la comunidad autónoma del País Vasco debe llevarse a cabo de acuerdo a la Ley 1/1993 de 19 de Febrero de la Escuela Pública Vasca. Ésta regula el proceso de selección de candidatos y la composición del Órgano Máximo de Representación (O.M.R.) del centro. La orden 2007076 (BOPV 20-04-2007) concreta el procedimiento de acceso a la dirección escolar para el presente curso.

La Ley de Escuela Pública Vasca, en su artículo 31, afirma que “el Órgano Máximo de Representación (OMR) es el órgano de participación y gestión de la comunidad educativa en el gobierno de los centros de la Escuela Pública Vasca; tiene atribuidas las decisiones fundamentales que afectan a la vida escolar, y es el responsable último, en el ámbito de la autonomía del centro, del funcionamiento de éste”. Entre sus atribuciones, en el apartado e) se explicita “Elegir al director y designar, a propuesta de éste, a los demás órganos unipersonales del centro. Proponer la revocación del nombramiento del director/a, o su suspensión, previo acuerdo adoptado por mayoría de dos tercios.

El OMR está compuesto por los siguientes miembros: director/a, jefe de estudios, concejal del ayuntamiento, un número determinado de profesores/as elegidos por el claustro no inferior a un tercio del total de la composición del órgano, un número determinado de padres y madres de alumnos (a partir del primer ciclo de la ESO) elegidos entre los mismos, no inferior al cincuenta por ciento del total de los componentes del órgano, un representante de administración y servicios y el secretario del centro con voz y sin voto. El procedimiento de selección es dirigido por este órgano de manera autónoma.

El contenido de la Orden de 29 de marzo de 2007 concreta los plazos (7 días a partir de la publicación de la Orden) para celebrar la sesión de elección del director/a. Los requisitos para presentar candidaturas son los siguientes:

- Podrá presentarse cualquier miembro perteneciente al personal docente del mismo que cuente al menos con 1 año de permanencia en el centro y 3 de experiencia docente (artículo 4).
- La presentación de candidatura se realizará aportando los méritos académicos y profesionales, la identidad del resto de componentes del equipo directivo y el programa de dirección.
- Se constituirá una mesa electoral integrada por dos profesores/as y dos padres-madres de alumnos elegidos por y entre los miembros del OMR. Se puede exigir a los aspirantes que presenten su proyecto ante el órgano máximo.
- La selección se realizará mediante sufragio directo y secreto, requiriéndose en la primera vuelta el apoyo de la mayoría absoluta del OMR.
- En segunda vuelta concurrirá solamente la candidatura más votada y requerirá el refrendo de la mayoría absoluta del órgano máximo del centro.
- El nombramiento será por 3 años y deben superar anteriormente un curso de formación para ocupar el cargo.

Como se puede apreciar, Euskadi posee una normativa de selección sensiblemente diferente a las comunidades de Galicia y Cataluña.

### 3. TEMA DE INVESTIGACIÓN: EL ACCESO A LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS DE GALICIA, CATALUÑA Y EUSKADI

La investigación que se expone a continuación tiene como objetivo analizar el proceso de acceso a la dirección escolar en tres de las comunidades autónomas históricas del Estado: Galicia, Cataluña y Euskadi. ¿Qué efectos producen las normativas autonómicas en el acceso de aspirantes a las direcciones de los centros?, ¿qué directrices fomentan las diferentes Administraciones ante la falta de candidatos?, ¿qué dificultades experimentan los profesionales que acceden al cargo?, ¿qué necesidades formativas son las de mayor prioridad para ejercer adecuadamente la función directiva? A éstas y otras cuestiones se tratará de dar respuesta en los siguientes apartados del artículo.

#### 3.1. Metodología de la investigación

Analizar con rigor el acceso a la dirección en los centros públicos requiere complementar técnicas y visiones diferentes. La metodología de la investigación ha sido desarrollada en tres fases: una aproximación al objeto de estudio por medio de entrevistas con expertos, profesionales y revisión de la literatura; una parte cuantitativa para recabar tendencias generales y, finalmente, otra cualitativa con el fin de profundizar en los aspectos más relevantes y llevada a cabo mediante grupos de discusión. Por cuestiones de extensión se van a explicitar solamente los resultados de las dos primeras etapas de la investigación.

Para realizar el estudio se distribuyeron 3120 encuestas electrónicas entre los 3774 centros públicos de Educación Infantil y Primaria y Secundaria de las comunidades autónomas anteriormente señaladas. La muestra representa al 82,67% de los centros. Contestaron al cuestionario 924 profesionales (29,61%). La distribución de los sesenta ítems del instrumento de recogida de información es la siguiente:

TABLA I  
ÁMBITOS DESARROLLADOS EN EL CUESTIONARIO

CONTENIDO DEL CUESTIONARIO
— Datos de caracterización: comunidad autónoma, etapa educativa, número de alumnos/as, edad, sexo, titulación (11 ítems)
— Procedimiento de acceso al cargo (7 ítems).
— Candidaturas presentadas y tendencias (7 ítems).
— Motivaciones de acceso a la dirección escolar (10 ítems).
— Dificultades del proceso selectivo (2 ítems).
— Formación y cohesión del equipo directivo (3 ítems).
— Proyecto de dirección: elaboración, presentación, utilidad, características... (7 ítems).
— Principios del procedimiento de selección (6 ítems).
— Aspectos micropolíticos del proceso (4 ítems).
— Tendencias de la Administración educativa (3 ítems).

El cuestionario contiene 60 ítems y los resultados se analizaron con el programa de análisis de datos SPSS 15.0, utilizando la opción de frecuencias.

En todo momento se tuvo en consideración el marco general actual, es decir, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y los diferentes decretos y órdenes promulgados por las tres comunidades autónomas.

### 3.2. Descripción de la muestra

En las tres comunidades las características de la muestra son similares. Como se ha mencionado anteriormente, han contestado al cuestionario 924 directores/as. De ellos 156 pertenecían a la comunidad gallega, 624 a Cataluña y 144 a Euskadi. La mayoría de centros consultados son de Educación Infantil y Primaria (61%) e Institutos de Enseñanza Secundaria (39%). El 59% de los centros tienen menos de 400 estudiantes, los medianos (entre 400-800 alumnos/as) representan al 31% de la muestra y los centros grandes (más de 800 estudiantes) el 10% del total.

Respecto a la cohorte de edad de los directores/as, el 52% de los encuestados de las tres comunidades tiene entre 40 y 49 años, el 40% entre 50-59 años y el 8% más de 59 años. En la muestra de Cataluña son mayoría las mujeres y en Galicia y Euskadi los varones.

En relación a los estudios máximos de los directores/as, los licenciados son mayoría en Galicia (53%) y los diplomados en Cataluña (54%) y Euskadi (54%). En Galicia y Cataluña el porcentaje de doctores es del 2% y en Euskadi del 3,5%. La mayoría de los directores/as de las tres comunidades tienen una antigüedad en cargos de dirección y coordinación de equipos (departamento, ciclo...) entre 0 y 4 años. El 74% de los directores/as catalanes y el 60% de vascos y gallegos poseen una experiencia docente de más de 20 años.

La institución que habitualmente forma a los directores/as es la Administración educativa. Alrededor del 75% de los cursos han sido impartidos por la Administración en Galicia y Euskadi y un 69% en Cataluña. La participación de la Universidad ha sido escasa en la capacitación de directivos.

### 3.3. Procedimiento de acceso a la dirección

En el estudio se han analizado las características del proceso de acceso de los candidatos a las direcciones en las tres comunidades autónomas:

- La tendencia mayoritaria es la presentación de una sola candidatura; en Galicia se produce esta máxima en el 58% de los casos, en Cataluña en el 63% y en Euskadi en el 49%.
- Los centros donde se han presentado dos o más candidaturas representan en Euskadi al 10% de la muestra, en Galicia al 9% y en Cataluña al 8%.
- Los casos de nombramiento extraordinario son más numerosos en Euskadi (36%) que en Galicia (29%) y Cataluña (23%). Las razones por las que se produjeron este tipo de nombramientos en las direcciones de los centros se deben fundamentalmente a la ausencia de candidatos.

Cuando se presentaron dos o más candidaturas, las tendencias a la hora de elegir a los directores/as fueron las siguientes:

- En el procedimiento de selección, la permanencia del director/a en funciones se produjo en el 50% de los casos en Galicia, en el 43% en Euskadi y en el 41% en Cataluña.
- Fue nombrado un miembro del equipo directivo anterior (jefe de estudios o secretario) en el 14% de los procesos de Galicia, en el 20% de Cataluña y el 14% de Euskadi.
- El porcentaje de docentes del centro seleccionados (no pertenecientes al equipo directivo anterior) ha sido el 36% en Galicia, el 33% en Cataluña y el 36% en Euskadi.
- La proporción de candidatos nombrados del propio centro en Galicia representan al 99%, en Euskadi al 93% y en Cataluña al 94%. Los foráneos son por tanto una minoría que oscila entre el 1%-7% en las tres comunidades. La tendencia es algo mayor en Euskadi y Cataluña que en Galicia.

El peso específico de los motivos de la no presentación de candidatura son similares en las tres comunidades autónomas: los escasos incentivos (Cataluña 83%, Euskadi 85% y Galicia 84%), el exceso de responsabilidad (Cataluña 89%, Euskadi 90% y Galicia 91%) y la existencia de otro candidato con más posibilidades y apoyos para acceder al cargo (Cataluña 63%, Euskadi 61% y Galicia 59%).

### **3.4. Algunas propuestas para mejorar el proceso de selección**

Cuando se demanda información a los directores/as acerca del procedimiento de acceso idóneo, se perciben tendencias diversas: los directores/as gallegos (40%) y catalanes (42%) opinan que el procedimiento de acceso más adecuado es la elección por una comisión. La opción "selección por el consejo escolar" también tiene un peso específico importante (30%). En Euskadi, sin embargo, el procedimiento que más satisface a los directores/as es la selección por parte del Órgano Máximo de Representación -el ente que gestiona el centro, un órgano intermedio entre consejo escolar y asamblea- (37%). La selección por parte de una comisión específica también tiene cierto respaldo (29%).

Los directores/as de Cataluña (64%) y Euskadi (59%) consideran que el proceso de selección debe ser eliminatorio, es decir, los aspirantes van siendo descartados si no superan los requisitos mínimos exigidos en las pruebas. En Galicia (52%) se opta por un proceso de carácter selectivo (los candidatos participan en todas las fases del proceso y se elige al de mayor puntuación). Es decir, no se eliminan candidaturas.

En los decretos promulgados por las comunidades analizadas se evalúan los méritos profesionales y el proyecto de dirección para acceder al cargo. En la normativa gallega se tiende a valorar en mayor medida los méritos académicos del aspirante. En Cataluña se otorga más importancia al proyecto de dirección (70% de la puntuación total) y en Euskadi cada OMR concreta el baremo con entera libertad.

Respecto a las opiniones de los directivos en torno a esta cuestión, los de Cataluña (63%) y Euskadi (59%) creen que el proyecto de dirección debe ser más valorado que el concurso de méritos. A modo de ponderación, proponen conceder el 65% de la puntuación total al proyecto y el 35% a los méritos. En Galicia se sugiere valorar los méritos en mayor medida (52%).

Respecto a los principios generales que impulsan los procesos selectivos actuales, los directores/as de las tres autonomías creen que se valora en mayor medida la permanencia de los directivos actuales (Cataluña 72%, Euskadi 70% y Galicia 81%), no se incentiva la presentación de nuevas candidaturas (Cataluña 56%, Euskadi 55% y Galicia 53%) tampoco se concede más autonomía a los centros educativos (Cataluña 57%, Euskadi 52% y Galicia 53%). Se opina que el procedimiento actual posibilita el acceso de un buen director/a para el centro (Cataluña 58%, Euskadi 55% y Galicia 56%).

La mayoría de los directores/as opina que se deben fijar límites temporales en lo que respecta a la renovación del cargo. El plazo de permanencia máxima debe oscilar entre 9 y 12 años (Cataluña 63%, Euskadi 65% y Galicia 65%). El periodo de tiempo idóneo entre la promulgación de vacantes y la selección del director/a debe ser aproximadamente de tres meses (Cataluña 37%, Euskadi 34% y Galicia 38%). También existe coincidencia en las tres comunidades respecto al inicio del proceso: la mejor etapa es el segundo trimestre del curso (Cataluña 57%, Euskadi 56% y Galicia 54%).

### 3.5. Motivaciones para acceder al cargo

La motivación de los y las docentes para acceder a cargos directivos es un aspecto que deben tener en consideración las diferentes administraciones educativas. La escasez de candidaturas a las direcciones de los centros es una cuestión pendiente en el sistema educativo español. Alentar la disposición de posibles candidatos para tomar parte en los equipos directivos contribuye a mejorar la gestión de los centros educativos.

En la siguiente tabla se reflejan las motivaciones de acceso al cargo de los directores/as de las tres comunidades. Se especifican por el grado de acuerdo con la propuesta y el orden que ocupa en la escala de preferencias:

TABLA II  
MOTIVACIONES PARA ACCEDER AL CARGO

MOTIVOS PARA ACCEDER AL CARGO			
RAZONES	GALICIA	CATALUÑA	EUSKADI
-Deseo de mejora del centro	84% (1º)	96% (1º)	94% (1º)
-La dirección como reto profesional	81% (2º)	83% (2º)	79% (2º)
-Interés por temas de dirección, gestión y organización del centro educativo	78% (3º)	82% (3º)	73% (3º)
-Mantener la línea actual de trabajo del centro	65% (4º)	74% (4º)	66% (4º)
-Autonomía para tomar decisiones	54% (5º)	57% (5º)	51% (6º)
-Demanda-petición expresa de algunos docentes para que se presente al cargo	51% (6º)	55% (6º)	56% (5º)
-Complemento económico	31% (7º)	25% (7º)	24% (10º)
-Promoción profesional	29% (8º)	23% (8º)	29% (7º)
-Evitar un candidato de otro centro	28% (9º)	19% (10º)	25% (9º)
-Cumplir la legalidad vigente (estar obligado)	24% (10º)	21% (9º)	25% (8º)
-Consolidar el puesto de trabajo	22% (11º)	16% (13º)	18% (12º)
-Evitar a un docente del centro no idóneo	19% (12º)	18% (11º)	23% (11º)
-Prestigio social	15% (13º)	16% (12º)	16% (13º)
-Impartir menos horas de clase	11% (14º)	13% (14º)	11% (14º)

Como se puede apreciar, la tendencia es casi idéntica (excepto en el deseo de mejora del centro) en los seis primeros motivos. La mayoría de ellos están relacionados con ideales solidarios, el trabajo por la comunidad educativa y el desarrollo profesional del candidato. Los incentivos más personales (vinculados con aspectos económicos, promoción profesional y laboral) tienen menor trascendencia.

Una de las muchas expresiones de la existencia del juego micropolítico es la tendencia a evitar la presentación de candidatos no idóneos (entre 18% y 23%) y de aspirantes de otros centros educativos (entre 19% y 28%).

### 3.6. La constitución del equipo directivo: ¿una odisea?

Una de las claves del acceso a la dirección de los centros escolares es la constitución del equipo directivo. Es decir, el reclutamiento de los miembros del grupo. La siguiente tabla refleja las valoraciones realizadas por los directivos de las tres comunidades autónomas en torno a esta cuestión:

TABLA III  
CARACTERÍSTICAS MÁS VALORADAS POR LOS DIRECTORES/AS  
PARA SELECCIONAR MIEMBROS DE SU EQUIPO

CONSTITUCIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO: FACTORES A TENER EN CUENTA			
RAZONES PARA SELECCIONAR MIEMBROS	GALICIA	CATALUÑA	EUSKADI
-Capacidad de trabajo	97% (1º)	97% (1º)	95% (1º)
-Confianza en el compañero/a	93% (2º)	96 (3º)	93% (2º)
-Compartir ideas comunes	92% (3º)	94% (4º)	90% (3º)
-Competencia profesional	92% (4º)	97% (2º)	89% (4º)
-Buenas relaciones entre ambos	91% (5º)	87% (5º)	84% (5º)
-Trabajó con el-la compañero/a anteriormente	63% (6º)	70% (6º)	64% (6º)
-Deseo de pertenecer al grupo	58% (7º)	62% (7º)	60% (7º)
-El docente seleccionado representa las ideas del claustro	53% (8º)	57% (8º)	46% (9º)
-Tiene experiencia previa en cargos directivos	51% (9º)	54% (9º)	47% (8º)
-Conservar el puesto de trabajo	8% (10º)	12% (10º)	3% (10º)

Como se puede apreciar, los motivos para seleccionar miembros del equipo directivo son similares en las tres comunidades. La capacidad de trabajo, la confianza en el compañero/a, compartir ideas comunes, la competencia profesional y el haber trabajado anteriormente juntos son los factores que más utilizados a la hora de seleccionar miembros de su equipo.



La mayoría (95%) de los aspirantes de las tres comunidades conocía el requisito de tener que presentar un proyecto de dirección para acceder al cargo. El 79% de los candidatos de Cataluña, el 71% de Euskadi y el 73% de Galicia elaboraron su propio proyecto. El 17% de los directores/as catalanes, el 24% de los vascos y el 22% de los aspirantes no lo hicieron por haber sido nombrados mediante procedimiento extraordinario. El resto no lo hizo por otros motivos.

El 80% de los directores/as gallegos y el 73% de catalanes y vascos afirmaron que se les hizo difícil la elaboración del proyecto de dirección aunque opinan que su grado de formación para elaborarlo era idóneo. Para el 83% de los directores/as de Galicia, el 72% de Cataluña y el 67% de Euskadi el proyecto ha sido determinante a la hora de seleccionar al candidato.

### 3.7. Dificultades en el ejercicio del cargo

¿Cuáles son las problemáticas más comunes experimentadas por los directores/as al iniciar su mandato? La fase de acceso y, especialmente, el primer año de ejercicio no suelen ser momentos demasiado cómodos para ellos. Adaptarse a los múltiples cambios que se producen en tan poco tiempo requiere cierta calma. Los directivos de las tres comunidades autónomas afirman que los problemas más complejos de resolver en el proceso de acceso al cargo son los siguientes:

TABLA IV  
PROBLEMAS MÁS COMUNES EN LA FASE DE ACCESO AL CARGO

EL ACCESO AL CARGO: PROBLEMAS MÁS COMUNES			
PROBLEMAS	GALICIA	CATALUÑA	EUSKADI
-Tomar la decisión de presentarse	72% (1º)	63% (2º)	70% (1º)
-Constituir el equipo directivo	54% (2º)	52% (5º)	59% (3º)
-Defensa del proyecto de dirección	44% (3º)	58% (3º)	49% (5º)
-Aceptar la designación al cargo	42% (4º)	37% (6º)	52% (4º)
-Elaborar el proyecto de dirección	40% (5º)	73% (1º)	70% (2º)
-Presentación del proyecto de dirección	37% (6º)	52% (4º)	47% (6º)
-Preparación del concurso de méritos	22% (7º)	25% (7º)	25% (7º)

Las tendencias se asemejan bastante. Son similares en variables como tomar la decisión de presentarse al cargo, aceptar la designación, preparar el concurso de méritos y presentación y defensa del proyecto de dirección.

Respecto a las dificultades experimentadas en el primer año de ejercicio se han identificado varios. Casi el 50% de los problemas explicitados en los cuestionarios son de considerable complejidad para los directores/as.

TABLA V  
DIFICULTADES EN EL PRIMER AÑO DE EJERCICIO

DIFICULTADES EN EL PRIMER AÑO DE EJERCICIO			
PROBLEMAS	GALICIA	CATALUÑA	EUSKADI
-La gestión del tiempo de trabajo	79% (1º)	79% (1º)	83% (1º)
-Impulso de la innovación en el centro	72% (2º)	69% (2º)	73% (2º)
-Tareas administrativas y burocráticas	65% (3º)	63% (3º)	70% (3º)
-Lograr la cooperación del profesorado	64% (4º)	58% (4º)	62% (4º)
-Lograr la ayuda de los padres y madres	56% (5º)	55% (5º)	51% (5º)
-Relaciones con el profesorado	53% (6º)	47% (6º)	49% (6º)
-Introducir los planteamientos propuestos en el proyecto de dirección	45% (7º)	45% (7º)	46% (8º)
-Dirigir y coordinar reuniones	42% (8º)	40% (9º)	43% (9º)
-Relaciones interpersonales en general	41% (9º)	42% (8º)	48% (7º)
-Gestionar temas de disciplina del alumnado	39% (10º)	37% (12º)	34% (12º)
-Relaciones con la Administración educativa	37% (11º)	37% (11º)	42% (10º)
-Relaciones con los padres y madres	34% (12º)	37% (10º)	36% (11º)
-Relaciones con el personal no docente	32% (13º)	30% (13º)	32% (13º)
-Coordinación del equipo directivo	23% (14º)	23% (14º)	25% (14º)

Los problemas más complejos en el primer año de ejercicio son la gestión del tiempo, el impulso de la innovación en el centro, las tareas de índole administrativa, lograr la ayuda de los docentes y de padres y madres. En las tres comunidades existen semejanzas importantes. Finalmente, existe acuerdo en que la coordinación del equipo directivo y las relaciones con el personal no docente son las menos problemáticas.

### 3.8. La formación de los directores y directoras

Existe cierto acuerdo en cuanto a la capacitación de los profesionales de la dirección. Los directores/as de las tres comunidades opinan que la formación inicial debe ser obligatoria para los que carecen de experiencia (Cataluña 94%, Euskadi y Galicia 93%) y opcional para los acreditados (Cataluña 74%, Euskadi 71% y Galicia 75%). Afirman que se deben diseñar iniciativas de capacitación en el plan de estudios de las Escuelas de Magisterio y Facultades de Educación en torno a temáticas relativas a la dirección, gestión y organización de centros educativos. (Cataluña 95%, Euskadi 94% y Galicia 92%). Parece interesante formar al director/a antes de acceder al cargo (Cataluña 89%, Euskadi 87% y Galicia 84%), incidir en la preparación de directivos noveles (de segundo y tercer año) (Cataluña 84%, Euskadi 80% y Galicia 79%) y de aquellos que tienen cierta experiencia en el cargo (Cataluña 87%, Euskadi 86% y Galicia 84%).

Los directores/as están satisfechos con la calidad de los cursos de formación ofertados (Cataluña 85%, Euskadi 79% y Galicia 80%). Se estima también que son útiles para el ejercicio de la función directiva (Cataluña 75%, Euskadi 76% y Galicia 70%). Respecto al grado de preparación sobre temas vinculados con la dirección y gestión del centro las tendencias son más divergentes:

TABLA VI  
PREPARACIÓN EN TEMAS RELACIONADOS CON LA DIRECCIÓN ESCOLAR

NIVEL DE FORMACIÓN EN TEMAS VINCULADOS A LA DIRECCIÓN ESCOLAR			
TEMÁTICAS	GALICIA	CATALUÑA	EUSKADI
-Organización general del centro	83% (1°)	80% (2°)	80% (1°)
-Relaciones interpersonales	82% (2°)	77% (3°)	76% (2°)
-Temas de apoyo al aprendizaje de los alumnos/as	82% (3°)	81% (1°)	76% (3°)
-Planificación institucional	72% (4°)	64% (8°)	68% (8°)
-Gestión de la disciplina del alumnado	72% (5°)	67% (6°)	69% (5°)
-Procesos de comunicación	69% (6°)	72% (4°)	70% (4°)
-Asesoría a los docentes	69% (7°)	63% (9°)	68% (6°)
-Procesos de toma de decisiones	68% (8°)	68% (5°)	68% (7°)
-Dirección y coordinación de reuniones	64% (9°)	66% (7°)	64% (9°)
-Intervención en situaciones de conflicto de intereses entre docentes, padres, Administración...	63% (10°)	56% (13°)	58% (14°)
-Imagen y proyección exterior del centro	63% (11°)	59% (11°)	62% (11°)
-Realización de tareas administrativas	62% (12°)	55% (14°)	64% (10°)
-Procesos de innovación y cambio	60% (13°)	61% (10°)	59% (13°)
-Legislación escolar	58% (14°)	49% (16°)	61% (12°)
-Gestión del tiempo para el desempeño del cargo	56% (15°)	54% (15°)	55% (15°)
-Organización de los servicios escolares (comedor, transporte...)	55% (16°)	57% (12°)	46% (16°)
-Evaluación de programas y centros educativos	45% (17°)	45% (17°)	43% (17°)

Los equipos directivos afirman tener un buen nivel de formación en temáticas como la organización del centro, relaciones interpersonales, apoyo al aprendizaje, planificación institucional, gestión de la disciplina de los alumnos/as, procesos de comunicación con los diferentes estamentos e instituciones, asesoría a los docentes, tomar decisiones y dirigir y coordinar reuniones de trabajo.

Existe cierto consenso en las tres comunidades autónomas en relación a los temas prioritarios en la formación de los directivos: evaluación de programas y centros educativos, organización de servicios del centro (comedor y autobús...), gestión del tiempo de trabajo para el desempeño del cargo, legislación escolar, procesos de innovación y cambio, tareas administrativas, proyección exterior del centro y la gestión de conflictos entre padres-madres, docentes y Administración educativa.

#### **4. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

Los datos de la investigación comparada desarrollada en las tres comunidades autónomas sobre el acceso a la dirección escolar en los centros públicos expresan algunas tendencias semejantes y otras divergentes. Las conclusiones que se extraen del estudio se pueden compendiar de la siguiente manera:

- El procedimiento de acceso a la dirección escolar tiene elementos peculiares en los decretos de las tres autonomías. Quizás Galicia se asemeja más a las prescripciones de la LOE (2006). En esta comunidad destaca el equilibrio existente entre mujeres y hombres en la comisión de selección. Cataluña también posee elementos distintivos interesantes: el nombramiento de un director/a para tomar parte en la comisión de selección, la valoración del proyecto de dirección, la exigencias de tipo lingüístico y la consideración de las pruebas como eliminatorias son algunos aspectos remarcables. En la normativa de Euskadi hay algunos aspectos diferentes: la libertad para regular el proceso, la duración del cargo y la mayoría cualificada exigida en las votaciones.
- A pesar de estas diferencias entre las tres comunidades autónomas, las tendencias en relación al acceso a la dirección son bastantes similares: las motivaciones para presentarse al cargo, los factores para constituir equipos directivos, las problemáticas de acceso y del primer año de mandato, las necesidades formativas y la línea continuista impulsada por la Administración al seleccionar candidatos “de la casa”.
- Respecto al procedimiento de acceso a la dirección se pueden extraer algunas conclusiones:
  - a) La tendencia mayoritaria en los centros es la presentación de una sola candidatura. Los casos de nombramiento extraordinario son, fundamentalmente, por ausencia de candidatos. Representan aproximadamente a la tercera parte de los procesos de selección. Euskadi posee más casos de nombramiento extraordinario que las otras dos comunidades autónomas.
  - b) En la tesitura de nombramiento por procedimiento extraordinario o en la presencia de dos a más aspirantes, se selecciona mayoritariamente a candidatos pertenecientes al centro educativo. Existe mayor tendencia a nombrar a miembros del equipo directivo anterior que a otros docentes del centro.
- Las informaciones recogidas señalan que los motivos que se aducen para presentar candidatura son de cariz solidario y altruista. Los menos valorados son los factores de tipo individual. Sin embargo, en las entrevistas de exploración inicial las motivaciones personales (promoción profesional, complemento económico...)

tienen cierto peso. Los deseos expresados con más claridad son la mejora del centro, el reto profesional, el interés por temas vinculados a la dirección y organización, la autonomía para tomar decisiones y la petición de algunos compañeros/as para que se presente. Se perciben también juegos subterráneos, latentes y micropolíticos en estos procesos.

- Según los profesionales catalanes y gallegos, el órgano de selección de directores/as más adecuado es la comisión específica y en Euskadi el Órgano Máximo de Representación (OMR). Los directivos de las tres comunidades coinciden en que la prueba idónea para elegir a los aspirantes es el proyecto de dirección. Se debería otorgar el 65% de la puntuación total al proyecto y 35% a los méritos. Las pruebas según los directores/as gallegos deben ser selectivas y no eliminatorias (es decir, cada candidato accederá a las dos pruebas y se seleccionará al que mejor puntuación obtenga). Sin embargo, en Cataluña y Euskadi los directores/as apuestan por procesos selectivos de carácter eliminatorio (se produce la exclusión del proceso si no se alcanzan puntuaciones mínimas en las pruebas). Además afirman que el actual proceso es continuista y favorece la selección de miembros del equipo directivo actual.
- Los directores/as consultados opinan que no deben existir periodos límite para renovar el cargo. De tener que fijarse, apuestan por la permanencia entre 9 y 12 años. El periodo idóneo entre la promulgación de vacantes y la selección de candidatos debe ser de tres meses y la mejor época para ello es el segundo trimestre del curso.
- La constitución del equipo directivo se percibe como un problema complejo. Para seleccionar a los integrantes del grupo se tienen en consideración la competencia profesional, la capacidad de trabajo, compartir ideas comunes, haber trabajado anteriormente juntos, conocerse bien y tener relaciones de confianza entre ambos.
- Entre el 70%-80% de los aspirantes de las tres comunidades elaboró el proyecto de dirección para acceder al cargo. Los directores/as afirman que les ha resultado compleja la elaboración de dicho proyecto. Según ellos, el proyecto de dirección fue determinante para seleccionar al candidato.
- Las dificultades experimentadas por los aspirantes en el proceso de acceso están relacionadas con la toma de decisiones para presentarse al cargo, la constitución del equipo directivo y la elaboración y defensa del proyecto de dirección. La tendencia es similar en las tres comunidades.
- Los problemas surgidos en el primer año de ejercicio del cargo son también parejos: la gestión del tiempo de trabajo, el fomento de los procesos de innovación, las tareas administrativas y burocráticas, lograr la ayuda de docentes y padres-madres y desarrollar las propuestas definidas en el proyecto de dirección.
- La formación ofrecida es útil y satisface a los directivos. Afirman que se deben trabajar temas vinculados a la organización, gestión y dirección de centros educativos en las Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio y durante el proceso de formación continua de directores noveles y acreditados con experiencia.

- Un dato importante a tener en consideración es la exigua participación de la universidad en la formación de directores/as. Es una constante que se repite en las tres comunidades autónomas y sus razones son difíciles de justificar.
- Respecto a la capacitación en torno a la dirección y organización del centro educativo, las tres comunidades muestran tendencias similares. Las necesidades de formación prioritarias para los directores/as son la evaluación de programas y centros educativos, organización de servicios escolares (comedor, autobús...), gestión del tiempo, legislación educativa, innovación del centro, tareas administrativas, imagen y proyección social de la institución y resolución de conflictos entre docentes, padres-madres y Administración educativa.

Las problemáticas vinculadas con la función directiva no son nuevas. En cierto modo, se puede afirmar que llevan estancadas varios años. Las diferentes Administraciones no han logrado solventar estas dificultades. Convertir la dirección escolar en una tarea motivante, adecuadamente remunerada y con verdaderas posibilidades de promoción es uno de los retos más importantes de la educación en España.

En una sociedad cada vez más compleja, dinámica y competitiva ¿es coherente mantener la tercera parte de los centros educativos con directores/as nombrados por prescripción legal?, ¿los centros pueden funcionar adecuadamente con directivos que no desean permanecer en el cargo?, ¿existe algún tipo o modelo de organización social (obviamente exceptuando las educativas) con estas características? Es hora de tomar medidas en favor de direcciones escolares atractivas, que fomenten candidaturas dispuestas a “tirar del carro”, asumir responsabilidades y emprender retos. Y ello conlleva condiciones laborales adecuadas, reconocimiento profesional y...dinero.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAMENDI, P. (2000). *Técnicas directivas I*. San Sebastián: Erein.
- ARAMENDI, P. (2005). *Organizaciones socioeducativas y competencias profesionales*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- BUJAN, K. y ARAMENDI, P. (2005). *Organización Escolar*. Bilbao: Universidad Vasca de Verano.
- DECRETO 29/2007 de 8 de marzo, número 50 de la Consellería de Ecuación de la Xunta de Galicia, Diario Oficial de Galicia 12-03-2007.
- DECRETO 56/2007 de 13 de marzo, número 4842 del Departamento de Educación de la GENERALITAT DE CATALUNYA (Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya 15-03-2007).
- LEY ORGÁNICA 8/1985 de 3 de julio (BOE 4 de julio) Reguladora del Derecho a la Educación.
- LEY ORGÁNICA 8/1985 reguladora del derecho a la educación (BOE 4-7-1985).
- LEY 1/1993 de 19 de Febrero de la Escuela Pública Vasca (BOPV 25 de febrero).
- LEY ORGÁNICA 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación del Sistema Educativo (BOE 4 de octubre).
- LEY ORGÁNICA 9/1995 de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros (BOE 21 noviembre).

- LEY ORGÁNICA 10/2002 de 23 de diciembre, de calidad de la educación (BOE 24 diciembre 2002).
- LEY ORGÁNICA 2/2006 de 3 de mayo de Educación (BOE 106, 4 de mayo).
- ORDEN 29 de marzo 2007 del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, BOPV, número 2007076 y publicado el 20-04-2007.
- OYARZABAL, J.R. (2000). El tiempo escolar, el tiempo paraescolar y el tiempo extraescolar. Tres momentos para una sola preetensión: educar. *Organización y Gestión Educativa*, nº 1, 12-16 Barcelona: Praxis.
- REAL DECRETO 819/1993 de 28 de mayo, Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria (BOE 146 de 19 junio de 1993).
- REAL DECRETO 929/1993 de 18 de junio, Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOE 166,13 julio 1993).
- SOLA, J.C. (1999). El Proyecto de Dirección. *Tantak*, nº 22, 21-39.

Fecha de recepción: 12 de diciembre de 2007.

Fecha de aceptación: 8 de julio de 2008.





## CÓMO PLANIFICAN LA COMPOSICIÓN ESCRITA ALUMNOS CON SOBREDOTACIÓN INTELECTUAL

José Luis Gallego Ortega\*

Universidad de Granada

Joaquín González Béjar\*\*

Equipo de Orientación Educativa. Granada

### RESUMEN

*En este artículo se presenta una investigación cuyo principal objetivo fue conocer el proceso de planificación de la expresión escrita por alumnos con sobredotación intelectual. En la investigación, de carácter exploratorio y cualitativo, se recurre al "estudio de caso múltiple" y se utiliza la "entrevista cognitiva" para la obtención de datos, aplicando el "análisis de contenido" en la interpretación de los mismos. Los resultados de la investigación revelan cuáles son las estrategias ejecutivas de planificación que alumnos con sobredotación intelectual activan durante la elaboración de un texto, así como las dificultades más relevantes que éstos encuentran en dicho proceso. Finalmente, se ofrecen algunas orientaciones generales para la enseñanza de la planificación de la escritura.*

**Palabras clave:** *Planificación de la escritura, operaciones de la planificación, sobredotación intelectual.*

### ABSTRACT

*The present paper deals with a study aimed at providing an insight into how gifted students plan their written expression. The exploratory and qualitative investigation resorts to the*

---

\* Profesor Titular en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitario de Cartuja s/n. Universidad de Granada. 18071 – Granada. Correo electrónico: jlgalleg@ugr.es

\*\* Psicopedagogo del Equipo de Orientación Educativa. E.O.E. Granada-Cartuja. c/ Travesía Conde de Torreblanca s/n. 18071 – Granada. Correo electrónico: rascarcio@gmail.com

*“collective case study” and the “cognitive interview” to obtain the items, applying the “content analysis” in the interpretation of them. The results obtained reveal an interesting picture of the executive planning strategies activated by gifted students while producing texts, along with the difficulties they grapple with in the process. Finally, it is offered a number of general guidelines for the teaching of the planning of written expression.*

**Key words:** *Writing planning, planning operations, gifted.*

## I. INTRODUCCIÓN

La literatura sobre la expresión escrita revela la existencia de diversos estudios, realizados con con diferentes grupos de sujetos, en los cuales se analizan los problemas que conlleva este aprendizaje escolar. En efecto, algunos estudios han señalado cuáles son las principales dificultades escritoras de los alumnos: progresión temática, conocimiento semántico, morfosintáctico y metacognición (Lecuona et al., 1999; González y Martín, 2006). Otros achacan estos inconvenientes, sin embargo, a ciertos usos inadecuados de las estructuras textuales y de estilo (Ramos et al., 2005), a dificultades globales en la adquisición y el procesamiento de las habilidades lingüísticas (Dockrell et al., 2007), a ciertas discapacidades (Englert et al., 2007; Rodríguez, 2007) o a un uso inadecuado de los marcadores discursivos, una deficiente estructuración textual o imperfecciones de tipo léxico, ortográfico y sintáctico, en el caso de alumnas universitarias (Suárez, 2006).

De otra parte, estudios realizados con sujetos que presentan dificultades de aprendizaje señalan que estos alumnos, además de elaborar textos más breves (Salvador, 2000b; Gersten y Baker, 2001) y no poseer un conocimiento de la estructura textual (Newcomer y Barenbaum, 1991) ni habilidades en la ejecución de los procesos de escritura (Graham, Harris y Troia, 1998; Graham, 2006), suelen generar el contenido de forma lineal (Bereiter y Scardamalia, 1987; McCutchen, 1995) e incompleta (Englert y Raphael, 1988), así como expresar las ideas sobre el tema sin demasiada relación entre ellas (Salvador, 2000b; Gersten y Baker, 2001; Williams, 2003) y de forma confusa e incoherente (Graham y Harris, 1997; Troia, 2006).

Finalmente, en el contexto español, existen algunos trabajos similares al que se presenta, en los que se plantean objetivos relacionados con los procesos psicológicos implicados en la composición escrita, cuyo referente han sido también diversos grupos de sujetos. En ellos se aprecia que las mayores dificultades de expresión escrita son debidas a variadas causas, según las peculiaridades de los sujetos: a) los sujetos adolescentes descuidan los destinatarios, propósitos y estructuras textuales (Vilà, 1998); b) los alumnos de Educación Primaria desconocen las fuentes para generar ideas, no adecuan el texto a las exigencias de la audiencia o ignoran sus intenciones (Arroyo y Salvador, 2005), por lo que los errores de expresión derivan de fallos en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas (Lecuona et al., 2003); c) los alumnos sordos muestran un inadecuado dominio en las tareas de selección, secuenciación y registro de ideas (Gutiérrez y Salvador, 2006); d) los alumnos de 3º de Primaria a 3º de ESO manifiestan una disminución de las habilidades metacognitivas en los procesos mecánicos, al pasar de curso (García y Fidalgo, 2003).

En otro sentido, la revisión de la literatura sobre el alumnado con sobredotación intelectual (SI) pone de manifiesto la existencia de abundantes estudios, en los que se analizan diferentes ámbitos o dimensiones, como la formación del profesorado para la atención de alumnos superdotados (Del Caño, 2001); la evaluación de la eficacia de un programa en el desarrollo de habilidades cognitivas en alumnos con altas capacidades (Álvarez, 2002); los procesos de identificación de alumnos con sobredotación intelectual y/o altas capacidades (Sánchez, 2002; Bárraga y Artola, 2004; Peña del Agua, 2006; Gerson y Carracedo, 2007); las necesidades sociales y emocionales de los alumnos excepcionales (King, 2005); las estrategias generales para facilitar el aprendizaje a los sobredotados (Coleman, 2006) o los efectos de la aceleración en alumnos sobredotados (Jiménez et al., 2006). Sin embargo, se desconocen estudios acerca de la expresión escrita de alumnos con SI, lo que permite justificar la necesidad de esta investigación en el marco de los trabajos actuales.

No obstante, los obstáculos para analizar y comprender en profundidad el proceso global de elaboración de un texto, así como la importancia concedida al hecho de reflexionar previamente sobre la escritura (Hayes, 1996), dada su importancia (véase Graham y Harris, 2005a), ha hecho que esta investigación se haya centrado en uno de los procesos cognitivos (la planificación) que supuestamente los alumnos activan durante la composición de un escrito, aunque el correcto aprendizaje de la composición escrita exija no sólo combinar acertadamente los diferentes componentes implicados sino decidir sobre el tipo de texto que se va a escribir e incorporar las características de ese género en el proceso de escritura (Kieft et al., 2007).

## **2. LA EXPRESIÓN ESCRITA: CONTEXTO TEÓRICO Y DE INVESTIGACIÓN**

La escritura es una actividad compleja que ha propiciado la aparición de diferentes modelos teóricos (véase Cassany, 1993), si bien sólo se describe brevemente el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981) —posteriormente modificado y actualizado por Hayes (1996)—, en el que se inscribe nuestra investigación, ya que es considerado actualmente como el modelo más potente y que mejor explica la escritura de textos, al concebirla como un proceso de resolución de problemas en el que el escritor activa estrategias de planificación, análisis e inferencia. La expresión escrita se percibe, desde una orientación cognitiva, como un proceso que conlleva operaciones y procesos cognitivos, que implican, a su vez, otros sub-procesos, organizados jerárquicamente, que se activan durante la elaboración de un texto, mediante mecanismos y estrategias diferenciadas, las cuales están condicionadas por variables externas e internas al sujeto.

Flower y Hayes, para explicar los procesos cognitivos que intervienen en la producción de un texto, elaboran un modelo teórico en el que contemplan tanto los procesos específicos para la construcción del texto (planificación, análisis, revisión, etc.) como otros procesos mentales que intervienen en la composición escrita (memoria a corto plazo, memoria a largo plazo, creatividad...).

Nuestra investigación se desarrolla, pues, en el marco de este modelo teórico (Hayes, 1996), en el cual se diferencian dos componentes esenciales: el sujeto y el contexto de la tarea. En el primer componente se incluye la motivación, la afectividad, los procesos cognitivos, la memoria a largo plazo y la memoria de trabajo. En el segundo compo-

nente se distinguen dos dimensiones básicas: contexto social (audiencia y personas del contexto) y contexto físico (textos escritos o leídos por el sujeto y medio con el que se escribe). Ambos contextos delimitan la actividad escritora en el proceso de construcción de un texto. Así, de una parte, la investigación sobre el contexto social es relevante, por cuanto permitirá comprender el proceso escritor en profundidad. De otra, el análisis del contexto físico interesa para advertir las modificaciones que la escritura establece en el contexto propio de la tarea.

No obstante, el foco de atención de este modelo es el sujeto, su memoria de trabajo, su capacidad para hacer eficientes los procesos de codificación y decodificación de la información, así como otros aspectos o componentes referidos a la persona que escribe: la afectividad, la motivación, los procesos cognitivos y la memoria a largo plazo.

La ejecución de los procesos cognitivos en la *memoria de trabajo*, donde se almacena la información, implica la decodificación general de aquélla desde el punto de vista fonológico, viso-espacial y léxico. Pero la *afectividad* y la *motivación* son aspectos que también condicionan la actividad escritora; por ello hay que considerar asimismo la *disposición* o *actitud* del sujeto hacia las tareas de escritura, así como la posibilidad de que éste se plantee determinadas *metas* u *objetivos* que guíen la acción escritora. Además, la *memoria a largo plazo* desempeña una función primordial, ya que incluye el conocimiento que el sujeto posee sobre el tema de escritura, la audiencia, la estructura textual, la gramática o el género discursivo. Por último, el modelo incluye los denominados *procesos cognitivos*, que se perciben como funciones, y que comprenden la planificación, la textualización o transcripción y la revisión.

La *planificación* o reflexión (Hayes, 1996) implica la representación mental, más o menos completa, de lo que el escritor quiere hacer y de cómo lo va a realizar. En esta fase se establecen los objetivos del texto y el plan global que orientará toda la producción. Incluye, a su vez, tres subprocesos u operaciones: 1) La *génesis de contenidos (ideas)*, que supone la búsqueda de informaciones, ya sean perfectamente estructuradas o no, en la memoria a largo plazo. 2) La *organización y estructuración de contenidos*, o sea, una vez que las ideas se han obtenido, corresponde a otro subproceso la estructuración y organización de las mismas en una estructura global, con el fin de otorgar una mayor coherencia al texto escrito. 3) La *formulación de objetivos*, es decir, por último, es necesario determinar los objetivos del texto, para controlar el acto de la composición escrita.

La *transcripción* o producción del texto (Hayes, 1996), a partir de representaciones internas, supone la transformación de las ideas del escritor en lenguaje visible e inteligible para el lector. Es un proceso muy complejo, ya que el escritor debe atender a varias demandas conjuntamente: los propósitos y el contenido del texto, la construcción morfosintáctica, la ejecución gráfica de las letras, etc.

La *revisión* implica un análisis consciente de lo planificado y escrito, e incluye, a su vez, dos subprocesos: 1) la evaluación del resultado y 2) la revisión y corrección de lo producido. Posteriormente, este proceso se describe como una operación de la función de "representación del texto", en el que es fundamental la función de evaluación para identificar y analizar los problemas del texto (Hayes, 1996).

Además, el modelo teórico descrito, contempla la existencia de un *monitor* o mecanismo de control, de carácter metacognitivo, cuya función es controlar y regular todos los procesos

y subprocesos implicados en la composición escrita, impulsando la toma de decisiones del escritor a lo largo del proceso. No obstante, la revisión última del modelo (Hayes, 1996) no menciona explícitamente “el control”, aunque sí alude implícitamente a él al referirse al conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo (Salvador, 2005).

De otra parte, en la investigación sobre la composición escrita, se ha identificado dos perspectivas o enfoques principales, cuya diferencia reside, principalmente, en el objeto de investigación (Castelló y Monereo, 1996; Salvador, 2000a): producto *vs.* proceso. El enfoque de producto, de orientación conductista, constituye la perspectiva más tradicional en el estudio de la escritura y analiza principalmente los aspectos formales (grafía y ortografía) y estructurales del texto (significado del texto y cohesión textual). Sin embargo, el enfoque de proceso, centrado en los procesos (cognitivos, emocionales y motivacionales) que se activan durante la construcción de un texto, está orientado al conocimiento, desarrollo y funcionamiento de los procesos cognitivos implicados en la escritura. Este enfoque, de orientación cognitiva, forma parte de los planteamientos que subyacen en la investigación mediacional-cognitiva o interpretativa.

Ahora bien, el conocimiento global de los procesos cognitivos que intervienen en la escritura puede intuirse como una tarea compleja, cuyos inconvenientes derivan, a su vez, de la complejidad de los procesos mentales, en general, y del proceso de escritura, en particular, además de la dificultad que supone para los investigadores la obtención e interpretación de los datos. No obstante, la relevancia de sus resultados resulta muy atractiva para la investigación, dado que permite el estudio de tales procesos.

### **3. OBJETIVOS E INTERROGANTES**

Esta investigación, de corte etnográfico y de carácter eminentemente cualitativo, evalúa exclusivamente el proceso cognitivo de la planificación de la escritura por alumnos con SI, para identificar las dificultades que éstos encuentran en dicho proceso y ofrecer propuestas de mejora. Los objetivos planteados fueron: 1) determinar la habilidad de alumnos con SI para planificar sus textos; 2) evaluar el proceso cognitivo de la planificación de la expresión escrita por estos alumnos e identificar posibles disfunciones; 3) proponer orientaciones didácticas para la mejora de la planificación de la escritura.

De acuerdo con los objetivos de la investigación, las cuestiones que se plantearon fueron las siguientes: 1) ¿Los alumnos con SI conocen y utilizan el proceso de planificación textual?; 2) ¿Qué estrategias cognitivas activan estos alumnos durante la planificación de un texto?; 3) ¿Qué dificultades encuentran en dicho proceso?

## **4. METODOLOGÍA**

### **4.1. Sujetos de la investigación**

La investigación se realizó con una muestra de ocho alumnos con SI (1 alumna y 7 alumnos), de 11-12 años de edad (media de 11.6), que estaban escolarizados en tres Centros Públicos de Primaria. Uno de los centros de Primaria está ubicado en zona rural mientras que los otros dos se encuentran en zona urbana. A tres de los sujetos se

les ha tramitado el correspondiente expediente de SI a la Consejería de Educación (CE) y se les ha promocionado a un curso superior al que les correspondería por su edad; el resto se encuentran matriculados en el nivel que les corresponde. Todos cursan de manera sobresaliente los estudios, con buenos resultados académicos y un buen nivel de adaptación personal y social.

Los sujetos, evaluados por el Equipo de Orientación Educativa, siguiendo las instrucciones establecidas por la CE, fueron considerados como sujetos con SI, ya que obtienen un CI superior a 130 puntos en la Escala de Wechsler (WISC-R) (media de 133.7) y muestran, a pesar de sus diferencias interindividuales (Sternberg, 1985) y de las diferentes concepciones postuladas sobre la SI (Benavides et al., 2004), algunas características comunes (Sternberg, 1985; Heller et al., 2000; Mönks, 2003; Benavides et al., 2004; Jiménez, 2006; Sodré, 2006; Peña del Agua, 2006; Gerson y Carracedo, 2007): 1) poseen un funcionamiento cognitivo cualitativamente diferente en uno o más de los componentes de la inteligencia (metacognitivos, de desarrollo y/o de adquisición de información; 2) destacan en una o más de las funciones u objetivos de la inteligencia (adaptación, selección y modificación del ambiente); 3) su estilo de aprendizaje puede considerarse, en general, autónomo, centrado en la tarea, motivado y creativo; 4) retienen mayor cantidad de información, la estructuran mejor y aprenden a mayor ritmo y con mayor profundidad que sus iguales.

Se ha empleado el “*estudio de caso*” (Corbet, 2001), por considerar que se trata de una estrategia idónea para abordar este problema de investigación. El estudio de *casos múltiple* (Colás, 1998; Stake, 1998) aporta cantidad y calidad de información y se considera una estrategia pertinente para asegurar la comprensión de este tipo de problemas. En efecto, lo esencial de esta investigación no es la amplitud de la muestra, sino el análisis en profundidad del *caso* investigado, con la intención de obtener una cantidad suficiente de evidencias de las que inferir posibles conclusiones, en función de los objetivos planteados (Gillham, 2000).

## 4.2. Obtención y análisis de los datos

Se ha optado por la entrevista de tipo cognitivo, mediante la cual el investigador interroga al sujeto sobre su percepción acerca de los procesos cognitivos implicados en la construcción de un texto, y por el texto narrativo, por considerar que la narración es uno de los modos del discurso monogal con más arraigo en la mente humana y que funciona como esquema de comprensión e interpretación más básico (Calsamiglia, 2000). Para la realización de esta tarea, se pidió a cada alumno que relatará por escrito un cuento o historia sobre algún acontecimiento, hecho o suceso de su interés, sin ninguna restricción temporal, con la intención de que, inmediatamente después de haber elaborado el texto, fuese capaz de evocar las operaciones que había puesto en juego para la construcción del mismo.

La entrevista se realizó a partir de un cuestionario (véase Salvador, 2005), que ofrece algunas pistas a los alumnos, en forma de preguntas, sobre las operaciones o procesos —identificadas en la planificación— que habían podido activar durante una composición escrita. El cuestionario-guía, elaborado y validado previamente según el procedimiento del “juicio de expertos” (Fox, 1981; Hodder, 2000) y del que se repro-

TABLA I  
CUESTIONARIO-GUÍA SOBRE PLANIFICACIÓN  
(SALVADOR, 2005, 62-66, MODIFICADO)

<b>ESTRATEGIAS DE PLANIFICACIÓN</b>
<b>1. Para la génesis de ideas</b>
1) Antes de escribir un texto ¿piensas lo que vas a escribir?
2) Cuando vas a escribir un texto ¿piensas las palabras que están relacionadas con el tema?
3) ¿De dónde sacas las ideas para escribir: de la cabeza, de algo que has leído...?
4) Cuando vas a escribir un texto ¿buscas palabras o simplemente las que te vienen a la mente?
5) ¿Las anotas en alguna parte?
6) De las palabras o ideas que te vienen a la cabeza ¿las escribes todas o eliges algunas?
7) ¿Anotas en una hoja aparte lo que quieres poner en el texto, antes de escribirlo?
8) ¿Usas alguna fórmula para recoger y ordenar las ideas que se te ocurren y no olvidarlas?
9) En el momento de escribir el texto ¿escribes lo que se te va ocurriendo o tienes en cuenta lo que pensaste antes de escribir y anotaste en una hoja?
10) Cuando escribes un texto ¿encuentras las palabras adecuadas para expresar lo que querías decir?
11) Las palabras que finalmente escribes ¿son las palabras que realmente tú querías poner?
12) ¿Sabes cómo y dónde encontrar nuevas palabras e ideas para escribir un texto?
<b>2. Para la formulación de objetivos</b>
13) ¿Por qué sueles escribir un texto o una redacción?
14) Antes de escribir ¿piensas en la persona que lo va a leer?
15) Cuando escribes ¿lo haces para que otra persona lo entienda?
16) ¿Qué quieres conseguir cuando escribes un texto?
17) ¿Qué haces para conseguirlo?
18) ¿En qué parte del texto se puede notar?
<b>3. Para la organización o estructuración del contenido</b>
19) Antes de escribir ¿clasificas u ordenas las ideas?
20) ¿Cómo consigues escribir un texto? ¿Cómo las ordenas? ¿qué haces primero? ¿y segundo?
21) ¿Por qué las ordenas así y no de otra forma?
22) ¿Utilizas alguna fórmula para organizar las ideas?
23) ¿Piensas las frases completas o las escribes como se te van ocurriendo?
24) Antes de escribir ¿piensas qué tipo de texto vas a escribir? Por ejemplo: narrativo, descriptivo...
25) ¿Ordenas las ideas y las palabras de forma distinta, según el tipo de texto?
26) ¿Sabes las partes que debe tener tu texto?
27) ¿Sigues alguna regla que te ayude a recordar las partes del texto?

duce el apartado referido a la planificación de la escritura (Cfr. Tabla I), pretende, en nuestro caso, ayudar al alumno a reflexionar y verbalizar lo que hace inmediatamente después de elaborar el texto, para inducir los diversos procesos activados en la composición escrita y las posibles relaciones entre ellos. El cuestionario fue valorado por diferentes investigadores expertos en lenguaje escrito, quienes determinaron la validez de su contenido, de acuerdo con los criterios de relevancia de los ítems y de su representatividad con respecto al proceso de planificación de la escritura. Dicho cuestionario obtuvo el consenso unánime de los expertos, después de meditar sobre diferentes interrogantes (¿las preguntas recogen verdaderamente información sobre las operaciones de la planificación de la escritura?, ¿se emplea un lenguaje adecuado a las características de los sujetos?, ¿las cuestiones planteadas admiten interpretaciones diferentes?, ¿son pertinentes, teniendo en cuenta la información que se desea obtener?, ¿proporcionan al investigador los datos que necesita para responder al problema de estudio?).

Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas literalmente con posterioridad. Así, el discurso oral se transformó en texto escrito sobre el que se realizó el análisis de contenido.

El procedimiento utilizado para el análisis de los datos ha sido el *análisis de contenido* (Bardín, 1986; Mucchielli, 1988; Krippendorff, 2002), por medio del cual se clasificó la información obtenida siguiendo un sistema de categorías. Así, las dimensiones psicolingüísticas implicadas en la planificación de la expresión escrita se agruparon, para facilitar el análisis y la interpretación de los datos, en aquellas categorías que se corresponden con las operaciones que los alumnos realizan durante la planificación del proceso escritor. En ella, el alumno muestra realmente el dominio de sus habilidades escritoras, por cuanto esta operación incluye potencialmente todo el proceso escritor. En efecto, la consideración de la planificación, a partir del modelo teórico descrito -ampliamente reconocido por la comunidad científica-, como el borrador mental de la composición, esto es, el proceso en el que el alumno piensa lo que va a escribir, establece y prioriza los objetivos y organiza las ideas (es decir, planea o programa mentalmente qué, para qué, cómo y a quién escribe), permite establecer unas categorías u operaciones básicas, en cuya definición se incorporan todos sus matices, y que se corresponden con las operaciones que tienen lugar en dicho proceso. A las categorías se asignaron códigos, representados por letras mayúsculas y números (Cfr. Tabla II).

No obstante, este sistema de categorías, como ya se hiciera con el cuestionario, también fue validado por el procedimiento de "juicio de expertos" y "triangulación" (Fox, 1981; Hodder, 2000), de tal manera que, según los expertos, reúne las cualidades o requisitos necesarios para satisfacer las exigencias planteadas en esta investigación (Bardín, 1986): exhaustividad, exclusión mutua, homogeneidad, objetividad, pertinencia y productividad. Mediante la triangulación se llegó a un porcentaje de acuerdo interjueces del 97%. Para ello, se contó el número de veces que los codificadores coincidían en la asignación de un código a una unidad de registro y se transformó ese número en porcentaje, en relación al total de unidades de registro codificadas.



TABLA II  
OPERACIONES DE LA PLANIFICACIÓN DE LA ESCRITURA

CATEGORÍAS [CÓDIGOS (+-P)]	DEFINICIÓN
Génesis de ideas (P1)	Capacidad del sujeto para producir las ideas necesarias que le permitan la construcción de un texto
Auditorio (P2)	Capacidad del sujeto para pensar en los destinatarios o personas que leerán el texto
Objetivos (P3)	Capacidad del sujeto para formular las finalidades, intenciones y objetivos que guían la elaboración de un texto
Selección de ideas (P4)	Capacidad del sujeto para identificar selectivamente las ideas principales de un futuro texto
Ordenación de ideas (P5)	Capacidad del sujeto para organizar y secuenciar adecuadamente las ideas de un texto
Fuente de ideas (P6)	Capacidad del sujeto para identificar y seleccionar los recursos de donde extraer los contenidos de un texto
Registro de ideas (P7)	Capacidad del sujeto para utilizar instrumentos en los que anotar las ideas (contenidos) de un texto, que le servirán como guía durante su transcripción
Organización textual (P8)	Capacidad del sujeto para utilizar la estructura textual adecuada, según el tipo de texto

## 5. RESULTADOS

Los resultados del proceso de planificación se obtienen del análisis de contenido de las entrevistas, así como de la cuantificación (las frecuencias positivas se corresponden con la ejecución de la operación a la que se refiere cada categoría, mientras que las frecuencias negativas se corresponderían con la no realización o inadecuación de la operación demandada) y del análisis cualitativo de las respuestas dadas a las cuestiones planteadas. Sin embargo, lo relevante de la investigación no es tanto la cuantificación de los datos cuanto el análisis cualitativo, en profundidad, de las entrevistas.

En el análisis cuantitativo (Cfr. Tabla III) se aprecian valores significativamente más elevados de frecuencias positivas que de negativas en la mayoría de las categorías, de lo cual puede inferirse:

TABLA III  
 FRECUENCIAS DE LAS CATEGORÍAS DE PLANIFICACIÓN  
 EN LA EXPRESIÓN ESCRITA

CATEGORÍAS DE PLANIFICACIÓN	Códigos	Frecuencias positivas	Frecuencias negativas	Frecuencias totales	Porcentajes de frecuencias
<i>Génesis de ideas</i>	+P1/-P1	18	2	20	8.3
<i>Auditorio</i>	+P2/-P2	13	4	17	7.0
<i>Objetivos</i>	+P3/-P3	27	5	32	13.3
<i>Selección de ideas</i>	+P4/-P4	14	2	16	6.6
<i>Ordenación de ideas</i>	+P5/-P5	20	16	36	15
<i>Fuente de ideas</i>	+P6/-P6	18	6	24	10
<i>Registro de ideas</i>	+P7/-P7	12	21	33	13.7
<i>Organización textual</i>	+P8/-P8	52	10	62	25.8
<b>TOTAL DE FRECUENCIAS</b>		174	66	240	100

1. Que los alumnos entrevistados realizan las operaciones que conlleva el proceso de planificación de la escritura en el 72.5 % de los casos.
2. Que los alumnos entrevistados no realizan, o lo hacen de forma inadecuada, en un 27.5 % de los casos, algunas de las operaciones implícitas en el proceso de planificación.
3. Que las operaciones cognitivas en las que los alumnos entrevistados encuentran mayores problemas son el registro de ideas y, en menor medida, la ordenación de éstas.
4. Que, en general, las operaciones implícitas en la planificación de la escritura son asequibles para estos alumnos; si bien el registro de ideas se revela como la operación más compleja.

Se ha de insistir, sin embargo, para la correcta interpretación de los datos, que, al tratarse de un estudio de caso colectivo, el número de frecuencias establecido se refiere al conjunto de los ocho sujetos que conforman la muestra y no a un sujeto solo. Pero, como ya se ha señalado, el interés de este estudio no reside en la interpretación cuantitativa de los datos, sino de manera especial en el análisis cualitativo de las entrevistas. Para ilustrar esta interpretación, se incluyen algunas expresiones literales de los alumnos entrevistados, referidas a las categorías contempladas en el proceso de planificación de la escritura.

### Génesis de ideas

En el análisis cualitativo de las entrevistas se advierte que los alumnos con SI planifican la elaboración de sus textos, ya que dedican un tiempo a pensar sobre los contenidos que van a incluir, antes de iniciar el proceso de textualización. El pensamiento sobre lo que se va a escribir precede siempre a la actividad escritora.

P: Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas lo que vas a escribir?

R: Pues imaginarme algo, no sé, para escribirlo [...]. Primero imagino algo para hacer la redacción y después la hago (ES5/P1/PAG.4).

R: Sí (ES1/P1/PAG.2; ES3/P1/PAG.1; ES4/P1/PAG.1).

Asimismo, aseguran que, cuando escriben un texto, utilizan aquellas palabras que mejor sintonizan o que mayor relación tienen con el tema de escritura.

P: Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas las palabras que están relacionadas con el tema?

R: Primero me imagino algo (personajes...) y después hago la redacción (ES5/P1/PAG.2).

R: Sí, claro (ES4/P1/PAG.3; ES8/P1/PAG.2).

Sin embargo, algunos alumnos admiten que, en ocasiones, cuando se enfrentan al proceso de transcripción de un texto, ignoran o descuidan esta estrategia.

P: Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas las palabras que están relacionadas con el tema?

R: Pues al principio no (ES7/-P1/PAG.1).

R: Algunas veces (ES5/-P1/PAG.3).

### Auditorio

El análisis cualitativo de esta categoría refleja que mayoritariamente los alumnos, antes de escribir un texto, suelen pensar en las personas que lo leerán, es decir, tienen en cuenta los destinatarios a quienes se dirigen y tratan de acomodarse a ellos, aunque, a veces, admiten que ignoran a la audiencia por motivos justificados.

P: Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas en la persona que lo va a leer?

R: Sí (ES1/P2/PAG.1; ES8/P2/PAG.1).

R: A veces sí y a veces no. Pocas veces [...], casi nunca, porque [...] como las redacciones las lees si quieres, si no no, pues ya está (ES6/-P2/PAG.1).

No obstante, algunos alumnos sostienen que ignoran sistemáticamente a los destinatarios de sus escritos, o incluso que desconocen quiénes serán éstos.

P: Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas en la persona que lo va a leer?

R: No (ES4/-P2/PAG.2).

### Objetivos

Los objetivos que estos alumnos pretenden son abundantes y muy diversos, según se desprende del análisis cualitativo de las entrevistas. Así, mientras que el objetivo de unos alumnos es obtener una buena nota o satisfacer las exigencias del profesor, otros manifiestan el deseo de hacerse famosos, divertirse o entretenerse o simplemente admiten que su única intención es que les salga bien el texto. En efecto, las intenciones escritoras de los alumnos se sustentan en una combinación de motivaciones diversas.

P: Cuando escribes un texto o una redacción ¿qué quieres conseguir?

R: Que la maestra me ponga buena nota (ES5/P3/PAG.2).

R: Pues... pues divertirme (ES7/P3/PAG.2).

R: Pues porque tengo ganas o... o porque estoy aburrido (ES7/P3/PAG.1).

Ocasionalmente, algunas de las intenciones de los alumnos parecen estar estrictamente condicionadas por las exigencias que se derivan de las convenciones sociales de la escritura (formato, márgenes, letra).

P: Cuando escribes un texto o una redacción ¿qué quieres conseguir?

R: Que me salga la letra bien (ES4/P3/PAG.2).

Asimismo, el análisis cualitativo realizado revela que los procedimientos utilizados por los alumnos para cumplir con esos objetivos no son unívocos.

P: Cuando escribes un texto o una redacción ¿qué quieres conseguir?

R: Pues escribirlo rápido (ES3/P3/PAG.3).

R: Hacerlo largo (ES4/P3/PAG.2).

R: Hacerla bien (ES5/P3/PAG.2).

Además, frecuentemente los alumnos admiten que las intenciones o finalidades de sus textos se pueden apreciar en todo el escrito, en la manera de expresarlo, aunque, a veces, asuman que es al final de sus textos donde mejor se puede notar esa intencionalidad o eludan responder a la pregunta.

P: ¿En qué parte del texto se puede notar las intenciones o finalidades de tu escrito?

R: Pues en todas un poco, más o menos por igual (ES6/P3/PAG.2).

R: Pues... en todo (ES7/P3/PAG.2).

R: No sé, en la manera de expresarlo, por ejemplo (ES8/P3/PAG.2).

El análisis en profundidad de las entrevistas revela también la ausencia de iniciativa en los alumnos para construir textos, dado que el motivo principal por el cual éstos se enfrentan a la elaboración de un escrito deviene siempre de las exigencias del profesor.

P: ¿Por qué sueles escribir un texto o una redacción?

R: Porque me lo dice la seño (ES2/P3/PAG.1).

R: Porque [...] lo mandan en clase de lengua (ES6/P3/PAG.1).

Sin embargo, algunas de las respuestas ponen de manifiesto que los escritos de estos alumnos no siempre están guiados por objetivos concretos. Incluso, a veces, declaran que no saben cuáles son las intenciones u objetivos de sus textos.

P: Cuando escribes un texto o una redacción ¿qué quieres conseguir?

R: No sé lo que quiero conseguir (ES2/-P3/PAG.3).

R: No sé, no se me ocurre una respuesta, no sé (ES6/-P3/PAG.2).

#### *Selección de ideas*

El análisis cualitativo de las entrevistas revela que, en general, los alumnos reflejan en sus textos una selección de las ideas que previamente han pensado, aunque, frecuentemente, incorporen en sus escritos todo lo que se les ocurre en el momento de la transcripción.

P: Cuando estás escribiendo un texto ¿tienes en cuenta lo que pensaste escribir o escribes lo que se te ocurre?

R: Elijo algunas de las ideas que pensé (ES3/P4/PAG.3; ES7/P4/PAG.3).

R: Pues las dos cosas (ES5/P4/PAG.2).

R: Lo que se me va ocurriendo (ES8/P4/PAG.2).

Accidentalmente, las respuestas de los alumnos desvelan la ejecución simultánea de dos operaciones cognitivas (“selección de ideas” y “registro de ideas”):

P: Cuando estás escribiendo un texto ¿tienes en cuenta lo que quieres escribir o escribes lo que se te ocurre?

R: Pues unas veces lo que se me va ocurriendo y otras veces lo que he escrito (ES7/P4/PAG.2).

#### *Ordenación de ideas*

El análisis cualitativo de las entrevistas desvela que algunos alumnos organizan globalmente el texto antes de escribirlo, clasificando y ordenando las ideas que incluyen en el mismo, al darse cuenta de las repercusiones positivas que la ordenación de ideas tiene en la mejora del texto. Sin embargo, los alumnos eluden, en general, pronunciarse sobre cuestiones que tratan de indagar sobre las acciones que éstos realizan

para organizar y estructurar el contenido de un texto o sencillamente contestan de forma negativa.

P: Antes de escribir un texto o una redacción ¿clasificas u ordenas de alguna forma las palabras que vas a escribir?

R: Claro. Para que me salga mejor (ES4/P5/PAG.5).

R: Porque yo creo que queda mejor que todo desordenado (ES7/P5/PAG.4).

Sin embargo, los alumnos plasman, en ocasiones, las ideas en el texto tal y como se les presentan en su mente en el momento de la transcripción, minimizando la importancia que la ordenación de ideas tiene en la calidad del texto. Incluso, a veces, las respuestas de los alumnos reflejan cierta anfibología, con respecto al uso de esta estrategia.

P: Antes de escribir un texto o una redacción ¿clasificas u ordenas de alguna forma las palabras que vas a escribir?

R: Pues no, porque no tengo ganas de complicar demasiado las cosas o porque tampoco se me ocurre hacerlo así (ES6/-P5/PAG.4).

No obstante, la mayoría de los sujetos sostiene que piensa las frases completas antes de escribirlas en sus textos y después transcribe lo que ha pensado. Sin embargo, el análisis revela que las respuestas no siempre son tan nítidas.

P: ¿Piensas las frases completas o las escribes como se te van ocurriendo?

R: No, las pienso completas (ES6/P5/PAG.5).

R: Pues lo prime... no sé, sobre... pues lo que se me va ocurriendo ¿Y después? Pues lo que... eso, lo que se me va ocurriendo... yaaa (ES8/P5/PAG.2).

Rara vez se ha podido apreciar que los alumnos recurran a algún esquema, cuadro o truco que les facilite la elaboración de un texto.

P: ¿Utilizas algún truco para organizar las ideas que se te van ocurriendo?

R: Mmmm un cuadro (ES5/P5/PAG.4).

#### *Fuente de ideas*

En general, el análisis cualitativo de las entrevistas pone de manifiesto que los alumnos obtienen principalmente las ideas de sus textos de su propia imaginación y/o de su pensamiento ("de la cabeza") y se limitan a plasmar en sus escritos lo que se les ocurre en el momento de elaborar sus textos.

P: ¿De dónde sacas las ideas para escribir un texto o una redacción: de la cabeza, mirando alrededor de la clase, pensando en algo que te habían contando, de algo que has leído...?

R: De la cabeza. Pensando (ES1/P6/PAG.6; ES4/P6/PAG.1; ES7/P6/PAG.3).

No obstante, los alumnos conocen la existencia de otras fuentes para obtener ideas. Así, los libros (diccionario) fundamentalmente y también la observación del entorno son el origen de muchas de las ideas que plasman en sus textos.

P: Pero ¿tú sabrías otros sitios donde encontrar ideas para poner en tus textos?

R: Pues lo puedo buscar en otros libros o en el diccionario (ES3/P6/PAG.4; ES4/P6/PAG.4; ES5/P6/PAG.4; ES6/P6/PAG.4).

R: Mirando alrededor de la clase (ES3/P6/PAG.1).

También se ha advertido que, en otras ocasiones, los alumnos seleccionan la fuente de ideas según los requerimientos de la tarea, o incluso recurren al uso sucesivo de las diversas fuentes de información.

P: ¿De dónde sacas las ideas para escribir un texto o una redacción: de la cabeza, mirando alrededor de la clase, pensando en algo que te habían contando, de algo que has leído...?

R: Mmm, depende de lo que me manden (ES5/P6/PAG.2).

R: De todo un poco... miro si se me ocurre algo; si no, pienso en cosas o me acuerdo de..., o miro un libro... (ES6/P6/PAG. 2).

Sin embargo, a pesar de conocer la existencia de múltiples fuentes para obtener datos, no es infrecuente que los alumnos se limiten a escribir lo que se les ocurre en el momento de elaborar el texto.

P: ¿De dónde sacas las ideas para escribir un texto o una redacción?

R: Simplemente las que me vienen a la cabeza (ES3/-P6/PAG.3).

No obstante, algunos alumnos admiten que ignoran otras fuentes que no sea el propio pensamiento, de donde obtener nuevas ideas para plasmar en sus textos.

P: ¿Sabes dónde encontrar nuevas ideas para escribir un buen texto?

R: No sé (ES8/-P6/PAG.4).

### *Registro de ideas*

Del análisis cualitativo de las entrevistas se desprende que los alumnos, en general, no suelen utilizar fórmulas o trucos que les ayuden a retener y/o recordar las ideas que han pensado, ni tampoco suelen hacer uso de anotaciones que les facilite el recuerdo de ideas o palabras, ni cómo ni dónde han conseguido las palabras o ideas. Comúnmente confían en su propia imaginación y evitan el uso de instrumentos que les ayuden en la ejecución de esa tarea.

P: ¿Usas alguna fórmula o truco para organizar las ideas en tus textos?

R: No, nunca lo he hecho (ES3/-P7/PAG.2).

R: No, voy escribiendo un poco sobre la marcha, porque tengo una idea de lo que voy a escribir y luego ya va cambiando (ES6/-P7/PAG.2).

P: Antes de escribir un texto ¿anotas en una hoja aparte lo que vas a poner en el texto?

R: No, no suelo anotarlas, porque [...] me acuerdo (ES6/-P7/PAG.3).

R: No, porque me las suelo aprender (ES8/-P7/PAG.3).

Sin embargo, algunos alumnos admiten el uso de recursos que les ayudan a la hora de organizar sus ideas.

P: ¿Usas alguna fórmula o truco para organizar las ideas en tus textos?

R: Sí, escribo en una hoja (ES5/P7/PAG.3).

### *Organización textual*

El análisis cualitativo de las entrevistas revela que los alumnos, en general, conocen la estructura de diferentes textos (narrativo, argumentativo...) y defienden que, en función del tipo de texto que van a realizar, ordenan las palabras y las ideas de forma distinta. En efecto, los alumnos admiten que: a) tienen en cuenta la secuencia temporal de principio, medio y final; b) explican el problema, las razones y la solución al mismo; c) diferencian los hechos principales de los secundarios; d) siguen un orden en las descripciones de objetos; e) señalan lo que es igual y diferente, cuando comparan dos objetos o sucesos entre sí.

P: ¿Antes de escribir un texto o una redacción piensas qué tipo de texto vas a escribir?

R: Sí (ES3/P8/PAG.5).

Sin embargo, algunos alumnos, aun admitiendo que conocen la existencia de diferentes tipos de texto, señalan que, en el momento de escribir, no piensan en el texto concreto que van a elaborar, ni recurren a reglas mnemónicas que les faciliten esa tarea.

P: ¿Sigues alguna regla que te ayude a recordar las partes del texto?

R: No, sobre la marcha (ES7/-P8/PAG.1).

## **6. CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN DIDÁCTICA**

Pese a las limitaciones de nuestro trabajo (tal vez la más evidente sea la ausencia de grupo-control), se ha procurado en todo momento mantener el máximo rigor científico durante las sucesivas fases de esta investigación. Por ello, de los resultados obtenidos en este estudio —que no pretende establecer discrepancias/coincidencias con otros grupos de sujetos sino identificar cuáles son las habilidades de planificación de la escritura que poseen los sujetos de esta muestra—, se puede hacer modestas aportaciones al conocimiento de uno de los procesos cognitivos de la escritura más relevantes (la planificación) por alumnos con SI, a sabiendas de la prudencia que debe imperar en este



tipo de estudios a la hora de generalizar sus resultados (Bardín, 1986; Stake, 1998). Por ello, este estudio de caso permite señalar inicialmente dos conclusiones generales: a) los alumnos con SI ejecutan la mayoría de las operaciones cognitivas de planificación de la escritura, cuando se enfrentan a la elaboración de un texto; b) estos alumnos muestran, no obstante, algunas disfunciones durante dicho proceso.

Sin embargo, teniendo en cuenta los objetivos de este estudio, se ha de dar respuesta a las tres cuestiones planteadas inicialmente, para determinar las principales aportaciones de esta investigación. Se ha de insistir, no obstante, que estos descubrimientos no son exclusivamente característicos de alumnos con SI, sino que, como puede observarse en las investigaciones citadas en la introducción de este artículo, algunos de estos hallazgos son también comunes a otros grupos de sujetos.

1) *¿Los alumnos con SI conocen y utilizan el proceso de planificación textual?*

En general, el estudio revela que estos alumnos conocen los procesos cognitivos, relacionados con la planificación de la composición escrita y que los utilizan, de forma más o menos sistemática, cuando se enfrentan a tareas de escritura.

2) *¿Qué estrategias activan estos alumnos con SI durante la planificación de un texto?*

El estudio pone de manifiesto, asimismo, que recurren al uso de estrategias cognitivas básicas, cuando se enfrentan a la construcción de un texto:

- Generalmente, los alumnos piensan en las ideas que van a plasmar en sus textos, así como en las personas que los leerán, antes de iniciar el proceso de textualización.
- Son conscientes de la diversidad de objetivos que subyacen a la elaboración de un texto. En efecto, los alumnos se mueven tanto por objetivos personales como comunicativos, escolares o de divertimento, aunque, a veces, ignoren las intenciones de sus escritos.
- Frecuentemente, estos alumnos, aunque son capaces de identificar diferentes fuentes como generadoras de ideas (su propio pensamiento, libros, diccionarios, entorno), no suelen recurrir a ellas para obtener información.
- Estos alumnos conocen diferentes tipos de texto y sostienen que, cuando escriben, son capaces de (según el tipo de texto): a) respetar su secuencia lógica; b) explicar el problema, las razones y la solución al mismo; c) diferenciar los hechos principales de los secundarios; d) seguir un orden en las descripciones de objetos y e) señalar lo que es igual y diferente, cuando comparan dos objetos o sucesos entre sí.

3) *¿Qué dificultades encuentran estos alumnos con SI en dicho proceso?*

Finalmente, este estudio revela que las principales dificultades de los alumnos de la muestra en el proceso de planificación son:

- Desconocer la relevancia que tiene el uso de borradores en la construcción de los textos, así como el registro de ideas.
- Ignorar la importancia que tiene el hecho de recurrir al uso de diferentes fuentes para mejorar la calidad de ideas de un texto.
- Escasa iniciativa y/o falta de motivación inicial hacia las actividades escritoras.
- Desdeñar el uso de determinados recursos o “trucos” en la construcción de un texto y/o en la organización general de las ideas que incluye.
- Incorporar frecuentemente en sus escritos lo que se les ocurre en el momento de realizar la transcripción textual, minimizando la importancia que tiene la inclusión de contenidos, ideas o palabras que mayor relación tienen con el tema de escritura.

Teniendo en cuenta el modelo teórico en el que se inscribe nuestra investigación, la enseñanza de estrategias se perfila como la metodología más idónea para desarrollar las habilidades cognitivas, implicadas en la expresión escrita, con el fin de propiciar escritores eficientes, capaces de auto-regular los procesos de expresión escrita efectiva (Graham et al., 2000; Troia, 2002). Por ello, pese a la complejidad de la composición escrita y su didáctica (McCarthy, Graham y Fitzgerald, 2006), a partir de la bibliografía especializada sobre la enseñanza de estrategias efectivas en la planificación de la escritura (Graham y Harris, 1987, 1999, 2005b, 2005c; Lecuona et al., 1999; Schunk, 2003; Arroyo, 2006; Graham, 2006; Monroe y Troia, 2006; Reid y Lienemann, 2006), y en sintonía con los resultados y conclusiones de este estudio, se sugieren las siguientes tareas para facilitar el aprendizaje de esta habilidad escritora: 1) Potenciar la motivación hacia el lenguaje escrito (talleres de escritura, ambientes estimulantes...); 2) Confeccionar fichas, en las que se registren ideas o palabras clave, relacionadas con el tema de escritura; 3) Utilizar la técnica del Torbellino de ideas (*brainstorming*), para recabar palabras (ideas) sobre determinados temas; 4) Confeccionar borradores previos sobre temas de interés, que, después, se utilizarán en la redacción de los textos; 5) Recurrir al uso de planes de ordenación, en los que se describen reglas o principios de ordenación de los contenidos o partes de un texto, según el tipo de texto; 6) Elaborar reglas mnemónicas que contengan las partes esenciales del texto; 7) Utilizar programas informáticos, en los que se pueden plasmar las ideas iniciales de un texto, que posteriormente pueden ser utilizadas durante la elaboración de éste; 8) Diseñar “hojas para pensar”, con sus correspondientes plantillas de trabajo, en las que se incluyan los pasos necesarios para la elaboración del texto.

Sin embargo, el carácter inicial de este estudio abre nuevos interrogantes de especial interés para la investigación en este campo. Los resultados están abiertos a futuras comprobaciones o réplica, pudiéndose completar el estudio con otros alumnos y grupos de control elegidos de forma aleatoria, analizando otros procesos cognitivos o recurriendo a otros tipos de texto.

## BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, B. (2002). Estrategias cognitivas para alumnos con altas capacidades. Un estudio empírico: Programa DASE. *Bordón* 54 (2 y 3), 341-358.

- Arroyo, R. (2006). Desarrollo de la escritura en un contexto multicultural. Una investigación etnográfica. *Revista de Investigación Educativa*, 2 (24), 305-328.
- Arroyo, R. y Salvador, F. (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Educación (Madrid)*, 336, 353-376.
- Bardín, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bárraga, J. y Artola, T. (2004). La identificación de alumnos con altas capacidades a través de la EDAC. *EduPsykhé* 1 (3), 3-18.
- Benavides, M., Maz, A., Castro, E. y Blanco, R. (eds.) (2004). *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. Chile: Santiago, OREALC/UNESCO.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written expression*. Hillsdale: Erlbaum.
- Calsamiglia, H. (2000): Estructura y funciones de la narración, en *Textos*, 25, julio-septiembre, pp. 9-21.
- Cassany, D. (1993). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir* (3ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Castelló, M. y Monereo, C. (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición de textos argumentativos. *Infancia y Aprendizaje*, 74, 39-55.
- Colás, M.P. (1998). La metodología cualitativa. En M.P. Colás y L. Buendía (1998). *Investigación Educativa* (3ª ed.). Sevilla: Alfar.
- Coleman, M.R. (2005). Academic Strategies That Work for Gifted Students With Learning Disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 1 (38), 28-32.
- Corbet, J. (2001). *Supporting Inclusive Education. A connective Pedagogy*. London and New York: Routledge Falmer.
- Del Caño, M. (2001). Formación inicial del profesorado y atención a la diversidad: alumnos superdotados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, 135-146.
- Dockrell, J.E., Lindsay, G., Connelly, V. y Mackie, C. (2007). Constraints in the production of written text in children with specific language impairments. *Exceptional Children*, 2 (73), 147-164.
- Englert, C.S. y Raphael, T. (1988). Constructing well-formed prose: Process, structure and metacognitive knowledge. *Exceptional Children*, 54, 513-520.
- Englert, C.S., Zhao, Y., Dunsmore, K., Collings, N.Y. y Wolbers, K. (2007). Scaffolding the writing of students with disabilities through procedural facilitation: using an internet-based technology to improve performance. *Learning Disability Quarterly*, 1 (30), 9-29.
- Flower, L. y Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.
- Fox, D.J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
- García, J.N. y Fidalgo, R. (2003). Cambios en la metacognición de los procesos psicológicos de la escritura en estudiantes de 3º de E.P. a 3º de E.S.O. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56 (2), 239-251.
- Gerson, K.S. y Carracedo, S. (2007). *Niños con altas capacidades. A la luz de las múltiples inteligencias*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Gersten, R. y Baker, S. (2001). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: a meta-analysis. *Elementary School Journal*, 3 (110), 251-272.

- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. London: Continuum.
- González, M<sup>a</sup> J. y Martín, I. (2006): "Análisis del rendimiento en composición escrita y sus dificultades en Educación Secundaria", en *Infancia y Aprendizaje*, 29 (3), 315-326.
- Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing, en C.A. McCarthur, S. Graham y J. Fitzgerald (eds.). *Handbook of writing research* (pp. 187-207). New York: Guilford Press.
- Graham, S. y Harris, K.R. (1987). Improving composition skills of inefficient learners with self-instructional strategy training. *Topics in Language Disorders*, 7, 66-77.
- Graham, S. y Harris, K.R. (1997). In can be taught, but it does not develop naturally: Myths and realities in writing instruction. *School Psychology Review*, 26, 414-424.
- Graham, S. y Harris, K.R. (1999). *Making the writing process work: strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Graham, S. y Harris, K.R. (2005a). Improving the writing Performance of Young Struggling Writers: Theoretical and Programmatic Research From the Center on Accelerating Student Learning. *The Journal of Special Education*, 39 (1), 19-33.
- Graham, S. y Harris, K.R. (2005b). *Writing Better: Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Graham, S. y Harris, K.R. (2005c). Improving the writing performance of young struggling writers. *The Journal of special education*, 1 (39), 19-33.
- Graham, S., Harris, K.R. y Troia, G.A. (1998). Writing and self-regulation: Cases from the self-regulated strategy development model, en D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (eds.): *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 20-41). New York: Guilford Press.
- Graham, S., Harris, K.R. y Troia, G.A. (2000). Self-regulated strategy development revisited: teaching writing strategies to struggling writers. *Topics in Languages Disorders*, 20 (4), 1-14.
- Gutiérrez, R. y Salvador, F. (2006). El proceso de planificación en la expresión escrita de alumnos sordos: estudio de casos en Educación Secundaria. *Revista de Educación (Madrid)*, 339, 435-453.
- Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C.M. Levy y S.R. Ransdell (eds.), *The Science of Writing* (pp. 1-27). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heller, K., Mönks, F., Sternberg, R. y Subotnik, R. (eds.) (2000). *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Hodder, I. (2000). The interpretation of documents and material culture. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 703-717). London: Sage Publications.
- Jiménez, C. (2006). Educación familiar y alumnos con alto rendimiento. *Revista Española de Pedagogía*, 234, 273-300.
- Jiménez, J.E., Artiles, C., Ramírez, G. y Álvarez, J. (2006). Evaluación de los efectos de la aceleración en alumnos con alta capacidad intelectual en la comunidad autónoma de Canarias. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (1), 51-64.

- Kieft, M., Rijlaarsdam, G., Galbraith, D. y van den Bergh, H. (2007). The effects of adapting a writing course to students' writing strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 565-578.
- King, E.W. (2005). Academic Strategies That Work for Gifted Students With Learning Disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 1 (38), 16-20.
- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lecuona, M. P. (Dtra) (1999). *Pensar para escribir. Un programa de enseñanza para la composición escrita*. Madrid: CIDE.
- Lecuona, M. P., Rodríguez, M.J. y Sánchez, M.C. (2003). Evaluación de modelos de composición escrita en Educación Primaria. *Revista de Educación (Madrid)*, 332, 301-326.
- McCarthy, C.A., Graham, S. y Fitzgerald, J. (2006). *Handbook of writing research*. New York: Guilford Press.
- McCutchen, D. (1995). Cognitive processes in children's writing: Developmental and individual differences. *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, 1, 123-160.
- Mönks, F. (2003). Las necesidades de los hiperdotados: un modelo óptimo de respuesta. [http://www2.trainingvillage.gr/download/agora/themes/agora09/A9\\_Monks\\_ES.pdf](http://www2.trainingvillage.gr/download/agora/themes/agora09/A9_Monks_ES.pdf). (3 de agosto de 2007).
- Monroe, B.W. y Troia, G.A. (2006). Teaching writing strategies to middle school students with disabilities. *The Journal of Educational Research*, 1 (100), 21-33.
- Mucchielli, R. (1988). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. París: Les Editions ESF-Entreprise Moderne d'Édition.
- Newcomer, P. y Barenbaum, E. (1991): The written composition ability of children with learning disabilities. A review of the literature, en *Journal of Learning Disabilities*, 24 (10), 578-593.
- Peña del Agua, A.Mª (2006). El diagnóstico en educación como principio de identificación en el ámbito de la superdotación intelectual. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 1 (17), 59-74.
- Ramos, J.L., Cuadrado, I. e Iglesias, B. (2005): La composición escrita en el alumnado de Educación Primaria y Secundaria, en *Infancia y Aprendizaje*, 17 (3), 239-251.
- Reid, R. y Lienemann, T.O. (2006). Self-Regulated Strategy Development for Griten Expresión UIT Students UIT Attention Déficit Hyperactivity Disorder. *Exceptional Children*, 1 (73), 53-68.
- Rodríguez Fuentes, A. (2007). Disfunciones sintácticas encontradas en textos narrativos producidos por alumnos con baja visión e invidencia. *Revista de Educación (Madrid)*, 343, 531-451.
- Salvador, F. (2000a). *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*. Málaga: Aljibe.
- Salvador, F. (2000b). Habilidades narrativas de alumnos de Educación Primaria en la producción de textos escritos. *Enseñanza*, 17-18, 145-163.
- Salvador, F. (ed.) (2005). *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos*. Málaga: Aljibe.
- Sánchez Manzano, E. (2002). La intervención Psicopedagógica en alumnos con sobredotación intelectual. *Bordón* 54 (2 y 3), 297-309.

- Schunk, D.H. (2003). Self-efficacy for reading and writing influence of modeling self, goal setting, and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Sodré Gama, M.C. (2006) (comp.). *Educação de superdotados: Teoria e pratica*. Brasil: Editora Pedagógica e Universitaria LTDA.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ a triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Suárez Yáñez, A. (2006). Un programa de composición de textos argumentativos para psicopedagogos. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 51-70.
- Troia, G.A. (2002). Writing models: strategies for writing composition in inclusive settings. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 17 (3), 243-248.
- Troia, G.A. (2006). Writing instruction for students with learning disabilities, en C.A. McCarthur, S. Graham y J. Fitzgerald (eds.). *Handbook of writing research* (pp. 324-336). New York: Guilford Press.
- Vilà, M. (1998): Un estudio de casos sobre el proceso de composición escrita en chicos y chicas de ciclo superior de E.G.B. en Gerona, en R. Pérez (Coord.) *Educación y Diversidad II* (pp. 743-766). Universidad de Oviedo.
- Williams, J.P. (2003). Teaching text structure to improve reading comprehension, en H.L. Swanson, K.R. Harris y S. Graham (eds.). *Handbook of learning disabilities* (pp. 293-305). New York: Guilford Press.

## DOCENTES DE ESCUELA RURAL. ANÁLISIS DE SU FORMACIÓN Y SUS ACTITUDES A TRAVÉS DE UN ESTUDIO CUANTITATIVO EN ANDALUCÍA

Antonio Bustos Jiménez\*

Universidad de Granada

### RESUMEN

*En el trabajo se analiza la figura docente de escuelas rurales en Andalucía, centrándose en las percepciones sobre su labor y en la formación que ha recibido para trabajar según las peculiaridades de la multigradación en la etapa educativa de Educación Primaria. Los resultados de la investigación muestran los cambios que los prejuicios de los docentes sufren hacia este tipo de escuelas y de cómo se modifican las actitudes y predisposiciones con el paso del tiempo. También se confirma la inexistencia de una formación inicial adecuada para ser docente en el contexto escolar rural, no habiéndose proporcionado la dotación didáctica necesaria para trabajar en colegios que son de paso obligado para la mayoría del profesorado. Además, los resultados ponen de relieve la necesidad de generar formación in situ cuando se toma contacto con las situaciones de enseñanza específicas de la escuela rural.*

**Palabras clave:** escuelas rurales, multigradación, formación inicial, educación primaria, planes de estudio, practicum.

### ABSTRACT

*The proposed work analyses the role of the teacher in rural schools in Andalusia, concentrating on the attitudes that exist and the training he has received to enable him to carry out his work in the environment of multigrade classes in primary education. The results of the investigation show the evolution of the prejudices the teacher has suffered in this type of school and how they*

---

\* Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Campus de Cartuja. 18071, Granada. abustosj@ugr.es

*are tending to change with the passage of time. The non-existence of adequate initial training for the environment of the rural school is also confirmed, and hence not providing the educational legacy to work in schools which are only enforced stepping stones for most teachers. Furthermore, there is a need to compliment initial training with in-situ instruction when first experiencing the special situation of the rural school.*

**Key words:** rural schools, multigrade, initial training, primary education, curricula, levels of study, practical training.

## **I. LA FORMACIÓN DEL MAESTRO DE ESCUELA RURAL A TRAVÉS DE UNA VISIÓN COMPARADA**

Han sido variados los estudios y las publicaciones que en los últimos años han alertado sobre la ausencia de una formación adecuada de maestros y maestras que en los primeros años de su ejercicio profesional conocen las condiciones didácticas de la escuela rural. Los argumentos reivindicativos que desde finales de los años ochenta se han venido ejerciendo respecto a la formación de docentes para ejercer en centros rurales se unen en una dirección que responsabiliza a las instituciones universitarias y a las administraciones educativas<sup>1</sup>. El necesario conocimiento para trabajar con eficacia en aulas con multigradación (agrupamiento escolar típico de los colegios rurales) parece no contemplarse en los libros de texto ni en los métodos de enseñanza utilizados en las universidades. Si se atiende a esta particularidad didáctica, como se comprueba a continuación, parece que tampoco existe una ayuda continuada para el perfeccionamiento de los docentes que ya se encuentran ubicados en centros rurales. El conocimiento, la orientación y la actitud requeridos para enseñar en grupos-clase multigrado parecen, por tanto, ser invisibles en la formación docente.

La literatura pedagógica reciente sigue remarcando este hecho en el contexto español (Corchón, 2001; Santos, 2002; Berlanga, 2003; Feu, 2003 y Boix, 2004; Bustos, 2006). Los estudios han analizado cuestiones relativas al funcionamiento y carencias que manifiestan las escuelas rurales, los cambios constantes a los que se ven en la actualidad sometidas por la modificación del medio en el que están insertas y, en alguno de los casos, las potencialidades que albergan. Respecto a las necesidades de formación contextualizada a las exigencias de los colegios rurales existen esfuerzos esporádicos de algunos centros de educación permanente de profesorado. De forma más sistemática, las universidades de algunas comunidades autónomas, en lo referente a la fase de formación inicial del futuro profesorado<sup>2</sup>, supone la respuesta lenta que parece no terminar de materializarse de un modo sólido. A las recomendaciones aparecidas en las investigaciones realizadas sobre este hecho se le enfrentan la ausencia de una suficiente legislación específica, en la medida en que la escuela no rural y la escuela rural comparten prácticamente

---

1 Un ejemplo importante fue ORTEGA, M.A. (1995) *La parienta pobre (significante y significados de la escuela rural)* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia).

2 El caso autonómico catalán es exponente de esta tendencia a través del Grupo Interuniversitario de Escuela Rural.



la misma legislación, pero no las mismas necesidades y recursos (Santos, 2002), y la descoordinación para llevar a cabo planes de actuación conjuntos entre las diferentes instituciones responsables de la formación. Pero, atendiendo al grado de sensibilidad respecto a esta dificultad y, principalmente, respecto a la respuesta organizada a las necesidades formativas específicas del docente rural, ¿qué se está haciendo en otros países con parecidas exigencias provenientes del volumen y tipología de las escuelas? La enseñanza de calidad en los centros de educación superior supone en el actual panorama europeo de convergencia un reto aplicable y nada desdeñable en relación al futuro profesorado (Vez y Montero, 2005). El periodo formativo referente al *practicum* en los planes de enseñanza de las Escuelas de Magisterio y Facultades de Educación se manifiesta como de especial relevancia por su utilidad para aprender a aplicar el conocimiento y habilidades a situaciones reales de enseñanza (Salmerón, 2000; Latorre, 2005) y, respecto a la formación permanente, descontando que ha experimentado en los últimos años un significativo avance (García, 1999), el informe de Eurydice (2001) sobre la profesión docente en Europa remarca el impacto que tiene en la calidad de la enseñanza recibida por el alumnado.

Si nos centramos en la formación del profesorado de centros rurales, los referentes de otros contextos establecen un marco comparativo que pueden ayudar a situar la problemática. La UNESCO (2004), en su último informe de seguimiento, relaciona directamente la capacitación de los docentes con los resultados escolares obtenidos por el alumnado rural en África y América Latina. Las mayores disparidades halladas por el organismo se encuentran atendiendo a la procedencia rural-urbano, ya que las condiciones socioeconómicas familiares y la menor capacitación del profesorado de centros rurales influyen negativamente en los resultados. Little (2001) señala cómo en Asia y Oceanía no se hace mención en los planes de estudio del profesorado a la enseñanza en grupos de alumnos rurales; ninguno de los programas analizados hace referencia a la realidad didáctica de la escuela con multigradación. Así, en países como Australia e India se incluyen secciones de organización escolar, sobre métodos de enseñanza y sobre gerencia de las clases, pero nada sobre la realidad multigrado. La investigación internacional pone de relieve cómo en Estados Unidos pocas instituciones ofrecen programas especializados para futuros maestros que aspiran a enseñar en escuelas rurales (Beckner, 1995). En los casos en los que se han contemplado hasta ahora, los programas han desarrollado una triple instrucción: educación general, con nociones sobre sociología rural, medio ambiente y economía agropecuaria; educación para enseñar, con un supervisor con el que se trabaja en estudios sociales y se analiza la enseñanza multigrado; y una educación profesional, con experiencias tempranas y continuas en centros de enseñanza rurales.

Si atendemos a las referencias de los países más próximos que hacen uso de estrategias planificadas de formación, Francia, país en el que existe una red de escuelas rurales muy amplia, cuenta con una organización volcada en la formación y seguimiento del profesorado rural que surgió a raíz de las deficiencias mostradas por el sistema educativo para hacer frente a esta necesidad (Champollion y Poirey, 2003). L'Observatoire de l'École Rurale tiene entre sus objetivos el desarrollo de métodos de formación inicial y continua del profesorado según las especificidades de este tipo de escuela y la actualización del conocimiento sobre el medio rural, permitiendo un movimiento nacional

que implica a las diferentes universidades<sup>3</sup> (entre los grupos que apoyan el trabajo del Observatorio está el Grupo Internuniversitario de Escuela Rural catalán). Además, el calado de su actuación llega a administraciones regionales y locales, haciendo hincapié en lo referente a conservación, sociedad y cultura rurales. En otros países del ámbito europeo como Finlandia, en los *curricula* de formación de nuevos maestros y en los programas de formación permanente se contempla la realidad didáctica de los grupos-clase multigrado, entendiendo que las necesidades de la enseñanza en la escuela rural son vitales. En cuanto a los maestros de centros rurales de Inglaterra, expresan el deseo de una formación para trabajar en estos centros, ya que la diversidad y la diferenciación que demandan este tipo escuelas suponen una enseñanza para la que se requiere suficiente especialización (Berry y Little, 2006).

## 2. INVESTIGACIÓN SOBRE EL PROFESORADO DE ESCUELA RURAL

### 2.1. Objetivos de la investigación

Las hipotéticas carencias formativas sobre la actuación que los maestros y maestras desarrollan en las escuelas rurales pueden generar una labor no exenta de dificultades, fundamentalmente por un desconocimiento sobre las situaciones de enseñanza-aprendizaje que son específicas en este contexto. Los grupos-clase rurales están gobernados por docentes de los que en ocasiones se han analizado cuestiones generales, pero no se ha establecido un perfil conciso que nos ayude a comprender su actuación. Tampoco si existe o no un cliché preestablecido al contactar con estos grupos que pueda ser causa generadora de decisiones y actuaciones en el escenario de su trabajo diario. El hecho de enseñar en una situación dotada de complejidad debido a la multigraduación puede desencadenar unos efectos negativos y, por ello, se persigue el objetivo de analizar la figura del docente de grupos multigrado, sus esquemas de razonamiento y los efectos que producen en el desarrollo de su acción.

Como decimos, existe la posibilidad de que haya un patrón de comportamiento en el profesorado que realiza su práctica docente en estos grupos. El profesorado de la escuela rural es, en su gran mayoría, portador de unos estereotipos basados en su juventud, aislamiento, inexperiencia... Sin embargo, no se han analizado las evoluciones y efectos que estas tópicas caracterizaciones producen en su acción cotidiana. Conocer su perfil y descifrar su esquema de actuación puede ayudar a comprender su comportamiento en el escenario de la enseñanza y el aprendizaje. Se trata principalmente de intentar averiguar lo que implica trabajar como maestro o maestra en escuelas rurales.

Teniendo en cuenta estos problemas previos y supuestos, ha sido necesario diseñar y desarrollar una metodología cuantitativa de investigación (De la Herrán, Hashimoto y Machado, 2005; McMillan y Schumacher, 2005) a través de un estudio general aplicado durante los años 2005 y 2006 en colegios rurales de la Comunidad Autónoma de Andalucía y en el que nos hemos valido del método de encuesta. El trabajo que aquí

---

3 Información disponible en <http://www.grenoble.iufm.fr/rural> (Consultado el 17-8-2007).

se expone constituye una parte considerable de la investigación mencionada y tiene como objetivos:

1. Valorar la formación inicial del profesorado de grupos multigrado de Andalucía.
2. Analizar la figura docente de grupos multigrado, sus esquemas de razonamiento y los efectos que producen en el desarrollo de su acción.
3. Conocer las ventajas e inconvenientes que tiene el ejercicio docente en grupos multigrado.

## 2.2. Muestra

La población tenida en cuenta en la investigación es la de profesorado de centros rurales andaluces en la etapa educativa de Educación Primaria, tutores y tutoras de grupos con multigraduación (952 unidades). En el Gráfico 1 se puede observar la distribución que los centros tienen por provincias.

Se han acotado subpoblaciones homogéneas en su composición y heterogéneas entre sí, con lo que se ha conseguido disminuir la varianza total (Rodríguez, 2001). Para ello, se han formado estratos y, tras la aplicación del proceso matemático de obtención de la muestra, se ha obtenido un tamaño mínimo que otorgase tamaño y representatividad de  $n = 274$ . El número de cuestionarios válidos obtenidos nos indica que la muestra productora de datos es del 30,46 %, sobre el total de la población.

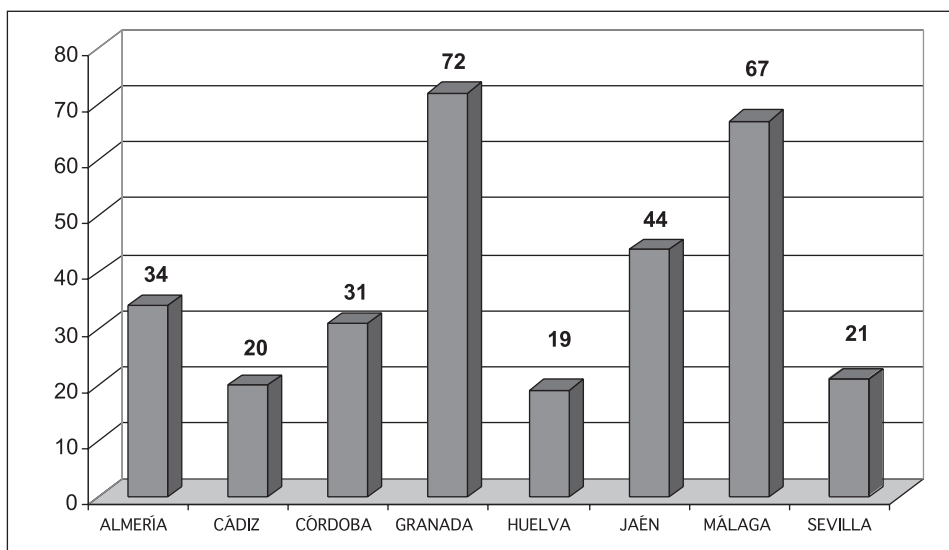


Gráfico 1

*Distribución provincial de centros con multigraduación (datos del curso 2004-2005, Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado de la Junta de Andalucía)*

### 2.3. Instrumento de recogida de información

Se ha construido un cuestionario de 42 ítems. Para su elaboración se han tenido en cuenta las recomendaciones sobre redacción y contenido propuestas por Azofra (2000): preguntas relevantes, de lenguaje sencillo, no sesgadas, sin palabras abstractas, que lleven una sola idea, cortas y concisas. En las preguntas se alternan escalas de valoración, respuestas múltiples, respuestas dicotómicas, respuestas abiertas y valores numéricos. Las dimensiones en las que se agrupan son: a) El docente del grupo multigrado, b) El grupo-clase, c) Estrategias de agrupamiento, d) Organización del tiempo y del espacio, y e) La nueva ruralidad.

Con el propósito de averiguar la fiabilidad del instrumento utilizado, se ha procedido a analizar su consistencia interna a través de la prueba alfa de Cronbach. El resultado obtenido para los ítems analizados del cuestionario es de  $\alpha = 0,857$ . Si se considera que el rango de 0,600 del coeficiente alpha es considerado aceptable, se puede decir que la consistencia interna del instrumento utilizado es alta (Thorndike, 1997; Pardo y Ruiz, 2005). Para cada uno de los ítems se ha calculado el valor de alpha si cada uno fuese suprimido. El grado de consistencia interna es también elevado, ya que el comportamiento de cada uno de los ítems revela un coeficiente entre 0,849 y 0,861. Se halla que las diferencias son mínimas, por lo que se considera que el instrumento utilizado con respecto a la totalidad de sus elementos también goza de fiabilidad.

Se ha llevado a cabo una validación a cargo de expertos en la que han participado 20 profesionales procedentes de diferentes ámbitos de la educación (Morales, 2000; Martínez, 2002); una mitad compuesta por docentes en el ejercicio de su profesión en centros rurales de las provincias de Granada y Almería, conocedores de la realidad que se pretende estudiar; y la otra mitad, de referencia teórica, en la que han estado inspectores de educación, docentes universitarios, técnicos educativos y personal de equipos de orientación educativa (personal en la provincia de Granada para todos los colectivos). Este proceso ha proporcionando validez de contenido al instrumento utilizado, mejorando la redacción e idoneidad de las preguntas propuestas a través de una valoración cuantitativa y un análisis cualitativo en el que se han realizado aportaciones de texto respecto a nuevas preguntas y comentarios sobre el instrumento que se iba a utilizar con la intención de mejorarlo. En la etapa cuantitativa de asignación de puntuaciones se ha tenido en cuenta: afirmación/rechazo en univocidad de los ítems, y puntuación de 1 a 5 en cuanto a la relación de los ítems con la investigación. Respecto a la importancia que se le concede a cada ítem, la media de todos los ítems es alta (4,35). No hay ninguna puntuación media por ítem inferior a 3. Respecto a la univocidad, para todo los ítems analizados han predominado las valoraciones afirmativas. No se manifiesta por mayoría una valoración negativa para ninguno de los ítems, obteniendo, el que menos afirmaciones tiene reflejadas, 15 contestaciones "Sí" sobre 20. En la etapa cualitativa, se ha atendido a las reflexiones y recomendaciones de los expertos. Si las valoraciones de tipo cuantitativo realizadas por los expertos en el protocolo de validación eran elevadas, las matizaciones y propuestas de corte cualitativo incluidas en los apartados abiertos del protocolo de validación enviado a cada experto indicaban la necesidad de reconsiderar la redacción de algunos ítems. Así, se han desdoblado, eliminado o incorporado algunos ítems.

TABLA 1  
DIMENSIONES Y ASPECTOS DEL CUESTIONARIO

DIMENSIONES	ASPECTOS QUE RECOGE
<i>A. El docente del grupo multigrado.</i>	Edad, sexo, años de servicio totales, años de servicio en grupos multigrado. Titulación. Cargo. Especialidad. Formación inicial y permanente. Preferencia por grupos multigrado o no. Asesoramiento para desempeñar puesto. Aspectos positivos y negativos para el profesorado de grupos multigrado.
<i>B. El grupo-clase.</i>	Nº de alumnos del grupo-clase y por grados. Alumnado inmigrante y de NEE. Utilización de las NTIC. Aspectos positivos y negativos para el alumnado de grupos multigrado.
<i>C. Estrategias de agrupamiento.</i>	Criterios para ubicar al alumnado. Variaciones de ubicación a lo largo del curso. Croquis de agrupamiento. Tipo de agrupamiento para tareas escolares. Tipo de agrupamiento según las áreas.
<i>D. Organización del tiempo y el espacio.</i>	Utilización del tiempo con los grados. Materiales y libros de texto utilizados por grados. Áreas de mayor dificultad por tipo de grupo. Aspectos positivos y negativos para el ambiente de aprendizaje de grupos multigrado.
<i>E. La Nueva Ruralidad.</i>	Urbanización del estilo de vida rural. Diferencia de trabajo del alumnado de Escuela Rural comparada con Escuela Urbana. Diferencia de trabajo del profesorado de Escuela Rural comparada con Escuela Urbana. Ventajas e inconvenientes de la incorporación de la Escuela Rural a la Sociedad de la Información y la Comunicación. Ventajas e inconvenientes de la llegada de alumnado inmigrante a la Escuela Rural. Desnaturalización del medio rural.

Tras finalizar la elaboración del cuestionario y proceder a su aplicación, se ha realizado una comprobación estadística de su aceptabilidad. Con el objeto de averiguar la capacidad de los datos obtenidos para producir resultados y debido al grado de exigencia propuesto para hacer fiables los resultados, se ha atendido en este estudio al análisis de *nonresponse* por ítems, bloques y en el total del cuestionario, realizando valoraciones sobre aleatoriedad o no aleatoriedad de los índices obtenidos (Groves, Dillman, Eltinge y Little, 2002; Maxim, 2002; Salvador, 2003). El patrón que en Ciencias Sociales determina la actuación en cuanto a eliminación de ítems en el análisis estadístico que no lleguen a ser cumplimentados en un porcentaje adecuado, no establece un valor absoluto que valga para todas las investigaciones. No existe un umbral de exclusión estándar en los estudios relacionados con la Pedagogía. La Asociación Americana de Estadística valora que los índices de *nonresponse* por encima del 10 % deben ser tenidos en cuenta por la pérdida de información que se produce y especialmente justificados por encima del 25 %. Recomienda encontrar las causas que afectan a la *no respuesta* de preguntas a través de las medidas de asociación adecuadas entre variables que justifiquen la inclusión de ítems con tasas de respuesta por encima de este porcentaje en los análisis estadísticos posteriores. En la siguiente tabla 2 se reflejan todos los porcentajes de aceptabilidad del cuestionario:

La aceptabilidad de las preguntas del instrumento es muy alta, ya que la proporción de *no respondidos* es baja en todas las dimensiones del instrumento. El porcentaje global del cuestionario nos ofrece el dato de que los ítems fueron contestados en el 97,32 % de las ocasiones. No obstante, se aprecia una mayor proporción de ítems sin responder entre los situados al final del cuestionario, lo que podría indicar un "efecto cansancio". De las 5 dimensiones del cuestionario, "E. La nueva ruralidad" muestra en su conjunto un índice de *no respondidos* del 6,2 %. Si se atiende a los ítems de forma pormenorizada, se observa que el ítem E5 es el que más influye en la bajada de la aceptabilidad de la dimensión, con un 19 % de *no respondidos*. No hay ningún ítem en el cuestionario, excepto el E5, que supere el 10 % de *no respondidos*.

Interesa averiguar en este caso si se debe a una causa aleatoria o, por el contrario, como se sospecha, existe asociación con otra variable del cuestionario, en concreto la B4 (existencia de alumnado de nacionalidad extranjera en el grupo-clase). La tabla muestra las frecuencias para la variable B4 cuando E5 presenta un valor perdido:

TABLA 2  
ACEPTABILIDAD PROVISIONAL

ACEPTABILIDAD			
	Cód.	Respon. (%)	No resp. (%)
<b>A. EL/LA DOCENTE DEL GRUPO MULTIGRADO</b>			
Edad del maestro/a tutor/a	A1	100	0
Sexo	A2	100	0
Total de años de experiencia docente	A3	98,6	1,4
Cursos académicos de experiencia en grupos multigrado	A4	98,3	1,7
Especialidad por la que ha sido nombrado en el centro	A5	100	0
Titulación universitaria para ingresar en el Cuerpo	A7	98,3	1,7
Cargo que desempeña	A9	95,2	4,8
Formación inicial recibida para su labor en estos grupos	A10	96,6	3,4
Prácticas de enseñanza en grupos multigrado	A11	99,3	0,7
Asesoramiento para realizar el trabajo con mayor calidad	A12	99,3	0,7
Experiencia como mejor formación en grupos multigrado	A13	98,6	1,4
Preferencia por trabajar en multigrado, unigrado o indiferente	A14	100	0
Comienzo de experiencia profesional en grupos multigrado	A15	93,4	6,6
Frustración	A15a	92,1	7,9
Ansiedad	A15b	94,1	5,9
Desconcierto	A15c	93,1	6,9
Sobreesfuerzo	A15d	94,8	5,2
Resignación	A15e	91,4	8,6
Ganas de irme a otro centro	A15f	92,4	7,6
Incertidumbre	A15g	92,4	7,6
Indiferencia	A15h	92,4	7,6
Satisfacción	A15i	92,4	7,6
Reto profesional	A15j	96,6	3,4
Alegría	A15k	93,4	6,6
Ganas de superación	A15j	95,8	4,2
En la actualidad	A16	92,4	7,6
Frustración	A16a	91,4	8,6
Ansiedad	A16b	92,4	7,6
Desconcierto	A16c	91,7	8,3
Sobreesfuerzo	A16d	93,3	6,6
Resignación	A16e	91,3	8,7
Ganas de irme a otro centro	A16f	90,7	9,3
Incertidumbre	A16g	90,7	9,3
Indiferencia	A16h	91,4	8,6
Satisfacción	A16i	95,2	4,8
Reto profesional	A16j	94,5	5,5
Alegría	A16k	92,1	7,9
Ganas de superación	A16l	94,8	5,2

<b>B. EL GRUPO-CLASE</b>		<b>99,6</b>	<b>0,4</b>
Número total de alumnos/as	B1	99,7	0,7
Número de cursos	B2	100	0
Número de alumnos/as distribuidos por cursos	B3	100	0
Existencia de alumnado de nacionalidad extranjera	B4	99,7	0,3
Existencia de alumnado de NEE	B5	99,3	0,7
Utilización del alumnado de los ordenadores del centro	B6	99,7	0,3
Colaboración entre el alumnado de diferentes edades	B7	99	1
<b>C. ESTRATEGIAS DE AGRUPAMIENTO</b>		<b>97,1</b>	<b>2,9</b>
Croquis del aula	C1	91,4	8,6
Ubicación del alumnado (decisión)	C4	99,3	0,7
Tipo de agrupamiento para tareas-tipo	C5	99,5	0,5
Dictado, redacción	C5a	99,7	0,3
Actividades sobre temas transversales	C5b	99,3	0,7
Realización de operaciones y problemas matemáticos	C5c	99,3	0,7
Lectura, entonación	C5d	99,7	0,3
Dibujar, picar, cortar, colorear	C5e	99,3	0,7
Realización de murales y trabajos	C5f	99,7	0,3
Pruebas de evaluación	C5g	99,7	0,3
Ordenar la clase	C5h	99,3	0,7
Tipo de agrupamiento para áreas	C6	98,2	1,8
Inglés	C6a	98,6	1,4
Educación Física	C6b	98,3	1,7
Música	C6c	98,3	1,7
Conocimiento del Medio	C6d	97,2	2,8
Matemáticas	C6e	99	1
Lengua	C6f	98,3	1,7
Religión Católica	C6g	97,9	2,1
Plástica	C6h	98,6	1,4
<b>D. ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y EL ESPACIO</b>		<b>98,4</b>	<b>1,6</b>
Libros de texto diferentes para cada grado o área	D3	99,7	0,3
Complejidad del tratamiento didáctico por áreas	D4	98	2
Inglés	D4a	97,6	2,4
Educación Física	D4b	98,3	1,7
Música	D4c	97,9	2,1
Conocimiento del Medio	D4d	98,3	1,7
Matemáticas	D4e	98,3	1,7
Lengua	D4f	97,9	2,1
Plástica	D4g	98,6	1,4
Religión Católica	D4h	97,2	2,8
<b>E. LA NUEVA RURALIDAD</b>		<b>93,8</b>	<b>6,2</b>
Estilo de vida y costumbres urbanizándose	E1	96,9	3,1
Trabajo diario del alumnado de la Escuela Rural	E2	98,6	1,4
Trabajo diario del profesorado de la Escuela Rural	E3	97,6	2,4
Ventajas e inconvenientes de la incorporación de la ER	E4	92,4	7,6
Ventajas e inconvenientes de llegada de alumnado inmigran.	E5	81	19
Influencia de los medios de comunicación en el medio rural	E6	96,2	3,8
<b>TOTAL</b>		<b>97,32</b>	<b>2,68</b>



TABLA 3  
FRECUENCIAS EN VARIABLE ALUMNADO DE NACIONALIDAD EXTRANJERA

**Existencia de Alumnado de nacionalidad extranjera**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Sí	2	3,6	3,6	3,6
No	53	96,4	96,4	100,0
Total	55	100,0	100,0	

De los 55 docentes que no habían contestado a la pregunta E5, 53 no tenían alumnos de nacionalidad extranjera, por lo que la falta de respuesta está relacionada. En otro sentido, y estudiando ahora la independencia entre ambas variables, encontramos la independencia de ambas al darnos la prueba chi-cuadrado un p-valor asociado de 0,064 si asumimos un 95% de confianza. Por la cercanía del p-valor al umbral mínimo, se intuye que pueda existir asociación entre ambas variables al bajar el nivel de confianza. Por lo tanto, si suponemos una confianza del 90%, terminamos por aceptar la dependencia ya que tendríamos que comparar el p-valor con 0,01. Es decir, que según la existencia o no de alumnos extranjeros en clase, el profesorado tiene una idea u otra sobre las ventajas y/o inconvenientes que se pueden presentar por su existencia.

TABLA 4  
PRUEBA CHI-CUADRADO PARA E5-B4.

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,512 <sup>a</sup>	2	,064
Razón de verosimilitud	5,743	2	,057
Asociación lineal por lineal	5,484	1	,019
N de casos válidos	234		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es 11,67.

Se atribuye, en este caso, la posible reserva del encuestado a contestar una pregunta de la que no es conocedor directo por tratarse de una realidad inexistente para él. Por su alto índice de pérdida de información, al no ser contestado por un volumen de encuestados aceptable y por suponer una bajada considerable de los índices de respondidos en la dimensión a la que pertenece y en el conjunto del instrumento utilizado, se decide suprimir del análisis de la información al citado ítem.

Tras la adecuación del índice de *no respuesta* de la última dimensión, los índices finales de las dimensiones y del total quedan del siguiente modo:

TABLA 5  
ACEPTABILIDAD DEFINITIVA DEL CUESTIONARIO

ACEPTABILIDAD		
	Respon. (%)	No resp. (%)
A. EL/LA DOCENTE DEL GRUPO MULTIGRADO	97,7	2,3
B. EL GRUPO-CLASE	99,6	0,4
C. ESTRATEGIAS DE AGRUPAMIENTO	97,1	2,9
D. ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y EL ESPACIO	98,4	1,6
E. LA NUEVA RURALIDAD	96,3	3,7
TOTAL	97,82	2,18

#### 2.4. Análisis de la información

Para el análisis estadístico de los datos obtenidos en el estudio se ha utilizado el programa informático SPSS 14.0 El largo proceso de volcado de información de los cuestionarios al programa ha seguido las fases de definición de variables y codificación, traspaso de información y generación de resultados. La elección del tipo de pruebas realizadas con el paquete estadístico ha supuesto tener en cuenta las referencias que más se acercasen al tipo de investigación desarrollada, los procedimientos de conseguir puntuaciones, las exigencias de las medidas de las pruebas, el tipo de datos obtenidos, el tipo de población con la que se ha trabajado y las relaciones que podía realizarse.

Respecto a la estadística descriptiva utilizada, se han realizado cálculos de frecuencias, porcentajes, desviaciones típicas y medias. Se han llevado a cabo contrastes con la prueba Chi-cuadrado de Pearson y de McNemar-Bowker.

### 3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

#### 3.1. Perfil general del docente de escuela rural

Si se atiende a la variable *edad*, observamos que más de la mitad del profesorado tutor tiene menos de 41 años (55,8 %). Del resto de los grupos de edad, el profesorado situado entre 41 y 50 años representa casi una tercera parte (30,7 %), mientras que los dos grupos restantes de mayor edad no alcanzan sumados el 14 %. Se suponía que las edades eran inferiores a las del profesorado de escuelas urbanas, que el profesorado de la Escuela Rural era más joven. Para contrastar este hecho se solicitó a la Jefatura de Personal de la Delegación Provincial de Educación en Granada un listado de edades del

profesorado perteneciente al Cuerpo de Maestros que ejerce en la ciudad de Granada. Del documento se realizó una tabulación con los datos respecto a edad obtenidos de los 897 maestros existentes, distribuyéndolos en los siguientes porcentajes para los mismos grupos de edad analizados: Menos de 31 – 8,36 %; Entre 31 y 40 – 11,81 %; Entre 41 y 50 – 19,62 %; Entre 51 y 60 – 54,62 %; y Más de 60 – 5,57 %.

Se aprecia que más del 60 % tiene más de 50 años, mientras que en grupos multigrado el profesorado mayor de 50 años no llega al 14 %. Valga como muestra la comparación con esta ciudad, ya que siendo capital de provincia constituye una referencia a través de la cual se pueden obtener conclusiones respecto a la duración y momento de la vida profesional en que se produce la presencia de profesorado en la Escuela Rural. Los datos que nos ofrecen las variables analizadas en este apartado sobre *experiencia docente* y *experiencia docente en grupos multigrado* nos aproximan de nuevo a este hecho.

Respecto a los *años de experiencia docente*, la desviación típica obtenida (9,75) evidencia que existe una alta dispersión, lo que muestra cierta asimetría en el conjunto de datos referente a los años trabajados. A medida que aumenta el número de años de experiencia docente disminuye la presencia de profesorado en estos grupos, por lo que se confirma el hecho de que a mayor edad del profesorado disminuyen las posibilidades de permanencia en centros rurales. Aproximadamente, una cuarta parte del profesorado lleva ejerciendo menos de 4 años, por lo que se valora que, al tratarse de relativamente pocos años de experiencia docente como media, los grupos multigrado pueden tratarse de los primeros destinos del profesorado encuestado. Este aspecto se confirma definitivamente en la siguiente variable.

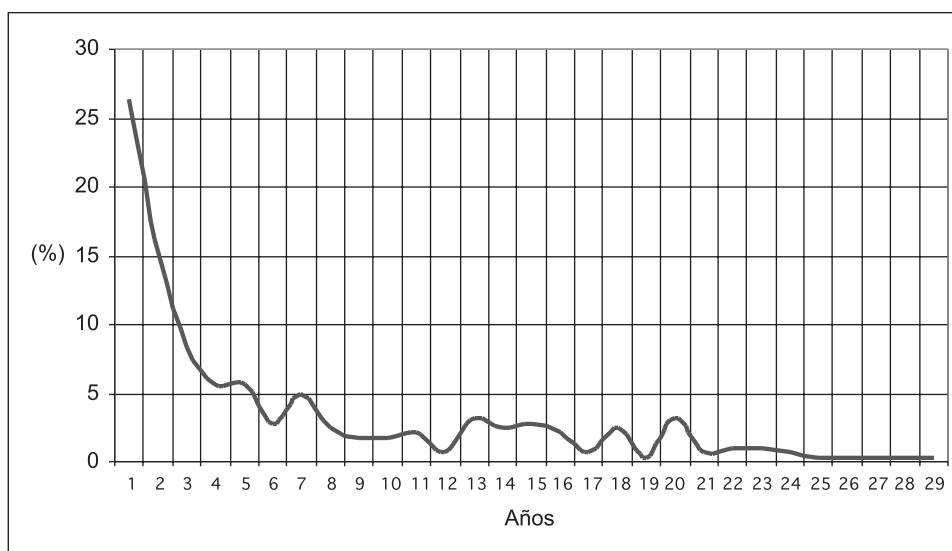


Gráfico 2  
*Años de experiencia en grupos multigrado*

El análisis de los percentiles de la variable *Años de experiencia en grupos multigrado* nos indica que el 25 % del profesorado que imparte en estos grupos lo hace por primera vez. La mitad del profesorado (percentil 50) se sitúa con 4 o menos de 4 años de experiencia docente, lo que representa que la permanencia del profesorado en estos grupos es reducida y que este tipo de grupos se nutren en un porcentaje considerable de profesorado con nada o poca experiencia en multigraduación.

Mayoritariamente, la *especialidad por la que el profesorado está nombrado en los centros* es la de Educación Primaria (66 %), mientras que las especialidades de Filología Inglesa, Educación Musical y Educación Física se ven representadas en semejantes porcentajes (12 %, 10 % y 10%, respectivamente). Encontramos también la presencia de tutores con alumnado de Educación Primaria nombrados en los centros por la especialidad de Educación Infantil, lo que denota la existencia conjunta en los mismos grupos-clase de alumnado de las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. Se ha realizado una tabla de contingencia comparando esta variable con el *sexo* del profesorado, habiendo obtenido el dato de que en todas las especialidades es mayoritaria la presencia de profesorado femenino, excepto en la de Educación Física, con mayor presencia del masculino.

El profesorado tutor de grupos multigrado imparte una media de 4 *áreas de aprendizaje* en sus clases. Los porcentajes indican que las áreas instrumentales son impartidas en la gran mayoría por los propios tutores y tutoras (Lengua 94 %, Matemáticas 92 %), así como Conocimiento del Medio (87 %) y Plástica (se entiende que Plástica no es un área y que forma parte del área Educación Artística, sucediendo lo mismo con Música). Las especialidades de Educación Física, Filología Inglesa y Música aparecen en porcentajes muy reducidos en la medida en que no necesariamente son áreas atribuibles a los tutores.

Respecto a la *titulación aportada para el ingreso al Cuerpo de Maestros*, el 65,7 % lo hizo con la Diplomatura en Profesorado de EGB, el 24,2 % la Diplomatura en Educación Primaria y el 9,1 % la Titulación de maestro de Primera Enseñanza, titulaciones relacionadas con las exigibles para el ingreso en el cuerpo de maestros en función de la edad y época de acceso. Aproximadamente, 3/4 partes del profesorado no tiene otra *titulación universitaria* diferente a la de ingreso. Del conjunto de profesorado que ha obtenido otra titulación universitaria distinta a la de ingreso en el Cuerpo de Maestros, se aprecia en los datos obtenidos que el profesorado ha cursado diplomaturas (7 %), licenciaturas (14 %) y estudios de tercer ciclo (2 %).

Asociadas a la labor tutorial, un 43,8 % del profesorado tiene *responsabilidades directivas o de coordinación*. De este porcentaje, el 10,9 % del profesorado tutor encuestado es director o directora, lo que manifiesta que a diferencia de centros con cierto volumen de profesorado, las funciones directivas no están desvinculadas de la acción tutorial. El 4,7 % realiza labores de jefatura de estudios, el 3,6 % de secretaría y el 24,6 % de coordinación de ciclo. El resto del profesorado encuestado, más de la mitad (56,2 %), no ocupa otro cargo diferente al de tutor. Con respecto a este hecho, conviene señalar también que los directores andaluces de centros de Educación Infantil y Primaria en los que el número de unidades no es superior a 5, realizan también tareas propias de secretariado y jefatura de estudios, independientemente de la responsabilidad tutorial ya comentada.

### 3.2. Formación, actitudes y preferencias

En cuanto a la *formación inicial* para trabajar en la escuela rural, el profesorado suspen- de al sistema que ha conocido. La suma de porcentajes de las contestaciones Muy Mala y Mala es de un 62,1 %. Este dato pone de relieve que en los planes de estudio de la carrera de Magisterio no se abordan las peculiaridades de este tipo de escuela en relación a la dotación didáctica que el futuro maestro debe poseer cuando se incorpore a los centros con multigraduación en el alumnado o estas se abordan inadecuadamente.

Otro dato que confirma la no consideración de las condiciones didácticas de la Escuela Rural en los planes de estudio universitarios es la *realización de prácticas de enseñanza en los grupos multigrado*. Parece contradictorio que el 95,8 % no haya realizado prácticas de enseñanza en ellos, siendo casi obligado el paso del profesorado a lo largo de su carrera profesional por algún centro en el que existen grupos multigrado. Una de las razones por las que se incluyó esta pregunta en el cuestionario fue la de realizar comparaciones para la misma variable con respecto a anteriores estudios y como indicador de la eficacia en el desarrollo de alguna norma. Llama la atención la coincidencia (casi decimal) de este dato con el que sobre la misma variable estudiara Corchón en el año 1994 (Corchón, 2001, 161) en relación a las prácticas de enseñanza en Escuelas Rurales y CPRs de Andalucía de la época. Su investigación ofreció el dato de que el 95,6 % del profesorado encuestado, “prácticamente su totalidad, no realizó las prácticas de enseñanza en uno de estos centros”. Tan sólo hay 2 décimas de diferencia entre su estudio y éste respecto a esta variable, lo que supone una involución destacable del sistema de formación realizado con respecto a centros en el medio rural.

Circunscribir esta coincidencia a una casual coyuntura de las épocas en las que se evalúa esta variable supondría cometer un error. Han pasado doce años desde la realización del citado estudio y, pese a las recomendaciones que el autor realizaba sobre formación del profesorado referentes a prácticas de enseñanza, siguen sin considerarse por parte de las Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio las conclusiones que se ofrecieron y que coinciden con numerosas reflexiones fruto de la investigación

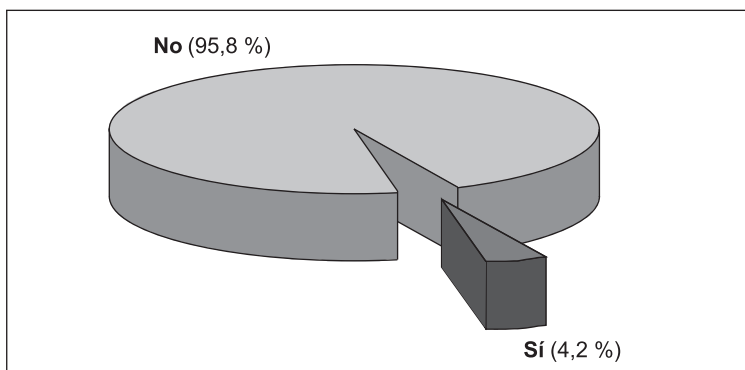


Gráfico 3  
*Prácticas de enseñanza en grupos multigrado*

y la literatura pedagógica de nuestro país (Sauras, 2000; Enciso, 2001; Corchón, 2001; Santos, 2002; Feu, 2003; Boix y Marquilles, 2004). Pero, además, este bajo porcentaje sigue entrando en contradicción con uno de los aspectos básicos referentes a la formación del profesorado que constan en el único Plan de Actuación para la Escuela Rural en Andalucía (1988) que, como muestra el año de aprobación, es de hace 20 años. Este Plan estableció que se promovería que en los Centros Universitarios de Formación Inicial del Profesorado se contemplasen en el programa de Didáctica y Organización Escolar las peculiaridades de estos centros y la realización de las prácticas de enseñanza en ellos. Independientemente de los argumentos que se puedan esgrimir para justificar la ausencia de prácticas de enseñanza en estos centros (podrían escucharse argumentos como que las distancias que deberían recorrer los alumnos y alumnas de Magisterio en prácticas son largas, el aislamiento geográfico que condicione el transcurso de las prácticas...), queda claro que el futuro profesorado sigue sin llegar en este período formativo a la escuela rural. Este hecho supone un lastre para el profesorado que accede por primera vez en su carrera profesional a un centro de este tipo por el desconocimiento previo que posee, un inconveniente para la calidad didáctica recibida por el alumnado rural, y también supone la demostración, por parte de las instituciones de formación inicial y de la Administración Educativa, de una escasa sensibilidad hacia este tipo de escuelas. El dato pone de relieve que las prácticas de enseñanza han estado enfocadas a su realización en centros urbanos o en poblaciones rurales relativamente grandes. Los claustros de profesores de los centros urbanos están compuestos en su mayoría por profesorado con muchos años de experiencia docente y resulta contradictorio que las prácticas de enseñanza se realicen en centros urbanos cuando la mayor parte del profesorado que inicia su andadura profesional lo hará en centros rurales y el paso hacia centros urbanos (cuando se desea llegar a centros urbanos) será casi en la etapa final de su carrera profesional.

Del profesorado que se ha documentado o asesorado *motu proprio* en alguna ocasión para trabajar en este tipo de escuelas con mayor grado de calidad (88,8 %), los *recursos humanos y/o documentales* que más ha utilizado han sido: "Otros/as compañeros/as docentes" (46 %) y "Bibliografía (libros, revistas...)" (45,5 %). Aparecen como menos señalados: "EOEs" (37 %), "grupos de trabajo (41 %)", "Asesores/as de Centros de Profesores" (20,7 %), "Internet" (14,5 %), "Inspección de Educación" (9,3 %) y "Profesorado Universitario" (2,4 %). El citado asesoramiento o documentación puede tratarse de un modo de compensar las carencias formativas que pueda tener y de perfeccionarse profesionalmente, lo que, por otro lado, daría muestras del interés de los docentes por mejorar su acción.

El 68,2 % se posiciona a favor de la afirmación de que *La experiencia docente en grupos multigrado es la mejor formación para trabajar en ellos* (el 42 % está *Bastante de acuerdo* y el 26,2 % está *Muy de acuerdo*). A falta de una formación previa adecuada, es la que genera parte de la formación necesaria para más de 2/3 de la muestra, entendiendo que la mejor formación posible para trabajar en grupos multigrado parte de la propia experiencia.

Los resultados que se ofrecen a continuación muestran las *preferencias por trabajar en grupos multigrado, unigrado o la indiferencia en la predilección* de unos u otros. Del análisis de los porcentajes extraemos que existe un amplio sector del profesorado de grupos multigrado que prefiere no estar donde está. Es decir, puesto a elegir, el profesorado

manifiesta su favoritismo por los grupos de un sólo grado en la mayoría de los casos (59,3 %). Tan sólo el 6,2 % muestra preferencia por trabajar en el tipo de grupo-clase en el que se encuentra. Para el 34,5 % es indiferente.

Con respecto a la *labor docente*, los *aspectos positivos* que el profesorado ha considerado con más frecuencia son: "Las relaciones interpersonales con el alumnado son de mayor calidad" (75,1 %), "Muestra mayor tendencia a integrar áreas curriculares o interdisciplinariedad" (66,1 %), "Las relaciones interpersonales del profesorado son de mayor calidad" (48,8) % y "Las relaciones interpersonales con las madres y padres son de mayor calidad" (44,6 %).

Los *aspectos negativos* más señalados han sido son: "Elevado número de cursos (grados) en la clase a los que atender" (63 %), "No hay incentivos económicos por trabajar en grupos multigrado" (53,3 %), "No hay incentivos para promoción profesional por trabajar en grupos multigrado" (52,6 %) y "Escasos recursos materiales en el centro" (46,6 %).

En el cuestionario se planteaba también una escala que medía un conjunto de *actitudes al comienzo de la experiencia profesional en grupos multigrado y en la actualidad*. Se pretendía obtener así información sobre las sensaciones y predisposiciones del profesorado en momentos diferentes, cuando se comienza la experiencia profesional en grupos multigrado y una vez que ha transcurrido un tiempo tras el inicio. Los porcentajes de valoración de cada una de ellas se ofrecen en la siguiente Tabla:

TABLA 6  
PORCENTAJES DE RESPUESTA POR ACTITUDES AL COMIENZO  
Y EN LA ACTUALIDAD

	Categorías de respuesta expresadas en porcentajes									
	Nada		Poco		Regular		Bastante		Mucho	
<b>Frustración</b>	53,2	75,8	21,0	16,2	13,9	4,9	10,1	1,9	1,9	1,1
<b>Ansiedad</b>	29,4	60,8	24,3	25,4	14,0	8,6	23,5	4,5	8,8	0,7
<b>Desconcierto</b>	16,7	71,1	27,4	19,5	19,6	6,4	28,1	1,5	8,1	1,5
<b>Sobreesfuerzo</b>	5,5	13,3	4,4	16,2	14,9	25,1	43,6	31,7	31,6	13,7
<b>Resignación</b>	48,7	72,7	21,1	13,3	12,8	5,3	11,7	6,1	5,7	2,7
<b>Ganas de ir.</b>	67,9	79,1	14,2	9,5	8,2	6,5	4,1	2,3	5,6	2,7
<b>Incertidum.</b>	23,9	68,4	26,9	24,0	26,9	5,3	17,9	1,9	4,5	0,4
<b>Indiferencia</b>	73,1	84,9	14,2	6,8	11,2	6,0	1,5	1,5	0	0,8
<b>Satisfacción</b>	11,2	5,1	21,6	6,2	25,7	15,9	30,2	45,7	11,2	27,2
<b>Reto profes.</b>	1,8	4,7	4,6	4,4	15,0	12,4	46,1	47,1	32,5	31,4
<b>Alegría</b>	13,1	6,4	25,5	9,4	30,0	23,6	22,1	36,7	9,4	24,0
<b>Superación</b>	3,6	4,4	3,2	3,3	10,5	9,8	50,5	48,7	32,1	33,8
	<b>C</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>A</b>

C – Al comienzo.

A – En la actualidad.

La simple comprobación de porcentajes sobre las actitudes que el profesorado valora con más puntuación *al comienzo de la práctica docente en grupos multigrado y en la actualidad*, ofrece resultados que son merecedores de atención. Aparentemente, las “ganas de superación”, el “reto profesional” y el “sobreesfuerzo” son las más destacadas al comienzo, mientras que en la actualidad, se puntúan más las “ganas de superación”, el “reto profesional” y la “satisfacción”. Para explotar estadísticamente estas variables, se ha realizado un estudio en profundidad de las anteriores sensaciones y predisposiciones del profesorado. Lo que se pretende analizar es el posible cambio que experimenta el profesorado transcurrido un tiempo en la docencia de este escenario. Se trata, por tanto, de un diseño antes y después de variables categóricas, por lo que se ha aplicado el test de McNemar como prueba no paramétrica que contrasta los cambios en las respuestas utilizando la distribución de Chi-cuadrado.

Por ser las variables estudiadas no dicotómicas se utiliza la variante que ofrece la prueba de simetría de McNemar-Bowker. Esta prueba permite contrastar la hipótesis nula de igualdad de proporciones antes-después, es decir, la hipótesis de que la proporción de éxitos es la misma en la medida antes y en la medida después. Se han realizado 12 pruebas, una para cada posible estado del profesorado medido en las variables contempladas en la Tabla 3. Se han considerado como significativos *p*-valores menores que 0,05.

TABLA 7  
CONTRASTE ESTADÍSTICO CON MCNEMAR-BOWKER

	Prueba McNemar-Bowker		
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilat.)
Frustración	64,959	10	0,000
Ansiedad	114,469	10	0,000
Desconcierto	182,071	10	0,000
Sobreesfuerzo	96,876	10	0,000
Resignación	52,958	9	0,000
Ganas de irme	28,386	10	0,002
Incertidumbre	146,764	9	0,000
Indiferencia	*		
Satisfacción	92,622	10	0,000
Reto profesional	9,779	9	0,369
Alegría	88,763	10	0,000
Superación	4,343	9	0,887

\* No se encuentra en la muestra ningún individuo que presente la modalidad de respuesta “Mucho” (la prueba se realiza para Tablas de contingencia cuadradas de orden *p*, con *p* mayor que la unidad).



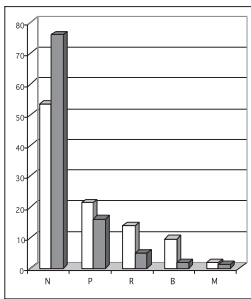


Gráfico 4. Frustración

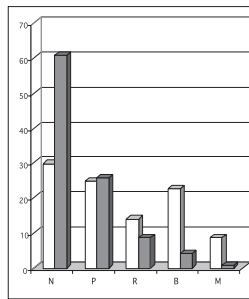


Gráfico 5. Ansiedad

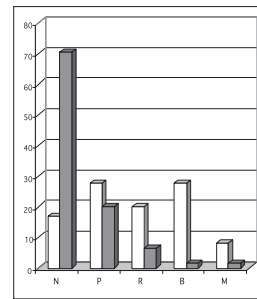


Gráfico 6. Desconcierto

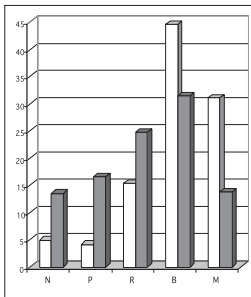


Gráfico 7. Sobreesfuerzo

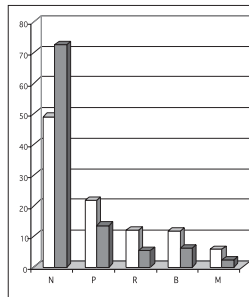


Gráfico 8. Resignación

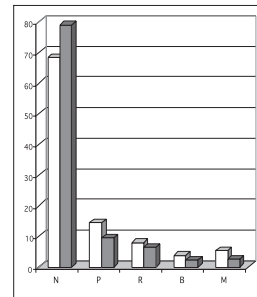


Gráfico 9. Ganas de irse

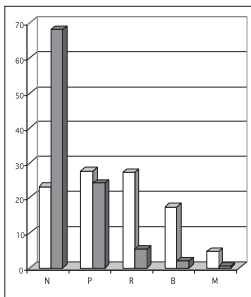


Gráfico 10. Incertidumbre

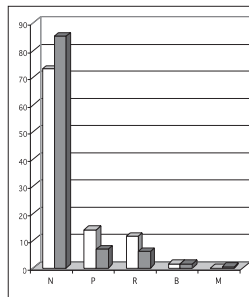


Gráfico 11. Indiferencia

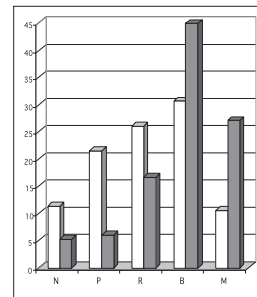


Gráfico 12. Satisfacción

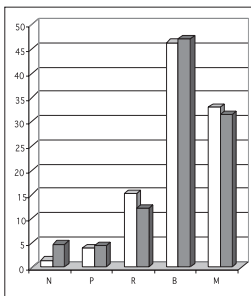


Gráfico 13. Reto

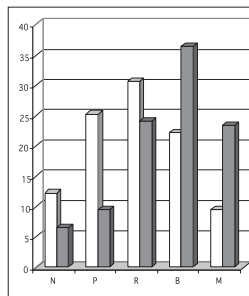


Gráfico 14. Alegría

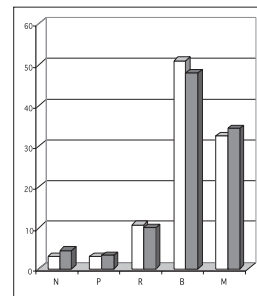


Gráfico 15. Superación

□ Al comienzo    ■ En la actualidad

En 9 de las 12 variables se aprecian cambios significativos. Conocida la existencia del cambio, el paso siguiente ha sido estudiar en qué sentido se produce. Este hecho se observa en la representación gráfica de las frecuencias relativas para cada modalidad de las variables al comienzo de la actividad en las escuelas rurales y en la actualidad.

Se puede comprobar el descenso en la actualidad del nivel de *frustración* en el profesorado (Gráfico 4). En el Gráfico 5 presentado queda reflejado también un descenso en el grado de *ansiedad* del profesorado; al comienzo, un 29,8 % del colectivo no se encontraba con esta actitud, quedando este porcentaje duplicado en la actualidad y siendo ahora un 60,8 % el porcentaje de profesores que no presentan este estado.

La representación muestra cómo en la actualidad la distribución de frecuencias para el *desconcierto* (Gráfico 6) es menor pasando a concentrarse en la modalidad "Nada". En la actualidad, un 70,5% el profesorado no tiene la sensación de desconcierto. Es brusca la bajada de porcentaje de profesores en la modalidad "Bastante", que ha pasado de 27,59% a 1,53% en la actualidad.

En el Gráfico 7 se comprueba cómo el profesorado tenía que hacer un gran esfuerzo para trabajar en estos grupos cuando comenzaron su experiencia, en concreto, un 75,66 % del profesorado considera que tenía que hacer "Bastante" o "Mucho" *sobreesfuerzo* al comienzo, siendo en la actualidad este porcentaje de 45,32 %.

En el Gráfico 8 queda reflejado un descenso en los niveles altos de *resignación* comparando los dos períodos de tiempo, pasando ahora a ser de 72,59 % el porcentaje de profesorado con "Nada" frente a su trabajo, mientras que cuando comenzaron su experiencia eran un 49,03 % los que decían que no se sentían resignados.

Gráficamente (Gráfico 9) se puede concluir que con el paso del tiempo, las *ganas de irse* a otro centro han disminuido, lo que significa un cambio positivo de los maestros y maestras en estos centros.

El estudio gráfico de las frecuencias relativas la variable *incertidumbre* para el comienzo de la experiencia como profesorado de estos centros y en la actualidad nos lleva a concluir que se ha producido un cambio positivo importante, siendo inferior en la actualidad (Gráfico 10).

Con la muestra tomada podemos concluir la existencia de cambio en el estado de *satisfacción* del profesorado (Gráfico 12). El cambio producido tiene un sentido positivo, ya que, como vemos en el Gráfico de frecuencias relativas, el porcentaje de profesores ha disminuido en todas las modalidades, salvo en las de "Bastante" y "Mucho/a" donde ha aumentado.

Se puede decir que la actitud del profesorado respecto del *reto profesional* al comienzo de su experiencia como docentes en estos centros no difiere de la actitud que tiene en la actualidad (Gráfico 13).

Respecto al estado de *alegría* de los profesores (Gráfico 14), ha sufrido un cambio positivo como queda reflejado en el Gráfico donde se puede ver el aumento del porcentaje de profesores que dicen tener "Bastante" o "Mucha" alegría.

En el Gráfico 15 queda reflejada la inexistencia del cambio, pero, además, se puede decir que, tanto al principio de su experiencia como en la actualidad, las *ganas de superación* son altas.

En el estudio se ha aplicado la prueba Chi-cuadrado de Pearson en los casos en los que se disponía de una Tabla de contingencia con  $r$  fila y  $c$  columnas correspondientes a la observación en la muestra de dos variables con el fin de determinar la existencia o no de dependencia. Si el  $p$ -valor asociado al estadístico de contraste ha sido menor al nivel de significación fijado (en este caso ha estado fijado en 0,05), se ha rechazado la hipótesis nula, por lo que se entiende que existe dependencia. No se han estimado como útiles los cruces en los que las frecuencias esperadas menores que 5 superan el 20 %. Se ha partido de un diseño de cruces que permita el estudio de las dependencias entre diversas variables que se consideran de interés en este apartado, dado el interés por definir las posibles inferencias que puedan darse. En la Tabla 4 se especifican los cruces en los que se ha aceptado la dependencia.

TABLA 8  
RELACIONES SIGNIFICATIVAS ENTRE LAS VARIABLES ESTUDIADAS  
CON CHI-CUADRADO

	Prueba Chi-cuadrado de Pearson			
	Medidas	Valor	gl	Sig. asintótica
EDAD-CARGO QUE DESEMPEÑA	Chi-cuadrado	29,004	4	0,000
	Razón de verosimilitud	30,035	4	0,000
	Asociación lineal por lineal	1,490	1	0,222
PREFERENCIAS POR GRUPOS-CURSOS DE EXPERIENCIA EN GRUPOS MULTIGRADO	Chi-cuadrado	14,478	2	0,001
	Razón de verosimilitud	14,293	2	0,001
	Asociación lineal por lineal	4,359	1	0,037
PREFERENCIA POR GRUPOS-NÚMERO DE GRADOS EN EL GRUPO-CLASE	Chi-cuadrado	16,606	4	0,002
	Razón de verosimilitud	16,485	4	0,002
	Asociación lineal por lineal	1,966	1	0,161
CARGO QUE DESEMPEÑA-AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE	Chi-cuadrado	38,762	4	0,000
	Razón de verosimilitud	43,787	4	0,000
	Asociación lineal por lineal	7,630	1	0,006
CARGO QUE DESEMPEÑA-AÑOS DE EXPERIENCIA EN GRUPOS MULTIGRADO	Chi-cuadrado	18,920	4	0,001
	Razón de verosimilitud	17,346	4	0,002
	Asociación lineal por lineal	1,630	1	0,202

La interpretación de las representaciones gráficas de los cruces nos ha permitido comprender el sentido de las dependencias. Con respecto a la *Edad* y el *Cargo desempeñado*, a más edad del profesorado existente en grupos multigrado más representación tiene en los órganos unipersonales de gobierno del centro. También se aprecia una disminución en la *preferencia por trabajar en grupos de un solo grado* con el paso del tiempo; la preferencia por trabajar en unos u otros grupos le es indiferente a los de mayor experiencia.

Con el contraste se demuestra que existe dependencia entre el *cargo* que el profesorado ejerce en el centro de trabajo y los *años de experiencia docente*. Gráficamente vemos como a más años de experiencia docente más nivel en el cargo que se desempeña. Se puede observar como los cargos de Director/a, Jefe/a de Estudios y Secretario/a son ocupados en mayor proporción por el profesorado de más experiencia general y más experiencia en grupos con multigraduación.

## CONCLUSIONES

A continuación exponemos los aspectos más relevantes obtenidos en el estudio, de acuerdo con los objetivos que se han planteado y en consonancia con la fundamentación teórica realizada:

En los planes de estudio que los docentes de escuela rural han cursado en las Facultades de Educación o Escuelas de Magisterio no se han contemplado las peculiaridades de este tipo de escuela o no se han abordado con suficiencia. Los contenidos formativos que han seguido durante su formación inicial son inadecuados o inexistentes respecto a esta realidad (aportación relacionada con el Objetivo 1 del estudio). Si se tiene en cuenta que el profesorado que existe en estos centros es novel en una cuarta parte, como determina el estudio, la incidencia de una adecuada formación universitaria no es algo de lo que se pueda beneficiar el alumnado de estas escuelas o la propia institución escolar. Por otro lado, se continúa obteniendo el dato de que prácticamente la totalidad del profesorado no ha realizado prácticas de enseñanza en este tipo de centros, por lo que se pone de manifiesto una falta de visibilidad de estas escuelas en lo que se refiere a formación en prácticas. En este período formativo el profesorado no ha conocido la escuela rural, suponiendo un lastre añadido a su mala formación inicial y condicionando su labor en la primera etapa de experiencia en condiciones de multigraduación. Este hecho es significativo si se tiene en cuenta que gran parte de este profesorado pasa en algún momento de su carrera profesional por grupos de este tipo. El colectivo docente que acompaña a los maestros y maestras en los centros en los que desarrolla su labor, así como la propia experiencia adquirida en las aulas con el paso del tiempo, se convierten en los referentes de los que se nutre el docente novel de estos grupos a falta de una adecuada formación previa. Modelos de formación adecuados no parecen haberse desarrollado en Andalucía. El estudio viene a confirmar, de nuevo, lo que la literatura pedagógica española viene alertando desde hace tiempo respecto a la formación para ejercitarse en escuelas rurales (recordamos las referencias realizadas de Corchón, 2001; Santos, 2002; Berlanga, 2003; Feu, 2003 y Boix, 2004).

Respecto al Objetivo 2, el estudio recoge que una cuarta parte del profesorado que ejerce en grupos multigrado cuenta con menos de cuatro años de experiencia docente.

Los grupos multigrado se convierten, en muchos casos, en los primeros destinos del profesorado. Además, en torno a la mitad del profesorado al que se hace referencia en el estudio tiene cuatro o menos de cuatro años de experiencia docente en grupos multigrado, y para una cuarta parte es su primer año de experiencia. Los datos sobre años en los grupos muestran que la permanencia del profesorado en grupos multigrado no es prolongada. Esto también ayuda a concluir que los centros educativos con grupos de esta tipología se nutren en un porcentaje considerable de profesorado con nada o poca experiencia en multigraduación cuya continuidad es corta. Los estereotipos de juventud e inexperiencia aparecen confirmados. Por otro lado, los contrastes estadísticos confirman la tendencia de que con el paso del tiempo, las actitudes negativas del profesorado en su etapa de inserción en grupos-clase de escuela rural, se atenúan, así como se incrementan o se mantienen las positivas. Manifestaciones de frustración, ansiedad, desconcierto, sobreesfuerzo, resignación o ganas de marcharse a otros centros son valoradas con mayor incidencia en la etapa inicial de trabajo docente en condiciones de multigraduación y disminuyen con el paso del tiempo. Sin embargo, la satisfacción y la alegría en el trabajo se ven aumentadas con la experiencia docente en estos grupos. Gran parte de las dificultades que se originan en el comienzo de la actividad docente en estos grupos pueden estar relacionadas con un inadecuado modelo de formación inicial y de prácticas de enseñanza, ya que hacen que el profesorado llegue a los escenarios de la multigraduación sin la dotación didáctica necesaria para hacer frente a su grado de exigencia. La experiencia docente en estos grupos se convierte con el paso del tiempo en el condicionante que invierte las actitudes positivas y negativas, más que el conocimiento previo. Este hecho sugiere también la necesidad de incentivar la continuidad en los centros con el objeto de rentabilizar el capital didáctico que acumula el profesorado tras un proceso de acomodación.

Atendiendo a las preferencias del profesorado por trabajar en grupos multigrado o unigrado, la mayoría del profesorado prefiere trabajar en grupos unigrado (próximo a las dos terceras partes) y sólo una pequeña parte prefiere trabajar en grupos multigrado. En el estudio de las posibles relaciones significativas entre variables, se ha hallado que existe dependencia entre la variable de preferencia por trabajar en grupos multigrado, unigrado o es indiferente y el número de cursos de experiencia docente en grupos multigrado. Este análisis establece que con el paso del tiempo disminuye la preferencia por trabajar en grupos de un solo grado (el profesorado que más cursos lleva impartiendo en escuelas rurales señala menos esta preferencia), aumenta levemente la preferencia por grupos multigrado y también resulta mayormente indiferente trabajar en unos u otros para el profesorado que más cursos lleva en grupos multigrado.

En relación al tercer Objetivo del estudio, los aspectos que se destacan como positivos respecto a la labor docente son las relaciones interpersonales con el alumnado, con las familias, entre el profesorado, y la integración de áreas curriculares o interdisciplinariedad. Como aspectos negativos aparecen la escasez de incentivos económicos y de promoción profesional por trabajar en grupos multigrado, así como la de recursos materiales en los centros donde se ubican estos grupos.

## BIBLIOGRAFÍA

- AZOFRA, M.J. (2000). *Cuestionarios*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas-Cuadernos Metodológicos.
- BECKNER, W. (1996). Improving rural teacher education. En SIKULA, J., BUTTERY, T.J. y GUITON, E. (Eds) *Handbook of Research on Teacher Education (2° edition)*. New York: Association of Teacher Educators, pp. 961-977.
- BERLANGA, S. (2003). *Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Huesca: Mira Editores.
- BERRY, C.R. y LITTLE, A.W. (2006). Multigrade teaching in London, England, en LITTLE, A.W. (Ed) *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*. Verlag: Springer, pp. 67-86.
- BUSTOS, A. (2006). Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- CHAMPOLLION, P. y POIREY, J.L. (2003). Ecoles rurales et montagnardes et formation professionnelle des enseignants en France. Ver <http://www.grenoble.iufm.fr/rural/textes/EcolesFrance.rtf> (Consultado el 28-8-2007).
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1988). *Plan de Actuación para la Escuela Rural en Andalucía*. Sevilla: Dirección General de Educación Compensatoria y Promoción Educativa de la Junta de Andalucía.
- CORCHÓN, E. (2001). *La escuela rural andaluza*. Granada: Consejo Escolar de Andalucía.
- DE LA HERRÁN, A.; HASHIMOTO, E. y MACHADO, E. (2005). *Investigar en educación. Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Silex.
- DURSTON, J. (2004). La participación comunitaria en la gestión de la Escuela Rural. Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional. Ver <http://www.cinterfor.org.uy> (Consultado el 19-5-2006).
- EURYDICE (2001). *The Teaching profession in Europe*. Ver <http://www.eurydice.org> (Consultado el 28-8-2007).
- FEU, J. (2003). La escuela rural: apuntes para un debate, *Cuadernos de Pedagogía*, 327, pp. 90-94.
- GARCÍA, M.S. (1999). La formación permanente del profesorado y su incidencia en las aulas. Estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (1), pp. 149-166.
- GROVES, R.M.; DILLMAN, D. A.; ELTINGE, J. L. y LITTLE, R.J. (2002). *Survey Nonresponse*. New Cork: John Wiley.
- LATORRE, M.J. (2005). La formación práctica en las titulaciones de maestro. ¿Qué piensan los futuros profesores?, *Revista Española de Pedagogía*, LXIII: 232, pp. 553-568.
- LITTLE, A.W. (2001). Multigrade teaching: towards an internacional research and policy agenda, *International Journal of Educational Development*, 21, pp. 481-497.
- MARTÍNEZ, R. (1992). *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Pirámide.
- MAXIM, P.S. (2002). *Métodos cuantitativos aplicados a las ciencias sociales*. México: Oxford University Press.
- MCEWAN, P.J. (1998). The effectiveness of multigrade schools in Colombia, *International Journal of Educational Development*, 18, pp. 435-452.

- MCMILLAN, J.H. y SCHUMACHER, R. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación.
- MORALES, P. (2000). *Medición de actitudes en Psicología y Educación*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- RODRÍGUEZ, J. (2001). *Métodos de muestreo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas-Cuadernos Metodológicos.
- PARDO, A.; RUIZ, M.A. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. Madrid: Mc Graw Hill.
- SALMERON, H. (2000). Evaluaciones de programas de formación universitaria en el ámbito europeo y americano. Coherencia con las demandas sociales. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), p. 447-461.
- SALVADOR, M. (2003). Análisis exploratorio de datos. Ver <http://www.5campus.com/leccion/aed> (Consultado el 9-1-2006).
- SANTOS, M.A. (2002). Mi querida escuela rural. Participar y construir mejora desde un Contexto Rural, en LORENZO, M. (Ed) *Liderazgo educativo y Escuela Rural*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 105-112.
- SAURAS JAIME, P. (2000). Escuelas rurales, *Revista de Educación*, 322, p. 29-44.
- SCHAFTER, E.; STRINGFIELD, S. y WOLFE, D. (1992). An innovate beginning teacher induction program. A twoyear analysis of classroom interactions, *Journal of Teacher Education*, 43, pp. 181-192.
- THORNDIKE, R.L. (1997). *Test de aptitudes cognoscitivas (Primaria I y II): manual*. Madrid: TEA.
- UNESCO (2004). *Informe de seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo*. París: UNESCO.
- UTTECH, M. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. Buenos Aires: Paidós Mexicana.
- VEZ, J.M. y MONTERO, L. (2005). La formación del profesorado en Europa: El camino de la convergencia, *Revista Española de Pedagogía*, LXIII: 230, pp. 101-122.
- YOUNG, D.J. (1998). Rural and urban differences in student achievement in science and mathematics: a multilevel analysis, *School Effectiveness and School Improvement*, 4, pp. 386-418.

Fecha de recepción: 7 de febrero de 2008.

Fecha de aceptación: 8 de julio de 2008.

## ANEXO. CUESTIONARIO UTILIZADO

CUESTIONARIO PARA SER CUMPLIMENTADO POR **TUTOR/A**  
DE GRUPO MULTIGRADO CON ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

El cuestionario que usted se dispone a cumplimentar forma parte del conjunto de instrumentos de análisis de la realidad utilizados en la investigación titulada "*Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía*". Dicha investigación se realiza a través de la Universidad de Granada.

Este estudio pretende conocer y producir conocimiento sobre los elementos que afectan a los grupos multigrado. Se pretende obtener información sobre los aspectos básicos que rigen la actividad diaria en los grupos-clase con alumnado de varios cursos y pretende hacer visibles las incógnitas que encierra su funcionamiento, generando un conocimiento válido y utilizable para el resto de la Comunidad Educativa y Científica.

Usted ha sido seleccionado/a como un/a profesional que, por su actual actividad docente, es conecedor/a de la información que se necesita obtener en esta investigación, por lo que su aportación a la investigación es de gran importancia.

El autor de esta investigación es Don Antonio Bustos Jiménez, miembro del Grupo de Investigación HUM-0267 *Investigación y Formación del Profesorado* de la Universidad de Granada y perteneciente al Plan Andaluz de Investigación. La dirección del estudio la realizan los doctores Don Manuel Lorenzo Delgado y Don Juan Bautista Martínez Rodríguez, ambos pertenecientes al Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.

El investigador se compromete a garantizar que la utilización que se haga de la información obtenida en el cuestionario seguirá las normas éticas aplicables a cualquier investigación científica. También se compromete a garantizar el anonimato de los encuestados.

Una vez que la información obtenida de los cuestionarios recibidos sea tratada, el investigador se compromete a facilitar el acceso a un extracto de las conclusiones que se deriven de la investigación una vez terminada. Para cualquier tipo de consulta e información, el investigador se pone a su disposición en la dirección [abustosj@ugr.es](mailto:abustosj@ugr.es)

Por último, quisiéramos AGRADECER SU COLABORACIÓN POR DEDICAR PARTE DE SU TIEMPO EN LA CUMPLIMENTACIÓN DE ESTE CUESTIONARIO.



Universidad de Granada



N° de identificación: **A. EL/LA DOCENTE DEL GRUPO MULTIGRADO**

A1. Edad del maestro/a tutor/a:

- a. Menos de 31 años.  
 b. Entre 31 y 40 años.  
 c. Entre 41 y 50 años.  
 d. Entre 51 y 60 años.  
 e. Más de 60 años.

A2. Sexo:  1. Masculino  2. Femenino

A3. Total de años de experiencia docente (incluido el actual): .....

A4. Cursos académicos de experiencia en grupos multigrado (incluido el actual): .....

A5. Ha sido nombrado/a en el centro como especialista de:

1. Ed. Física  2. Inglés  3. Música  4. Ed. Primaria  5. Audic. y Leng.  6. Pedag. Terap.  7. Ed. Infantil

A6. Las áreas que imparte son:

1. Ed. Física  2. Inglés  3. Música  4. Conoc. Medio  5. Matemáticas  6. Lengua  7. Plástica  8. Religión

A7. Titulación universitaria y especialidad aportada para ingresar en el Cuerpo de Maestros:

.....

A8. Otras titulaciones universitarias que posee diferentes a la de ingreso en el Cuerpo de Maestros:

1. No poseo otra titulación.  
 2. Diplomatura universitaria.  
 3. Licenciatura universitaria.  
 4. Tercer ciclo universitario.  
 5. Grado de doctor/a.

A9. Además de tutor/a, usted desempeña el cargo de:

1. No desempeño otro cargo  2. Director/a  3. Jefe/a de Estudios  4. Secretario/a  5. Coordinador /a de Ciclo

**A10.** La formación inicial que ha recibido como maestro/a para desempeñar su labor en estos grupos considera que fue:

1. Muy mala     2. Mala     3. Regular     4. Buena     5. Muy buena

**A11.** En su formación inicial como maestro/a realizó prácticas de enseñanza en grupos multigrado:

1. Sí     2. No

**A12.** En algún momento de su experiencia, como tutor/a de grupo multigrado y debido a la multigraducción, del grupo, se ha documentado o ha solicitado asesoramiento para realizar su trabajo con mayor calidad:

1. Nunca     2. Pocas veces     3. Muchas veces     4. Siempre

En caso afirmativo, indique los recursos humanos y/o documentales que ha utilizado:

- a. Especialistas del EOE.
- b. Inspección de educación.
- c. Otros/as compañeros/as docentes.
- d. Asesores/as de Centros de Profesores.
- e. Bibliografía (libros, revistas...).
- f. Profesorado universitario.
- g. Grupo de trabajo en colegio.
- h. Internet.

Otros: .....

**A13.** Considera que la experiencia docente en grupos multigrado es la mejor formación para realizar una enseñanza de calidad en este tipo de grupos:

1. Nada de acuerdo     2. Poco de acuerdo     3. Ni de acuerdo ni desacuerdo     4. Bastante de acuerdo     5. Muy de acuerdo

**A14.** Como docente, prefiere trabajar en:

- 1. Grupos multigrado.
- 2. Grupos de un sólo grado.
- 3. Me es indiferente.

**A15.** El comienzo de su experiencia docente en un grupo multigrado le produjo (escriba una “x” para valorar cada apartado):

	1. Nada	2. Poco/a	3. Regular	4. Bastante	5. Mucho/a
a. Frustración					
b. Ansiedad					
c. Desconcierto					
d. Sobreesfuerzo					
e. Resignación					
f. Ganas de irme a otro centro					
g. Incertidumbre					
h. Indiferencia					
i. Satisfacción					
j. Reto profesional					
k. Alegría					
l. Ganas de superación					

**A16.** En estos momentos, trabajar en el grupo multigrado le produce (escriba una “x” para valorar cada apartado):

	1. Nada	2. Poco/a	3. Regular	4. Bastante	5. Mucho/a
a. Frustración					
b. Ansiedad					
c. Desconcierto					
d. Sobre esfuerzo					
e. Resignación					
l. Ganas de irme a otro centro					
f. Incertidumbre					
g. Indiferencia					
h. Satisfacción					
i. Reto profesional					
j. Alegría					
k. Ganas de superación					

**A17.** Con respecto su labor como docente, los grupos multigrado tienen como aspectos positivos y negativos los siguientes (señale las opciones que considere oportunas):

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
<input type="checkbox"/> 1. Tiende a desarrollar un enfoque pedagógico más coherente y significativo. <input type="checkbox"/> 2. Las relaciones interpersonales con el alumnado son de mayor calidad. <input type="checkbox"/> 3. Las relaciones interpersonales del profesorado son de mayor calidad. <input type="checkbox"/> 4. Las relaciones interpersonales con las madres y padres son de mayor calidad. <input type="checkbox"/> 5. Hay una actitud más positiva hacia el trabajo docente. <input type="checkbox"/> 6. Muestra mayor tendencia a integrar áreas curriculares o interdisciplinaridad. <input type="checkbox"/> 7. Hay una relación más fluida con la Inspección Educativa. <input type="checkbox"/> 8. Hay una mayor atención del EOE.	<input type="checkbox"/> 1. Elevado número de alumnos/as a los que atender. <input type="checkbox"/> 2. Elevado número de cursos (grados) en la clase a los que atender. <input type="checkbox"/> 3. Escasos recursos materiales en el centro. <input type="checkbox"/> 4. Escasos recursos humanos en el centro. <input type="checkbox"/> 5. El profesorado se encuentra bastante aislado. <input type="checkbox"/> 6. No hay incentivos económicos por trabajar en grupos multigrado. <input type="checkbox"/> 7. No hay incentivos para promoción profesional por trabajar en grupos multigrado. <input type="checkbox"/> 8. No hay incentivos para movilidad geográfica (traslados) por trabajar en grupos multigrado.
Otros: .....	Otros: .....

**B. EL GRUPO-CLASE**

**B1.** Número total de alumnos/as del grupo-clase: .....

**B2.** Número de cursos (grados) que hay en el grupo-clase: .....

**B3.** Indique en la siguiente tabla el número de alumnos/as distribuidos por cursos (grados):

Etapa	Curso	Nº de alumnos/as
Ed. Infantil	3 años	
	4 años	
	5 años	
Ed. Primaria	1º	
	2º	
	3º	
	4º	
	5º	
	6º	

**B4.** En el grupo-clase existe alumnado de nacionalidad distinta a la española:

1. Sí     2. No

Si ha respondido afirmativamente, escriba el número total de alumnos/as inmigrantes ....., y escriba las nacionalidades y el número de alumnos/as de cada una de ellas

.....

**B5.** ¿En el grupo-clase hay alumnado de Necesidades Educativas Especiales?:

1. Sí     2. No

Si ha respondido afirmativamente, indique el número de alumnos/as de NEE: .....

**B6.** El alumnado del grupo-clase utiliza los ordenadores del centro:

1. Nunca, porque no hay ordenadores que el alumnado pueda utilizar.  
 2. Nunca, por otras razones.  
 3. A veces.  
 4. Frecuentemente.

Si ha señalado las opciones 3 o 4, señale el uso que se le da (marque las opciones que considere oportunas):

- a. Programas educativos.  
 b. Correo electrónico y navegación.  
 c. Chat y foros educativos/escolares.  
 d. Tratamiento de imágenes.  
 e. Elaboración de páginas web.  
 f. Procesador de textos.  
 g. Juegos de entretenimiento.  
 h. Otros.

**B7.** Hay colaboración entre el alumnado de diferentes edades para la realización de las tareas escolares:

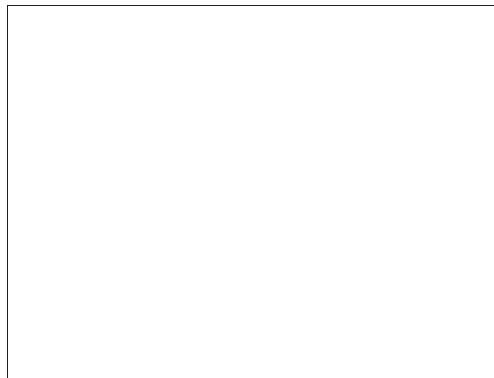
1. Nunca     2. Pocas veces     3. Muchas veces     4. Siempre

**B8.** Los grupos multigrado tienen para el alumnado como aspectos positivos y negativos los siguientes (señale las opciones que considere oportunas):

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
<input type="checkbox"/> 1. Mejora las relaciones sociales. <input type="checkbox"/> 2. El aprendizaje se produce con mayor rapidez. <input type="checkbox"/> 3. Recibe una atención más personalizada. <input type="checkbox"/> 4. Se detecta un mayor entusiasmo en la realización de las tareas. <input type="checkbox"/> 5. Realiza con mayor frecuencia actividades en equipo. <input type="checkbox"/> 6. Su autoconcepto tiende a ser más positivo. <input type="checkbox"/> 7. Ofrece menos comportamientos agresivos. <input type="checkbox"/> 8. El alumnado de Necesidades Educativas Especiales está bien atendido.	<input type="checkbox"/> 1. Peor formación que en grupos de un solo grado. <input type="checkbox"/> 2. Menor madurez social. <input type="checkbox"/> 3. Escaso tiempo de atención por parte del docente. <input type="checkbox"/> 4. Escasez de experiencias con el entorno. <input type="checkbox"/> 5. Su autoconcepto tiende a ser más negativo. <input type="checkbox"/> 6. Elevada dependencia del profesorado. <input type="checkbox"/> 7. Poca atención directa del EOE. <input type="checkbox"/> 8. El alumnado de Necesidades Educativas Especiales está mal atendido.
Otros: ..... .....	Otros: ..... .....

**C. ESTRATEGIAS DE AGRUPAMIENTO**

**C1.** Realice un croquis del aula multigrado en el que se observe la distribución más común del mobiliario y la de los alumnos y alumnas señalándolos/as a cada uno/a con números (Ed. Infantil: 3, 4, 5 años; Ed. Primaria: 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º):



**C2.** La ubicación del alumnado en el aula se rige por los siguientes criterios (señale las opciones que considere oportunas):

1. Sexo   
  2. Curso de referencia   
  3. Nivel de aprendizaje   
  4. Edad

Otros: .....

**C3.** A lo largo del curso académico, la ubicación del alumnado (señale las opciones que considere):

1. Es siempre la misma.  
 2. Varía en determinadas áreas de aprendizaje y/o actividades.  
 3. Los alumnos/as rotan de pupitre en el aula cada cierto tiempo.

**C4.** La ubicación del alumnado:

1. La decide usted.  
 2. La decide el alumnado de cursos superiores.  
 3. La decide todo el alumnado.  
 4. Se decide entre el profesorado y el alumnado.

**C5.** Indique el tipo de agrupamiento de alumnos/as que realiza para tareas-tipo como las siguientes:

TAREAS	TIPOS DE AGRUPAMIENTO					
a. Dictado, redacción	<input type="checkbox"/> 1. Gran grupo	<input type="checkbox"/> 2. Grupos por grados	<input type="checkbox"/> 4. Individual	<input type="checkbox"/> 5. Por parejas	<input type="checkbox"/> 6. Otros	
b. Actividades sobre temas transversales	<input type="checkbox"/> 1. Gran grupo	<input type="checkbox"/> 2. Grupos por grados	<input type="checkbox"/> 4. Individual	<input type="checkbox"/> 5. Por parejas	<input type="checkbox"/> 6. Otros	
c. Realización de operaciones y problemas matemáticos	<input type="checkbox"/> 1. Gran grupo	<input type="checkbox"/> 2. Grupos por grados	<input type="checkbox"/> 4. Individual	<input type="checkbox"/> 5. Por parejas	<input type="checkbox"/> 6. Otros	
d. Lectura, entonación	<input type="checkbox"/> 1. Gran grupo	<input type="checkbox"/> 2. Grupos por grados	<input type="checkbox"/> 4. Individual	<input type="checkbox"/> 5. Por parejas	<input type="checkbox"/> 6. Otros	
e. Dibujar, picar, cortar, colorear	<input type="checkbox"/> 1. Gran grupo	<input type="checkbox"/> 2. Grupos por grados	<input type="checkbox"/> 4. Individual	<input type="checkbox"/> 5. Por parejas	<input type="checkbox"/> 6. Otros	
f. Realización de murales y trabajos	<input type="checkbox"/> 1. Gran grupo	<input type="checkbox"/> 2. Grupos por grados	<input type="checkbox"/> 4. Individual	<input type="checkbox"/> 5. Por parejas	<input type="checkbox"/> 6. Otros	
g. Pruebas de evaluación	<input type="checkbox"/> 1. Gran grupo	<input type="checkbox"/> 2. Grupos por grados	<input type="checkbox"/> 4. Individual	<input type="checkbox"/> 5. Por parejas	<input type="checkbox"/> 6. Otros	
h. Ordenar la clase	<input type="checkbox"/> 1. Gran grupo	<input type="checkbox"/> 2. Grupos por grados	<input type="checkbox"/> 4. Individual	<input type="checkbox"/> 5. Por parejas	<input type="checkbox"/> 6. Otros	

**C6.** Con referencia a cada área, la tarea escolar que realiza el grupo-clase es :

ÁREA	TAREA					
a. Inglés	1 <input type="checkbox"/> Por grados	2 <input type="checkbox"/> Colectiva	3 <input type="checkbox"/> Individualizada	4 <input type="checkbox"/> Otros	5 <input type="checkbox"/> Lo desconozco	
b. Ed. Física	1 <input type="checkbox"/> Por grados	2 <input type="checkbox"/> Colectiva	3 <input type="checkbox"/> Individualizada	4 <input type="checkbox"/> Otros	5 <input type="checkbox"/> Lo desconozco	
c. Música	1 <input type="checkbox"/> Por grados	2 <input type="checkbox"/> Colectiva	3 <input type="checkbox"/> Individualizada	4 <input type="checkbox"/> Otros	5 <input type="checkbox"/> Lo desconozco	
d. Conoc. Medio	1 <input type="checkbox"/> Por grados	2 <input type="checkbox"/> Colectiva	3 <input type="checkbox"/> Individualizada	4 <input type="checkbox"/> Otros	5 <input type="checkbox"/> Lo desconozco	
e. Matemáticas	1 <input type="checkbox"/> Por grados	2 <input type="checkbox"/> Colectiva	3 <input type="checkbox"/> Individualizada	4 <input type="checkbox"/> Otros	5 <input type="checkbox"/> Lo desconozco	
f. Lengua	1 <input type="checkbox"/> Por grados	2 <input type="checkbox"/> Colectiva	3 <input type="checkbox"/> Individualizada	4 <input type="checkbox"/> Otros	5 <input type="checkbox"/> Lo desconozco	
g. Religión Cat.	1 <input type="checkbox"/> Por grados	2 <input type="checkbox"/> Colectiva	3 <input type="checkbox"/> Individualizada	4 <input type="checkbox"/> Otros	5 <input type="checkbox"/> Lo desconozco	
h. Plástica	1 <input type="checkbox"/> Por grados	2 <input type="checkbox"/> Colectiva	3 <input type="checkbox"/> Individualizada	4 <input type="checkbox"/> Otros	5 <input type="checkbox"/> Lo desconozco	

**D. ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y EL ESPACIO**

**D1.** El tiempo de atención didáctica directa que dedica como docente al alumnado del grupo-clase (señale las opciones que considere oportunas):

- 1. Es proporcional al número de grados (aproximadamente el mismo tiempo por grado).
- 2. Cuanto más alumnos/as hay en cada grado, más tiempo de atención.
- 3. La enseñanza se produce a todos los grados al mismo tiempo.
- 4. Cuantos/as más alumnos/as con dificultades de aprendizaje hay en cada grado, más tiempo de atención.

Otros: .....

**D2.** Mientras presta atención a la tarea que realiza uno de los grados, el resto del alumnado está:

- 1. Esperando a que yo termine de explicar o corregir sin realizar tarea alguna.
- 2. Trabajando en actividades que ya les he planteado previamente.
- 3. Entreteniéndose dibujando, haciendo puzzles o tareas similares.

Otros: .....

**D3.** Utiliza libros de texto diferentes para cada grado y área:

- 1. Nunca
- 2. Pocas veces
- 3. Muchas veces
- 4. Siempre

En caso de responder las opciones 1, 2 o 3, señale las opciones correspondientes:

- a. Hay áreas en las que los libros de texto son para varios grados.
- b. Utilizo materiales impresos alternativos a los libros de texto en las áreas de

Otros: .....

**D4.** El tratamiento didáctico, por parte del docente, es de mayor o menor complejidad en el grupo multigrado en cada una de las siguientes áreas (escriba una "x" para valorar cada área):

	1. Nada complejo	2. Poco complejo	3. Complejo	4. Bastante complejo	5. Muy complejo	6. Lo desazonozco
a. Inglés						
b. Ed. Física						
c. Música						
d. Conoc. Medio						
e. Matemáticas						
f. Lengua						
g. Plástica t.						
h. Religión Cat.						

**D5.** Con respecto al ambiente de aprendizaje, los grupos multigrado tienen como aspectos positivos y negativos los siguientes (señale las opciones que considere oportunas):

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
<input type="checkbox"/> 1. Mayor nivel de individualización de las actividades. <input type="checkbox"/> 2. Mayor flexibilidad en los horarios académicos. <input type="checkbox"/> 3. Entornos de aprendizaje más ordenados. <input type="checkbox"/> 4. Mayor conexión entre las culturas del alumnado y de los adultos. <input type="checkbox"/> 5. Mayor relación del aprendizaje escolar con la vida externa al centro educativo.	<input type="checkbox"/> 1. Ambientes poco contextualizados con el medio rural. <input type="checkbox"/> 2. Menor conexión entre las culturas del alumnado y de los adultos. <input type="checkbox"/> 3. Las prestaciones del aula son inadecuadas. <input type="checkbox"/> 4. Escasa llegada de estímulos desde el exterior. <input type="checkbox"/> 5. Rigidez de la estructura por grados en la distribución de los grupos-clase.
Otros: .....	Otros: .....

**E. LA NUEVA RURALIDAD**

**E1.** El estilo de vida y las costumbres del medio rural están urbanizándose paulatinamente:

- 1. No
- 2. Sí, a un ritmo lento.
- 3. Sí, a un ritmo acelerado.
- 4. Sí, a un ritmo vertiginoso.

**E2.** El trabajo diario del alumnado de la Escuela Rural difiere significativamente del de la Escuela Urbana:

- 1. Nada de acuerdo
- 2. Poco de acuerdo
- 3. Ni de acuerdo ni desacuerdo
- 4. Bastante de acuerdo
- 5. Muy de acuerdo

**E3.** El trabajo diario del profesorado de la Escuela Rural difiere significativamente del de la Escuela Urbana:

- 1. Nada de acuerdo
- 2. Poco de acuerdo
- 3. Ni de acuerdo ni desacuerdo
- 4. Bastante de acuerdo
- 5. Muy de acuerdo

**E4.** La incorporación de la Escuela Rural a la Sociedad de la Información y la Comunicación tiene:

- 1. Ventajas.
- 2. Inconvenientes.
- 3. Ventajas e inconvenientes.

Cite algunas/os:

Ventajas:.....

Inconvenientes: .....



**E5.** La creciente llegada de alumnado inmigrante tiene en la Escuela Rural:

- 1. Ventajas.
- 2. Inconvenientes.
- 3. Ventajas e inconvenientes.

Cite algunas/os:

Ventajas: .....

.....

Inconvenientes: .....

.....

**E6.** Los medios de comunicación de masas están influyendo de tal modo en el medio rural que está dejando de tener su tradicional identidad:

- 1. Nada de acuerdo
- 2. Poco de acuerdo
- 3. Ni de acuerdo ni desacuerdo
- 4. Bastante de acuerdo
- 5. Muy de acuerdo

En caso de responder afirmativamente (respuestas 4 y 5), señale las opciones correspondientes:

- a. Afecta a las tradiciones locales.
- b. Afecta al estilo de vida diario.
- c. Afecta a las tareas laborales tradicionalmente rurales.

Otros:.....

LE AGRADEZCO EL TIEMPO Y EL ESFUERZO DEDICADOS.



## ¿CÓMO HACER QUE UN CENTRO EDUCATIVO SEA INCLUSIVO?: ANÁLISIS DEL DISEÑO, DESARROLLO Y RESULTADOS DE UN PROGRAMA FORMATIVO

Anabel Moriña Díez\*

### RESUMEN

*La evaluación del diseño, implementación y resultados del programa formativo “la escuela de la diversidad: materiales de formación para el profesorado” (Moriña, 2008) es el tema central de este artículo. Este programa se vertebra en torno a tres ejes: educación inclusiva, colaboración y formación en centro. En este sentido, los contenidos del programa formativo han sido elaborados a partir de las condiciones y características de centros que desarrollan prácticas inclusivas, girando la metodología en torno a estrategias basadas en la colaboración y la reflexión grupal. Para la evaluación del programa se ha recurrido a un enfoque cualitativo, presentándose en este trabajo la evaluación realizada por un grupo de docentes de un centro de Educación Primaria. En concreto, se presenta la información de acuerdo a la siguiente estructura: evaluación inicial de necesidades, evaluación del diseño del programa, evaluación de la implementación llevada a cabo y evaluación final que valora el impacto de dicho programa. Finalmente, en las conclusiones se reflexiona en torno a cómo estos materiales de formación pueden contribuir a generar prácticas inclusivas.*

**Palabras clave:** educación inclusiva, formación permanente, colaboración, grupos de trabajo, evaluación cualitativa.

---

\* Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. C/ Camilo José Cela, s/n, 41018, Sevilla. E-mail: anabelm@us.es

## ABSTRACT

*The evaluation of the design, implementation and results of the training programme "school of diversity: training materials for teachers" (Moriña, 2008) is the central theme of this article. This program is organized on three axes: inclusive education, collaboration and training school. In this regard, the contents of the training programme have been made from the conditions and characteristics of facilities that develop inclusive practices, turning the methodology around strategies based on collaboration and reflection group. To evaluate the programme has resorted to a qualitative approach, appearing in this paper evaluation conducted by a group of teachers from a Primary School. In particular, information is presented according to the following structure: an initial evaluation of needs, evaluating the design of the program, evaluating the implementation and evaluation carried out final appreciates the impact of that program. Finally, the conclusions reflect on how these training materials can help create inclusive practices.*

**Key words:** *inclusive education, in-service teacher training, collaboration, work groups, qualitative evaluation.*

## I. INTRODUCCIÓN

¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo? Quizás sea esta una pregunta que en estos momentos se esté planteando un número importante de organizaciones escolares. Lo cierto es que la respuesta a esta cuestión no se presenta como una tarea sencilla. Todo lo contrario, la construcción de prácticas inclusivas implica un proceso complejo desarrollado a largo plazo, que requiere de la participación de toda la comunidad educativa y que no está ausente de altas dosis de incertidumbre.

En determinados contextos académicos se ha desconfiado de los posibles beneficios del modelo de educación inclusiva. Se ha cuestionado esta forma de ver y vivir la educación y se ha considerado que es un ideal inalcanzable. No obstante aunque estamos de acuerdo con la idea de que no es una respuesta fácil la que este interrogante plantea, no podemos coincidir con aquellos argumentos que abogan por modelos educativos contrarios al inclusivo. Es más, consideramos que en estos momentos estamos más preparados en cuanto a qué proceso seguir para iniciar proyectos de educación inclusiva y contamos con un número significativo de centros que están caminando en esta dirección. De hecho existen tanto iniciativas internacionales como nacionales que avalan estas experiencias, como por ejemplo las escuelas inclusivas de Canadá (Porter, 1997), los centros que desarrollan el índice para la inclusión (Ainscow y Booth, 2000) o los proyectos comunitarios de Comunidades de Aprendizaje (Flecha y García, 2007).

Además cada vez viene siendo más frecuentes los encuentros de profesionales de la educación preocupados por conocer qué es y cómo desarrollar la educación inclusiva. Hoy en día existe un acuerdo en torno a que inclusión y exclusión, son dos procesos —y no estados— presentes paralelamente en cualquier institución educativa. Es

compartida la idea de que la inclusión es un derecho que tiene cualquier estudiante a participar activamente y aprender en su comunidad académica y social, valorándose y celebrándose las diferencias humanas (Booth y Ainscow, 1998; Daniels y Gartner, 1998; Echeita, 2006; Parrilla, 2007; Sapon-Shevin, 1999; Slee, 2000).

Contamos también con investigaciones sobre escuelas que desarrollan prácticas inclusivas y de ellas podemos aprender cuáles son las características y condiciones organizativas que las definen. Precisamente en los últimos años se han llevado a cabo diversos trabajos cuyo propósito ha sido tratar de perfilar cuáles son las condiciones que perfilan a centros con una orientación inclusiva (Alderson, 1999; Gartner y Lipsky, 1987; Giangresco, 1997; Hopkins, Ainscow y West, 1994; Porter, 1995; o Tuetterman et al., 2000).

Desde esta perspectiva y siguiendo la propuesta de Pijl, Meijer y Hegarty (1997) es posible distinguir tres dimensiones cuando se desarrollan procesos de mejora o prácticas de inclusión: condiciones externas a los centros, características y condiciones organizativas de los centros, y por último, condiciones organizativas, didácticas y sociales de las aulas.

En primer lugar, con respecto a las condiciones externas a los centros Alderson (1999), Gartner y Lipsky (1987), Parrilla (1998), Porter (1995), Tuetterman et al. (2000), etc., reconocen seis características que pueden ayudar a definirlos: el tipo de sociedad, la tendencia de la política educativa, la zona geográfica en la que ubica el centro, el apoyo externo con el que se cuenta, la colaboración inter-centro existente y el apoyo económico por parte de las Administraciones. Así por ejemplo, Ainscow, Farrell y Tweddle (1998) han estudiado cómo ciertas estructuras y procesos sociales han llevado a influir y condicionar la forma de responder a situaciones y retos educativos. Estos autores han explicado cómo la trayectoria de una región ha influido en las actuales condiciones de provisión, servicios, prácticas y actitudes de un centro. Por otro lado, en investigaciones como la de Ainscow, Farrel y Tweddle (1998), Ballard y MacDonald (1998) o Pijl, Meijer y Hegarty (1997), la política educativa de un país o región asoma como un rasgo determinante de una escuela inclusiva. Otro elemento facilitador de las actuaciones inclusivas, como se deja ver en los trabajos de Ainscow, Farrell y Tweddle (1998;) y Tuetteman et al. (2000), es la colaboración entre distintos centros y servicios.

En segundo lugar, aunque las condiciones externas a los centros pueden ayudar a desarrollar prácticas inclusivas, son necesarias también otras condiciones propias a la dinámica interna de los centros (Ballard y MacDonald, 1998; Darling-Hammond, 2001; Hopkins, West y Ainscow, 1994; Slee, 1995; Tuetteman et al., 2000) como un concepto de diversidad amplio; la planificación del cambio; el apoyo curricular y colaborativo; un proyecto educativo elaborado por toda la comunidad; un sentido de comunidad y pertenencia; el liderazgo democrático; el cambio de roles de los distintos profesionales; la planificación colaborativa; la comunicación, investigación y reflexión; la colaboración; y por último, la formación y el desarrollo profesional.

En este perfil de centros se aprecia cómo en las instituciones que llevan a cabo prácticas inclusivas se comparte un concepto amplio sobre diversidad, en el que tiene cabida cualquier persona o grupo humano (independientemente de su origen social, capacidad, género, etnia, opción religiosa, etc.). Las diferencias entre las personas se consideran

como un valor que se debe celebrar en las aulas y centros educativos, y que por tanto, enriquecen a toda la comunidad educativa.

Estas organizaciones además suelen caracterizarse porque los procesos de cambio, con frecuencia, son planificados y cuidadosamente guiados. Tal y como han planteado Fullan y Hargreaves (1997) el cambio se estructura como un proceso progresivo, que va atravesando por diferentes fases (identificación de necesidades, planificación del cambio, desarrollo de éste y finalmente, institucionalización del mismo).

En estos centros el apoyo se contempla como una acción educativa colaborativa de la que se pueden beneficiar todos los alumnos y alumnas, a la vez que otros miembros de la comunidad educativa. Además se da mucha importancia al sistema natural de apoyo (redes de apoyo entre compañeros y compañeras, grupos de colaboración entre el profesorado, grupos inter-profesionales).

En estas escuelas asimismo se comparte una misión educativa, una cultura común y un conjunto de normas respecto a la enseñanza y al aprendizaje (Darlin-Hammond, 2001). Es por ello que la comunidad educativa se implica en la organización escolar, a través de su participación y compromiso (Eggertsdottir et al, 2001; Hopkins, Ainscow y West, 1994; Valdez et al., 1999, etc.).

El liderazgo democrático es otra de las características que perfila a estas organizaciones. Es un liderazgo que se compromete con el futuro de la institución y que comparte con el equipo docente (Ainscow, 1999; Lipsky y Gartner, 1996; Wrigley, 2007).

Otro rasgo que actúa como facilitador de las prácticas de inclusión es la colaboración. Ésta según Parrilla (2003) se plantea como estrategia de aprendizaje, de formación, como marco de relaciones, y como seña de identidad de la cultura escolar. En este tipo de centros es frecuente encontrar equipos colaborativos, resolución de problemas en grupo, grupos de apoyo entre iguales y enseñanza de equipo, como oportunidades de desarrollo profesional (Clark et al., 1997).

Finalmente, hay una serie de características que ayudan a “imaginar” un aula inclusiva. A este respecto los centros con una orientación inclusiva se caracterizan por aulas que se conciben como un espacio social y didáctico inclusivo que refleja la cultura, valores y metas de la escuela. El aula es además una comunidad de aprendizaje autónomo que requiere una nueva organización para llegar a ser inclusiva. En estas aulas los docentes planifican y piensan cómo se puede lograr e incrementar la participación de todos los alumnos y alumnas en el ámbito social y académico de la vida del aula (Alderson, 1999; Lipsky y Gartner, 1996; Mordel y Stromstad, 1998; Parrilla, 1998; Porter, 1995; York-Barr et al., 1996).

Los docentes de aulas inclusivas planifican para todos y utilizan estrategias de personalización de la enseñanza, autonomía y autorregulación del aprendizaje (Pujolás, 2004). Es un proceso de enseñanza y aprendizaje en el que se priorizan estructuras de aprendizaje cooperativas y en el que el hilo conductor es el currículo común.

Hemos descrito cómo es una escuela inclusiva, pero aún no hemos respondido a la cuestión con la que empezábamos este apartado *¿cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo?* En este sentido para comenzar a caminar hacia una educación inclusiva creemos que un buen punto de partida, es la revisión, o más bien, el autoanálisis o autoevaluación que la comunidad educativa lleve de su propio centro y práctica. Una

posible cuestión a resolver podría ser ¿cuál es la realidad de nuestro centro, en qué estado se encuentra, cuáles son nuestras necesidades? Este camino es conveniente construirlo por el propio centro, a través de proyectos locales que involucren a toda o gran parte de la comunidad educativa. Debe ser un proceso en el que la formación vaya acompañada de implementaciones prácticas, se prioricen actuaciones —de acuerdo a las necesidades detectadas y teniendo como marco qué condiciones de centro y aula hay que desarrollar para caminar hacia la inclusión—, se planifique colaborativamente, se desarrolle el plan inicial y tenga lugar una revisión continua que suponga la puesta en marcha de mejoras de este proyecto o la introducción de otros nuevos.

## **2. ALGUNOS PLANTEAMIENTOS METODOLÓGICOS DE LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA FORMATIVO**

Para el trabajo que describimos en este artículo se ha desarrollado una evaluación cualitativa. Desde los planteamientos de la evaluación de programas este estudio se aproxima a la evaluación respondiente de Stake e iluminativa de Parlett y Hamilton.

El propósito de este trabajo es evaluar el diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo (Moriña, 2008) para mejorar la respuesta a la diversidad desde el marco del modelo de educación inclusiva. En concreto en este artículo se aborda la evaluación del programa realizada durante dos cursos escolares por un grupo de docentes de un centro de Primaria.

Los instrumentos de recogida de datos utilizados han sido diversos: entrevistas en profundidad tanto individuales como grupales (entrevistas iniciales, de desarrollo y grupales), observaciones de las reuniones formativas, documentos del centro y del grupo de trabajo, autoinformes, hojas de valoración cualitativas de cada actividad de formación, la línea del cambio (Ainscow et al., 1994), fotografías, etc.

En el análisis de datos se pueden identificar dos momentos. Por un lado se realiza un análisis general de la experiencia y por otro, de cada actividad formativa. Para el primer tipo de análisis tiene lugar una codificación múltiple que responde a cuatro niveles:

- a) Codificación temática, que supone un análisis acerca de lo que hablan los participantes en la experiencia.
- b) Codificación interpretativa, que profundiza en cómo es transmitida esa información, qué valor o nivel de reflexión es el que aparece en los datos.
- c) Codificación del hablante, mediante ésta se identifica a las personas que participan en la formación.
- d) Codificación cronológica, en la que se vuelve a codificar la información teniendo en cuenta el momento en que tiene lugar.

En la siguiente figura aparecen las categorías utilizadas en el proceso de análisis:

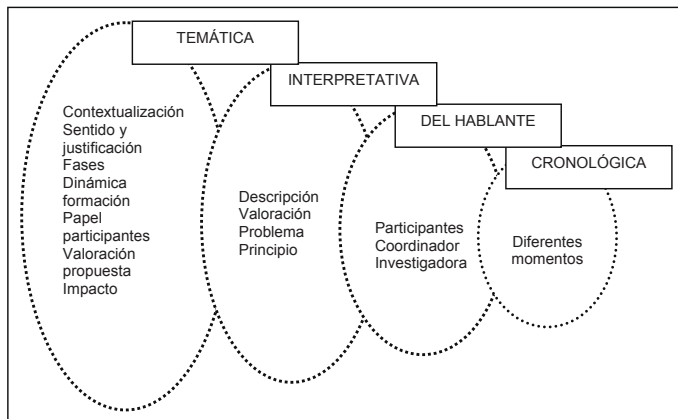


Figura 1  
Codificación múltiple de la experiencia formativa

A su vez, la segunda fase del análisis de datos se centra exclusivamente en el análisis de cada actividad formativa para la que se realiza una codificación estructural y funcional del discurso, además de una dimensión de valoración de diferentes aspectos de las actividades, dificultades encontradas y aspectos a mejorar. El esquema que se sigue es el siguiente:

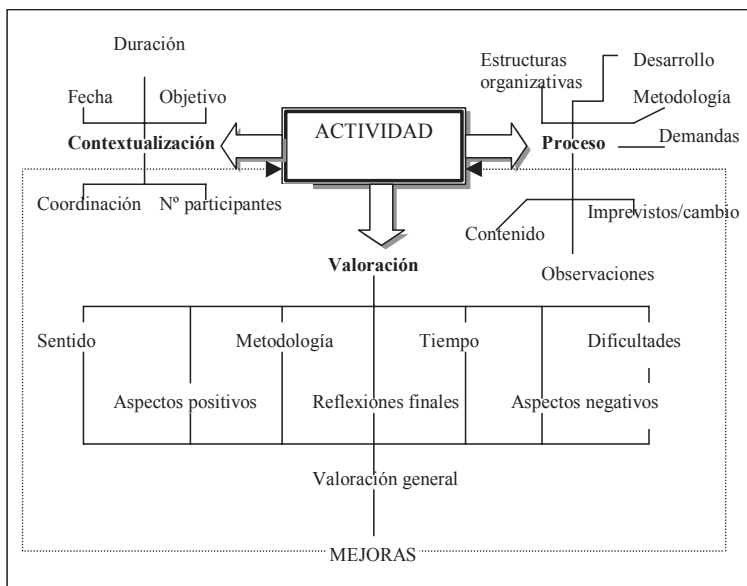


Figura 2  
Codificación de las actividades formativas



Para ambos tipos de análisis nos hemos basado en el modelo interactivo de análisis de datos de Miles y Huberman (1994). El programa informático de datos cualitativos AQUAD 5 ha facilitado el manejo de la información obtenida.

### **3. SOBRE LA EVALUACIÓN DE LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN**

La evaluación del diseño, desarrollo y resultados de los materiales formativos “la escuela de la diversidad” tiene como antecedente un estudio previo en el que participamos como investigadora sobre innovaciones educativas derivadas de la atención a la diversidad en centros de Primaria y Secundaria (Parrilla, 1998). Entre otras conclusiones en este estudio se perfilaban cuáles eran las condiciones que caracterizaban a los centros participantes en cuanto a buenas prácticas de atención a la diversidad. Estas experiencias estaban relacionadas con otras identificadas en investigaciones sobre organizaciones con una orientación inclusiva. Como veremos en el siguiente apartado estas condiciones y características organizativas sirven de marco para elaborar los contenidos del programa formativo que presentamos en este trabajo.

Pero también en esta investigación se concluye que los profesionales de centros de Primaria y Secundaria expresan la necesidad de una formación sobre atención a la diversidad desde el modelo de educación inclusiva, y demandan que esta formación en sus propios centros.

Por otro lado, cuando se comienza a negociar con este grupo de trabajo la participación en la evaluación del programa, también se parte del análisis de sus necesidades. Para ello se realizan diversas entrevistas grupales. Estos profesionales están interesados principalmente en una formación respecto al apoyo inclusivo, ya que tienen el propósito de analizar y mejorar el modelo de apoyo de su centro. Pero también son otras las necesidades normativas manifestadas, así demandan una formación en grupo que redunde en el centro, que permita mejorar la respuesta a la diversidad desde el aula, que suponga una mayor coordinación y comunicación pedagógica entre el profesorado y que permita la implicación de las familias en el centro.

### **4. SOBRE EL DISEÑO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN Y SU EVALUACIÓN**

Los contenidos de “*La escuela de la diversidad: materiales de formación para el profesorado*” (Moriña, 2008) están basados en el modelo de educación inclusiva, girando el tema en torno a la posible respuesta institucional e inclusiva a todo el alumnado.

Estos materiales formativos están organizados en torno a un bloque inicial de actividades de planificación de la formación y cinco módulos temáticos:

TABLA 1  
MÓDULOS Y ACTIVIDADES DE LA PROPUESTA FORMATIVA

<p><b>POR DÓNDE EMPEZAR...</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cómo planificar el proyecto formativo</li> <li>2. La línea del cambio</li> <li>3. El cambio como proceso</li> </ol>	<p><b>MÓDULO 1. DESCUBRIR LA DIVERSIDAD: CELEBRAR LAS DIFERENCIAS</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Educación inclusiva: educación para todos</li> <li>2. Acerca del significado de diversidad</li> <li>3. La evolución de la respuesta a la diversidad</li> <li>4. Descubrir las diferencias culturales</li> <li>5. Descubrir las diferencias de género</li> <li>6. Descubrir las diferencias sociales</li> <li>7. Descubrir las diferencias de capacidad</li> </ol>
<p><b>MÓDULO 2. PLANIFICAR EL APOYO EN LA ESCUELA: PROCESO Y DESARROLLO</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acerca del significado del proceso de apoyo en los centros</li> <li>2. Problemas del apoyo en la práctica</li> <li>3. Apoyo colaborativo: ejemplos de experiencias de apoyo</li> <li>4. Analizando la puesta en práctica del apoyo</li> <li>5. En busca de soluciones</li> <li>6. Dos son más que uno</li> <li>7. Construyendo un modelo de apoyo comparado</li> </ol>	<p><b>MÓDULO 3. DESARROLLAR HABILIDADES Y CONDUCTAS COLABORATIVAS: ESTRATEGIAS FORMATIVAS</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acerca del significado de colaboración</li> <li>2. ¿Cómo desarrollar la colaboración entre el profesorado?</li> <li>3. Escuchar para comunicarse</li> <li>4. ¿Qué dificulta o facilita la comunicación colaborativa?</li> <li>5. La comunicación no verbal</li> <li>6. Niveles de reflexión en el discurso</li> <li>7. Enseñanza reflexiva</li> <li>8. Algunas ideas para el aprendizaje del profesorado</li> <li>9. Resolución de problemas de forma colaborativa</li> </ol>
<p><b>MÓDULO 4. CREAR CENTROS INCLUSIVOS: RESPUESTA ORGANIZATIVA A LA DIVERSIDAD</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Características de los centros que responden a la diversidad</li> <li>2. Actitudes del profesorado ante la diversidad</li> <li>3. La escuela que aprende</li> <li>4. De cultura individual a colaborativa</li> <li>5. La formación del profesorado en el Proyecto de Centro</li> <li>6. Modelo integrador o segregador</li> <li>7. Colaboración escuela y familia</li> <li>8. Todos participan en nuestra escuela</li> <li>9. La participación del alumnado en el centro</li> </ol>	<p><b>MÓDULO 5. CREAR AULAS INCLUSIVAS: CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES SOCIALES Y DE APRENDIZAJE</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Barreras para la participación y el aprendizaje</li> <li>2. ¿Cómo responder a la diversidad del aula?</li> <li>3. Desarrollo de prácticas inclusivas</li> <li>4. Revisando la práctica de clase</li> <li>5. ¿Cómo podemos enseñar?</li> <li>6. Todos los alumnos y alumnas pueden aprender</li> <li>7. Organización social del aula</li> <li>8. Modelos organizativos que facilitan la diversidad</li> <li>9. Aprendizaje cooperativo: qué es y cómo llevarlo a cabo</li> <li>10. Aspectos a tener en cuenta para trabajar en grupo</li> <li>11. ¿Cómo adaptar el aula para responder a la diversidad?</li> <li>12. Dilemas sobre la evaluación del alumnado</li> </ol>

Como se puede apreciar en la tabla anterior cada módulo contiene una serie de actividades de formación. Cada una de ellas a través de una hoja de instrucciones plantea cómo desarrollar esa actividad, es decir, qué pasos hay que dar para lograr el objetivo de formación en una sesión de trabajo. A la mayoría de estas instrucciones le acompaña un material de apoyo que la complementa. A continuación aparece un ejemplo de la hoja de instrucciones de una actividad formativa:

TABLA 2  
EJEMPLO DE ACTIVIDAD FORMATIVA

<p>ACTIVIDAD 9. APRENDIZAJE COOPERATIVO: QUÉ ES Y CÓMO LLEVARLO A CABO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿QUÉ APRENDEMOS?</li> </ul> <p>Conocer y desarrollar distintas técnicas que permiten el aprendizaje cooperativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿CÓMO LO HACEMOS?</li> </ul> <p>a) Leed el material “Estrategias cooperativas de aula”.</p> <p>b) Formad grupos o parejas y elegid entre las técnicas presentadas en el material de apoyo (recordad que todas deben ser elegidas). Diseñad un plan de acción para aplicar una de las estrategias seleccionadas. Este plan debe contemplar en qué tema desarrollarlo, en qué momento del tema, cómo, recursos necesarios, y cómo y cuándo evaluar. Compartid los planes de acción con el resto de participantes y ejemplificad uno de ellos ante vuestros compañeros, de modo que un miembro del grupo haga de profesor o profesora y el resto de alumnos y alumnas.</p> <p>OPCIONAL</p> <p>c) Pon en práctica uno de los planes de acción elaborados teniendo en cuenta los aspectos trabajados en el grupo.</p> <p>d) Evalúa su puesta en marcha.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• REFLEXIONES FINALES</li> </ul> <p>¿Cómo se podría aplicar lo aprendido en esta actividad a vuestra aula?</p> <p>¿Qué técnicas se podrían emplear en vuestra aula?</p>
---

Esta propuesta cuyo hilo conductor es la colaboración entre el profesorado ha sido diseñada pensando en una autogestión por parte de los grupos de trabajo. Los participantes en la formación adaptan las actividades a sus necesidades, incorporan todos los cambios que son necesarios e incluso reelaboran y modifican sustancialmente los contenidos y estrategias metodológicas.

Respecto a la duración de la propuesta, los materiales incluyen actividades de formación suficientes como para prolongarse la formación a lo largo de varios cursos escolares. El tiempo dedicado a ésta dependerá de las necesidades e intereses de los grupos, pudiéndose establecer una secuencia temporal a corto o largo plazo. Y finalmente, en cuanto a la duración de cada actividad, la mayoría están pasadas para ser llevadas a cabo en una sesión formativa de dos horas. Pero no aparece una especificación explícita

del tiempo que debe emplearse en cada parte de la actividad, lo cual puede permitir establecer el ritmo que cada grupo considere oportuno.

Por otro lado, la evaluación del diseño del programa arroja información respecto a los aspectos positivos y negativos del programa. En cuanto a los primeros cabe destacar, por ejemplo, como esta propuesta formativa es considerada como un punto de partida. Según los participantes los materiales les ayudan a iniciar el trabajo. Esto supone para ellos una orientación porque les centra en lo que tienen que hacer. Al mismo tiempo adaptan la propuesta a los intereses del grupo. Otra idea que ha surgido es que este material facilita la participación de todos ellos. También valoran positivamente la metodología que se propone en el programa y los contenidos ofrecidos en el programa puesto que creen que responden a sus intereses. Además según ellos son contenidos bastante completos porque tienen en cuenta todos los aspectos relacionados con la atención a la diversidad: familia, alumnos, profesorado, etc. La estructuración de la formación es otro aspecto valorado. Esto es así porque estiman que la propuesta está bastante organizada, las partes están relacionadas entre sí y hay un equilibrio interno.

Respecto a los aspectos negativos relacionados con el diseño del programa, los integrantes del grupo de trabajo destacan que los materiales de apoyo es un aspecto que debería mejorarse porque en algunos casos se alejan de la realidad y en otros, dado el escaso tiempo con el que cuentan los docentes deberían incluir más textos teóricos. También se sugiere que sería conveniente mejorar la preparación previa en el tiempo libre de los docentes de los contenidos a abordar. Aunque se reconoce que la propuesta de los materiales coincide con el *modus operandi* del grupo, un maestro cree que se tiende en exceso a la facilitación. Y que por el contrario los participantes se deberían obligar a leer y prepararse la sesión en casa. En función de esto propone que a medida que se realice cada actividad se introduzca una serie de lecturas que sirvan de apoyo a ese contenido.

## **5. SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA FORMATIVO Y SU EVALUACIÓN**

El programa formativo es implementado por un grupo de ocho docentes (entre los que se encuentran representantes de diferentes ciclos y la maestra de pedagogía terapéutica) de un centro de Educación Primaria. Esta institución tiene alrededor de 230 estudiantes y 20 profesores y profesoras. No es un centro que cuente con experiencia en desarrollar proyectos de innovación o formación en centro. Su modelo de integración se caracteriza por ser mixto, contando con un modelo de apoyo que puede ser definido como terapéutico. El concepto de diversidad que prima en el centro hace referencia a la idea de necesidades educativas especiales (n.e.e.). Un último rasgo a resaltar es que la participación de la familia en la escuela no es frecuente.

En las primeras sesiones en las que se reúne el grupo de trabajo se planifican las actividades que van a desarrollar, el calendario y la asignación de coordinadores y coordinadoras a cada actividad formativa. En la siguiente tabla se incluyen las actividades desarrolladas:

TABLA 3  
ACTIVIDADES IMPLEMENTADAS

ACTIVIDADES Y CONTENIDOS PRIMER CURSO	ACTIVIDADES Y CONTENIDOS SEGUNDO CURSO
ACTIVIDAD 2 (Bloque inicial). La línea del tiempo Modelo de cambio (Evolución del cambio en un centro)	ACTIVIDAD 1 (MÓD. 5). Barreras para la participación y el aprendizaje Participación del alumnado (barreras para el aprendizaje)
ACTIVIDAD 2 (MÓD. 1). Acerca del significado de diversidad Concepto de diversidad (Definición de diversidad; respuestas y demandas de la escuela a la diversidad)	ACTIVIDAD 7 (MÓD. 5). Organización social del aula Relaciones auténticas (profesor y alumnos) Organización social del aula
ACTIVIDAD 4 (MÓD. 2). Analizando la puesta en práctica del apoyo Apoyo interno (modalidades de apoyo)	ACTIVIDAD 8 (MÓD. 5). Modelos organización que facilitan la diversidad Modelos para organizar el aula para la diversidad
ACTIVIDAD 6 (MÓD. 3). Aprendizaje basado en problemas Colaboración (estrategias para resolver un problema)	ACTIVIDAD 8 (MÓD. 5). Un recurso natural del aula: el alumnado Aprendizaje cooperativo (técnicas)
ACTIVIDAD 4 (MÓD. 5). Revisando la práctica de clase Características aula que responde a la diversidad Compañerismo pedagógico (los profesores colaboran en la observación de una lección) Planificación y preparación de una lección	ACTIVIDAD 9 (MÓD. 5). Aprendizaje cooperativo: qué es y cómo llevarlo a cabo Aprendizaje cooperativo
ACTIVIDAD 4 (MÓD. 4). De cultura individual a colaborativa Colaboración (cultura colaborativa)	ACTIVIDAD 10 (MÓD. 5). Aspectos a tener en cuenta para trabajar en grupo Aprendizaje cooperativo (aspectos necesarios para trabajar en grupo)
ACTIVIDAD 7 (MÓD. 4). Colaboración escuela y familia Participación comunidad educativa (colaboración familia en el centro)	ACTIVIDAD 7 (MÓD. 2). Construyendo un modelo de apoyo compartido Apoyo interno (análisis del modelo de apoyo de un centro, propuestas de mejoras)

Como se puede apreciar los contenidos que se abordan en el primer curso (siguiendo las recomendaciones de la guía de los materiales de formación) recogen una amplia panorámica de diferentes dimensiones que afectan a la respuesta a la diversidad (familia, comunidad educativa, colaboración en el centro, apoyo, etc.). Algunos de estos contenidos que servían como una introducción al tema, como una primera aproximación a diferentes factores a tener en cuenta, han sido ampliados en el siguiente curso. Precisamente en el segundo curso se opta por la formación sobre aula y apoyo.

Otro elemento que caracteriza el funcionamiento del grupo de trabajo es la coordinación compartida de las reuniones. Ésta consiste en que en cada sesión formativa es un componente distinto del grupo quién se encarga de dinamizarla.

En cuanto a cómo se desarrolla una sesión formativa se puede establecer un patrón que comparte la mayoría de sesiones. De esta manera se suele comenzar con una introducción de lo que se va a realizar y cómo va a suceder esto. Esta aproximación a la actividad formativa la realiza el coordinador o coordinadora de la sesión. A esta fase le sucede la lectura previa de la actividad. A partir de aquí se procede a desarrollar las demandas indicadas en la hoja de instrucciones de la actividad. Este proceso puede durar una o más reuniones. A partir de la hoja de instrucciones el coordinador o coordinadora de la actividad realiza las demandas necesarias para conseguir el objetivo de esa actividad —normalmente se pide a los participantes que se reúnan en pequeños grupos o parejas—. Entre las demandas suele estar la lectura de un material de apoyo. A veces como este material se ha leído previamente tan sólo se comenta. Posteriormente se ponen en común las reflexiones de los diferentes agrupamientos y se acuerdan las conclusiones de cada actividad. Estas conclusiones, anotadas por la persona que desempeña el rol de la coordinación, se pasan a un texto escrito que es repartido en la siguiente reunión entre el profesorado. Este mismo texto es comentado oralmente y aprobado por todos los participantes. Como punto final de cada actividad se analiza la posibilidad de desarrollar los contenidos en las aulas y centro y se decide qué contenidos se van a llevar a la práctica. Posteriormente se lleva a la práctica los contenidos acordados en esa sesión de trabajo. Finalmente, transcurridas algunas semanas los participantes en la formación comparten con el resto del grupo la experimentación realizada.

Tras la evaluación del desarrollo de la propuesta de formación los participantes señalan una serie de aspectos positivos y negativos derivados de la implementación del programa formativo. Así mencionando algunos de los aspectos que se valoran positivamente los profesores y profesoras participantes destacan el proceso de trabajo seguido, ya que lo que han hecho y cómo se ha llevado a cabo es una dimensión que cabe resaltar y valorar positivamente. Para algunos participantes la evolución en la participación de determinados miembros del grupo también ha sido un aspecto que ha favorecido a una efectiva marcha del grupo de trabajo. Esto ha sido así porque se ha apreciado una progresión en la participación de aquellas personas que no eran propensas a la intervención oral en las reuniones. El hecho de que a medida que se va desarrollando el grupo tomen más protagonismo estas personas es contemplado por el resto de compañeros como un elemento positivo para el grupo.

También en la evaluación de la implementación aparecen una serie de aspectos que son considerados como negativos. Por ejemplo, no se valora de forma positiva la intensidad de las reuniones. El grupo en el primer curso escolar de desarrollo de los materiales

formativos se reúne semanalmente, alternando jueves (17-19h.) y martes (14-15h.). En el segundo año los participantes en la formación, una vez evaluada la experiencia del curso académico anterior, consideran que es más conveniente realizar las reuniones quincenalmente. De ahí que acuerden la formación un jueves cada quince días, de 17-19 h. Otro aspecto negativo que señalan es que la formación se limite a las reuniones programadas por el curso. Estos mismos profesores reflexionaban sobre la posibilidad de dedicar parte de su tiempo a profundizar en los temas que van a ser abordados por el grupo en próximas reuniones.

## **6. SOBRE LOS RESULTADOS DEL PROGRAMA FORMATIVO Y SU EVALUACIÓN**

La última parte de este artículo plantea una serie de ideas acerca de cómo ha repercutido en los docentes, en sus aulas o centro el desarrollo de este programa formativo. Con este fin se presentan algunas ideas que los propios docentes aportan acerca de qué ha supuesto, en términos de impacto, la formación en torno a estos materiales.

- *Los participantes en el proceso formativo adquieren conductas y actitudes colaborativas a través del aprendizaje de y junto a sus compañeros*

Los docentes durante el desarrollo de las actividades de formación ponen en práctica una serie de habilidades que se encaminan hacia prácticas colaborativas. Además de abordar contenidos específicos sobre este tema (por ejemplo, cómo resolver problemas colaborativamente) practican la escucha activa y mutua, el intercambio de ideas y experiencias, o la reflexión grupal. Los docentes aprenden a trabajar colaborativamente, interrogando a sus colegas, escuchando diversas opiniones sobre un tema, decodificando los mensajes recibidos, planificando con otros, etc.

Entre los miembros de los grupos se crea un foro de discusión, con un tiempo y espacio destinado al aprendizaje entre iguales. En este contexto se parte de la experiencia de los participantes, ellos cuestionan sus prácticas. A través de este análisis se llega a la conclusión de que es posible introducir cambios y juntos reflexionan sobre cómo se podrían planificar. Desde este planteamiento se reconoce la necesidad de contar con los otros para resolver determinados problemas. Los docentes, por último, se comprometen a introducir mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- *El programa de formación desarrolla un lenguaje común entre los participantes*

Según el profesorado participante en el grupo de trabajo la formación a través de los materiales formativos sirve para que los participantes recuerden temas olvidados y adquieran nuevos conocimientos. Entre ellos construyen un lenguaje sobre la práctica que les hace partir de conceptos afines. Este lenguaje común les lleva a dar sentido al concepto de diversidad, a contemplar las diferentes dimensiones que forman parte de esta realidad. A su vez, sirve como punto de partida y les sensibiliza hacia este tema.

- *El proyecto de formación ha ayudado a incrementar y mejorar la comunicación y relaciones personales entre los participantes*

El grupo de formación ha supuesto un espacio en el que los docentes se han podido conocer mejor, han contado con más tiempo para hablar reflexivamente. En este sentido, las relaciones entre los compañeros y compañeras se han estrechado, repercutiendo en un mayor acercamiento entre ellos.

Dichas relaciones personales han ayudado a que los docentes se conozcan en otro contexto y se revelen nuevas cualidades en ellos. Ha habido, por tanto, una relación mutua que según ellos, quizás, no hubiera podido ocurrir en otras circunstancias.

- *La mejora de la diversidad en el aula responde a un proceso que atraviesa por diferentes etapas*

En primer lugar, los participantes analizan su práctica, parten de su propia experiencia. Los contenidos teóricos sobre aula son relacionados con su práctica educativa. En esta primera fase sobresale la reflexión en y sobre la práctica. Dicha reflexión lleva a cuestionar en qué medida se está teniendo en cuenta a todo el alumnado y si la planificación que se lleva a cabo es la adecuada.

Los docentes reconocen que en el aula hay problemas y que por tanto, tienen que buscar soluciones para mejorar la respuesta a la diversidad. A partir de aquí se asume que es necesario introducir cambios en las aulas y para ello se señalan áreas de mejora.

En tercer lugar, las necesidades detectadas son relacionadas con la adquisición de contenidos concretos. Esto lleva a una reactivación y adquisición de estrategias y recursos para mejorar el trabajo en el aula. Esta formación no sucede de forma aislada, sino que simultáneamente se explora individual o colaborativamente qué cambios se van a introducir y cómo.

Después de esta planificación los cambios acordados son llevados a la práctica. Esto puede suceder puntualmente o como medida prevista a largo plazo. Igualmente, puede abarcar a un solo docente o por el contrario, coordinarse entre varios compañeros (normalmente pertenecientes a un mismo ciclo).

Por último, aunque no siempre sucede así, se devuelve la experiencia al grupo de trabajo. Éste es un diálogo sobre la práctica en el que se valoran los cambios, se destaca qué ha funcionado y qué no, y se concreta la continuación de los mismos.

- *El proceso formativo ha supuesto una plataforma para pensar y planificar desde un marco más curricular el modelo de apoyo interno*

El modelo de apoyo terapéutico que se desarrolla en este centro se cuestiona por los miembros del grupo de trabajo. Para ellos éste debe mejorarse y para ello deciden dedicar parte de su formación a este fin.

Como resultado del proceso formativo acerca del modelo de apoyo interno se ha percibido una evolución conceptual y práctica de éste. El apoyo, ahora, se concibe, entre los participantes en la formación, como un concepto amplio, en el que las posibilidades son múltiples. El apoyo se entiende como una medida de atención a la diversidad más,



que debe priorizarse y de la que se debe responsabilizar todo el centro. Es un apoyo que se dirige, no sólo a los alumnos con n.e.e., sino que todo el alumnado tiene derecho a éste. Pero también debe tenerse en cuenta que el apoyo debe ir dirigido a profesorado, familia, etc.

Como experiencia directa de esta reflexión se dialoga en el Claustro acerca de la necesidad de planificar el refuerzo educativo como una medida que forme parte del modelo de apoyo. Con este fin se organiza en el centro el refuerzo educativo como un mecanismo que responsabiliza a otros docentes, y no sólo al profesional del apoyo, y que tiene en cuenta a otros alumnos, no únicamente al alumnado con n.e.e.

Dicha reflexión ayuda también a elaborar una propuesta para el centro que concreta qué tipo de modelo de apoyo se necesita y qué se puede hacer para llevar a cabo éste.

- *El concepto de diversidad evoluciona hacia planteamientos más inclusivos y comprensivos acerca de las diferencias humanas*

Por último, con respecto al concepto de diversidad cabe destacar que, a medida que ha ido produciéndose la formación, el concepto ha ido progresando hacia planteamientos más inclusivos, de valorarse negativamente la diversidad ha pasado a valorarse positivamente. Si la diversidad antes de constituir este grupo de trabajo era percibida por los participantes como un problema que había que solucionar, después de esta formación sigue formando parte del concepto esta idea, pero además, la diversidad comprende otro significado, la diversidad como una riqueza, como una oportunidad de aprendizaje. A través de la diversidad todos los alumnos aprenden, y a la vez, también lo hace el docente. La diversidad, así, se contempla como las dos caras de una misma moneda. Por un lado, se admite que ésta supone un problema que hay que solucionar. Y por el otro, se trata de aprovechar todas las ventajas que acompañan a una realidad diversa.

El concepto de diversidad se amplía incluyendo en éste a todos los alumnos, a grupos de estudiantes que antes quedaban fuera. Desde este punto de vista se vislumbra una evolución en cuanto a quién entra dentro de este concepto. Si antes para la mayoría de participantes hablar de diversidad equivalía a nombrar a determinados alumnos, sobre todo a aquellos con dificultades para el aprendizaje, en este momento se reconoce la amplitud del concepto —como otros tienen cabida en el mismo—.

En último término este concepto implica que se reconoce la responsabilidad de los docentes en la respuesta a la diversidad. Desde concepciones externas, como atribuir la incapacidad para llevar a cabo mejoras a la Administración o a los profesionales del apoyo, se pasa a admitir que son posibles estas mejoras y que ellos, como responsables de grupos de alumnos y alumnas, juegan un papel fundamental en este proceso.

## **7. CONCLUSIONES**

Vamos a finalizar este trabajo volviendo a retomar la cuestión con la que comenzábamos *¿cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo?*. Después de haber presentado el análisis del diseño, desarrollo y resultados del programa formativo *“la escuela de la diversidad”* podemos concluir que el proceso de formación que ha tenido lugar en este grupo de docentes no es suficiente para hacer que en un centro sea inclusivo. Sin

embargo, desde nuestra experiencia en el inicio y desarrollo de proyectos de educación inclusiva podemos decir que el programa presentado en este trabajo es un punto de partida para comenzar a construir prácticas inclusivas en aquellos centros que cuentan con una limitada experiencia en el inicio de proyectos de mejora en atención a la diversidad. Como se habrá podido inferir de la lectura de este artículo, entre los resultados de la implementación del programa aparece el desarrollo de algunas de las condiciones que caracterizan a centros con orientación inclusiva —así la colaboración entre el profesorado, un modelo de apoyo más curricular, un concepto de diversidad amplio—. Son útiles, por tanto, estos materiales para desarrollar algunas de las condiciones que son imprescindibles para el desarrollo del modelo educativo que en este espacio presentamos. Así también hemos podido constatar que este programa ayuda a que los centros lleven a cabo una autoevaluación de la propia institución y aulas en cuanto a necesidades y realidad en el que se encuentra la organización para priorizar y planificar proyectos de mejora relacionados con este tema.

Decíamos que no bastaba únicamente con este programa formativo, desarrollado durante dos cursos escolares, para que un centro educativo sea inclusivo. Es necesario además contemplar este proceso como un proyecto a largo plazo en el que será preciso seguir mejorando algunas de las condiciones ya iniciadas por el centro y generar nuevas condiciones necesarias para avanzar hacia la inclusión —así el compromiso de la familia, la participación activa de todo el alumnado, el liderazgo democrático, etc.—.

En la primera parte de este artículo se ha introducido la idea de que la educación inclusiva es un proceso y no un estado. En por ello que construir comunidades inclusivas supone un proceso inacabado, por lo que podemos afirmar que un centro con este perfil nunca dejará de buscar oportunidades para continuar en esta dirección. En otras palabras este tipo de organización nunca se considerará a sí misma como inclusiva —alcanzando el estado ideal—, por lo que la pregunta que debemos plantearnos no es *¿cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo?* sino más bien *¿qué y cómo podemos hacer para que un centro educativo camine hacia la inclusión?*.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alderson, P. (1999). *Learning and inclusion. The Cleves School Experience*. London: David Fulton Publishers.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. y Booth, T. (Eds.) (2000). *Index for inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Ainscow, M., Farrell, P. y Tweddle, D.A. (1998). *Effective practice in inclusion and in special and mainstream schools working together*. London: Department for Education and Employment.
- Ainscow, M., Hargreaves, D., Hopkins, D., Balshaw, M. y Black-Hawkins, K. (1994) *Mapping change in schools. The Cambridge manual of research techniques*. Cambridge: University of Cambridge Institute of Education.
- Ballard, K. y Macdonald, T. (1998). New Zealand: Inclusive school, inclusive philosophy? En T. Booth y M. Ainscow (eds.). *The from to us*. London: Routledge, pp. 68-94.

- Booth, T. y Ainscow, M. (1998). Making comparisons: drawing conclusions. En T. Booth y M. Ainscow (eds.). *From them to us*. London: Routledge, pp. 232-246.
- Clark, C., Dyson, A. y Millward, A. (1999). Inclusive education and schools as organizations, *International Journal of Inclusive Education*, 3:1, pp. 37-51.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A.J. y Skidmore, D. (1997). *New directions in special need*. London: Casell.
- Daniels, H. y Gartner, P. (1998). *Inclusive education*. London: Kogan Page.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Eggersdottir, R. et al (2001). A practical approach to schooling for all —the ETAI Project—. The 14<sup>th</sup> International Congress for School Effectiveness and Improvement, Toronto.
- Flecha, R. y García, C. (2007). Comunidades de aprendizaje. En A. Merino y J. Plana (Coords.). *La ciudad educa: aportaciones para una política educativa local*. Barcelona: Ediciones del Serbal, pp. 307-318.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). Escuelas totales. En M. Fullan y A. Hargreaves. *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P., pp. 63-91.
- Gartner, A. y Lipsky, D.K. (1987). Beyond special education: toward a quality system for all students, *Harvard Educational Review*, 57:4, pp. 367-395.
- Giangreco, M.F. (1997). Key lessons learned about inclusive education: summary of the 1996 Schonel Memorial Lecture, *International Journal of Disability, Development and Education*, 44 (3), pp. 193-206.
- Hopkins, D.; Ainscow, M. y West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- Hopkins, D., West, M. y Ainscow, M. (1996). *Improving the quality of education for all: progress and challenge*. London: Fulton.
- Lipsky, D.K. y Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society, *Harvard Educational Review*, 66:4, pp. 762-795.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. USA: Sage Publications.
- Mordel, K.N. y Stromstad, M. (1998). Norway, adapted education for all? En T. Booth y M. Ainscow (eds.). *The From to us*. London: Routledge, pp.101-117.
- Moriña, A. (2008). *La escuela de la diversidad: materiales de formación para el profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Parrilla, A. (Dir.) (1998). *Análisis de Innovaciones Educativas derivadas de la Atención a la Diversidad en los centros educativos de Primaria y Secundaria*. CIDE: Trabajo sin publicar.
- Parrilla, A. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión, *Aula de innovación educativa*, 121, pp. 43-48.
- Parrilla, A. (2007). Inclusive education in Spain: a view from inside. En L. Barton y F. Armstrong (Eds). *Policy, experience and change: cross-cultural reflections on Inclusive Education*. London: Springer Books, pp. 19-36.

- Pijl, S.J., Meijer, C.J.W. y Hegarty, S. (1997). *Inclusive Education. A global agenda*. London: Routledge.
- Porter, G. (1995). Organization of schooling: achieving access and quality through inclusion, *Prospects*, 25:2, pp. 299-309.
- Porter, G. (1997). Critical Elements for Inclusive Schools. En S.J. Pijl, Meijer, C.J. y Hegarty, S. (Eds.) *Inclusive Education, a Global Agenda*. London : Routledge, pp. 68-81
- Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona: Octaedro.
- Sapon-Shevin, M. (1999), Celebrar la diversidad, crear comunidad. En S. Stainback y W. Stainack (eds.) *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea, pp. 38-54.
- Slee, R. (1995). *Changing theories and practices of discipline*. London: The Falmer Press.
- Slee, R. (2000). Talking back to power. The politics of educational exclusion. *ISEC*, Manchester.
- Tuettemann, E., Tin Or, L., Slee, R. y Punch, K. (2000). *Evaluation of the inclusion programme*. Centre for Inclusive Education: Nedlands, Western Australia, August 2000.
- Valdez, A.L., Lilstein, MM., Wood, C.J. y Jacquz, D. (1999). *How to turn a school around*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza*. Madrid: Morata.
- York-Barr, J., Schultz, T., Doyle, M., Kronberg, R. y Crossett, S. (1996) Inclusive schooling in St. Cloud, Perspectives on the process and people. *Remedial and Special Education*, 17:2, pp. 92-105.

Fecha de recepción: 23 de octubre de 2007.

Fecha de aceptación: 18 de septiembre de 2008.

## MÉTODOS DE EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Inda Caro, M.<sup>1</sup>; Álvarez González, S.<sup>2</sup> & Álvarez Rubio, R.<sup>2</sup>

### RESUMEN

*La Universidad española está siendo sometida en la actualidad a una revolución tanto en su estructura como en su contenido. Este proceso ha empezado a producir cambios en las metodologías docentes; y ha contribuido al trabajo interdisciplinar de diferentes áreas de conocimiento. La evaluación y las metodologías docentes empleadas son dos instrumentos que van unidos en la enseñanza universitaria. El objetivo de este trabajo ha sido determinar hasta que punto la metodología docente y el sistema de evaluación influye en el rendimiento del alumno universitario. La muestra la formaron alumnos de la Universidad de Oviedo de diferentes titulaciones los cuales cursaban la asignatura de francés. La materia empleaba para su docencia la técnica del role-playing y era evaluada desde una triple perspectiva: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Los resultados muestran como el rendimiento fue más óptimo en las personas que siguieron la materia mediante la metodología innovadora en instrucción y evaluación frente a los alumnos que optaron por la enseñanza-aprendizaje del francés de la manera tradicional.*

*Palabras clave:* aprendizaje, evaluación, interdisciplinar, role-playing.

### ABSTRACT

*Spanish university is being subjected to changes in your structure and content. This process has caused that it is being set up new teaching methodologies and it has being contributed to interdisciplinary work between teachers of different areas of knowledge. Evaluation and teaching methodologies are two close skills. The goal of this paper has been if the teaching and system*

---

1 Universidad de Oviedo. Departamento de Ciencias de la Educación. Área de Teoría e Historia de la Educación. E-mail: indamaria@uniovi.es

2 Universidad de Oviedo. Departamento de Anglogermánica y Francesa. Área de Filología Francesa.

*evaluation have an influence on performance of student. Sample was made up of students of University of Oviedo from different degree who was studying French. The methodology of role-playing was used to teaching; and the students' job was evaluated from three points of view: self-assessment, co-assessment and hetero-assessment. Results have showed that students followed subject of innovative way have better performance than students chose the traditional teaching and evaluation.*

**Key words:** *learning, assessment, interdisciplinary, role-playing.*

## INTRODUCCIÓN

Hoy en día el sistema de educación superior está inmerso en un proceso de cambios educativos muy significativos (Salaburu, Mees, & Pérez, 2003). Esta transformación se debe principalmente a una serie de factores como: la convergencia europea, nuevos planes de estudios, nuevos créditos computables (ECTS). Dichos factores van a modificar igualmente la forma de enseñanza y aprendizaje puesto que ésta va a centrarse en el aprendizaje y en la persona que aprende. Lo que importa ahora no es tanto transmitir conocimientos sino ayudar a alguien a adquirir conocimientos, es decir, ayudar a aprender (Marzano, 1991). Los roles se modifican: el profesor se convierte en un guía, un moderador. Podríamos otorgar al profesor el papel de un participante activo, del que se espera que lleve a cabo una serie de acciones, y se relacione con los alumnos de distintas formas con el propósito último de promover el aprendizaje (Lagabaster & Sierra, 2004, p. 24).

De igual manera, el rol del alumno no se ha quedado atrás, se ha redefinido. Si en un contexto educativo tradicional el alumno asumía la mayoría de las veces un papel meramente pasivo, lo que le relegaba un simple receptor del conocimiento y muchas veces sin posibilidad de réplica, hoy en día, el alumno se convierte en sujeto activo. El perfil del estudiante cambia y se adapta a las necesidades establecidas en el Espacio Europeo Educativo Superior (EEES) (Rodríguez Gómez, 1998).

Asimismo, el sistema de evaluación en las nuevas necesidades formativas del grado universitario tampoco se ha quedado ajeno a estos cambios y ya son muchos los investigadores que abordan la evaluación desde una perspectiva innovadora. Para Brown (2003, p. 15) el proceso evaluativo es un elemento esencial en el proceso de aprendizaje y no debe ser tratado como un elemento extra al final del mismo. Para Gibbs (1994) la evaluación es como el arma más poderosa que tienen los profesores para influir en el modo en el que los estudiantes responden a los cursos y en su comportamiento como aprendices. Zabalza (2001) por su parte, considera el proceso evaluativo como un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes. Para Santos Guerra (1999) la evaluación pone de manifiesto todas nuestras concepciones docentes: lo que representa la universidad, la naturaleza del proceso de enseñanza, el papel del docente, la relación profesor/alumno... Se podría decir sin mucho temor a equivocarse: dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional eres. Contreras (2004) propone una definición muy completa del término: evaluar es un proceso que implica obtener una buena información respecto a los dominios de los alumnos (objetivos, conocimientos,

aptitudes, habilidades, comportamientos, etc.), establecer juicios de valor (aceptable, adecuado, bien, suficiente) y tomar decisiones (admitir, aprobar, recomendar, promocionar, liberar, convalidar). Mateo (2000) nos señala que el sistema de evolución tiene cada vez un carácter más plural y abierto a alternativas emergentes. Como se puede comprobar, de todas estas definiciones se desprende que la evaluación ha de ser una parte integrante del aprendizaje y nunca una opción extra, un añadido. La evaluación tiene que resultar motivadora y productiva no sólo para los estudiantes en la medida en que ésta les ayuda a saber si lo que están haciendo es correcto sino también para el profesor puesto que ésta le permite conocer mejor su tarea.

Como dice Boud (1998) un buen proceso evaluativo es imprescindible en el proceso de aprendizaje: *“Los métodos y requisitos de la evaluación probablemente tienen más influencia en cómo y qué aprenden los estudiantes, que cualquier otro factor individual. Esta influencia es posible que tenga mayor importancia que el impacto de los materiales de la enseñanza.”*

Dentro de la definición del constructo *proceso evaluativo* se encuentra el componente de la visión desde la que se realiza esta evaluación. Como señala Navaridas (2002) el sistema de evaluación es una cuestión que va a determinar los estilos de aprendizaje de los alumnos. Este autor indica que existen tres grandes grupos de variables para comprender la actividad didáctica en el aula: variables personales del educador y del educando, variables relacionadas con el contexto en el cual se va a desarrollar la actividad, y variables de producto, esto es, lo que vamos a obtener. La evaluación clásica consiste en la valoración de la actividad del estudiante por parte del profesor (heteroevaluación). Dicha evaluación tiene un carácter individual y no se corresponde con un modelo de evaluación participativa. Sin embargo, existen otras prácticas evaluativas que son:

- la evaluación del estudiante de su propio rendimiento individual (autoevaluación). Dicha evaluación puede contribuir a desarrollar su capacidad crítica y favorecer su independencia y creatividad. La autoevaluación es la estrategia por excelencia para educar en la responsabilidad y para aprender a valorar, criticar y a reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual realizado por el discente (Calatayud, 2002).
- la evaluación de un grupo de estudiantes de su rendimiento como grupo (coevaluación). Dicha evaluación favorece la negociación entre los distintos miembros del grupo. Por medio de la coevaluación, el alumno participa en la recogida de datos, en su análisis y valoración, lo que la convierte en un instrumento claramente formativo. Para Andonegui (1989) la coevaluación es la evaluación cooperativa por excelencia.
- la evaluación del alumno por parte de sus compañeros (heteroevaluación).

El objetivo del trabajo que se ha realizado consistió en poner a prueba esta triple forma de evaluación como parte de un proyecto innovador en el aprendizaje de la lengua francesa. Para ello, se ha empleado una técnica derivada de la psicología denominada *role-playing* y se ha aplicado a la enseñanza y aprendizaje de la lengua francesa. De este modo se ha podido determinar qué alumnos habían obtenido mejores resultados:

- A. Los estudiantes que siguieron la enseñanza de la lengua francesa mediante el *role-playing*.
- B. Los estudiantes que optaron por la enseñanza de la lengua francesa de la manera tradicional.

## MÉTODO

### Sujetos

La muestra estuvo compuesta por 181 alumnos de la Universidad de Oviedo correspondiente a dos cursos académicos (2004-2005, 2005-2006). Este grupo estaba formado por tres carreras universitarias: 93 alumnos cursaban asignaturas de francés en las titulaciones de Filología Inglesa, Hispánica y Románica, 5 correspondían a la diplomatura de Magisterio (en la especialidad de Lengua extranjera (Francés) y 83 cursaban estudios en tercero de la Diplomatura de Turismo. Hay que indicar que en el caso de los alumnos de Filología un reducido porcentaje provenía de otros estudios y había escogido la asignatura de francés como asignatura de libre configuración. Del total de la muestra 92 personas optaron por seguir la asignatura con el método del *role-playing* y 89 por el sistema tradicional.

La distribución por sexos fue 30 (16.6%) varones frente a 144 (79.6%) mujeres; en siete casos del total no se registró la variable sexo, cinco correspondieron a la muestra de Magisterio y dos a Filología. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en esta variable según los estudios realizados ( $X^2=1.77$ ;  $p>0.05$ ). Tanto en la asignatura que se cursaba en Filología como en la carrera de Turismo el porcentaje de mujeres era claramente superior al de varones. En Filología había un 79.1% de mujeres frente a un 20.9% de varones; en la diplomatura de Turismo el porcentaje de mujeres era de un 86.7% frente al 13.3 % de varones.

### Procedimiento

Cuando se inició el curso se presentaron a los alumnos las dos alternativas para cursar la asignatura. La forma tradicional a partir de exámenes parciales y finales y la alternativa innovadora donde se iban a implementar la técnica del *role-playing* para la enseñanza-aprendizaje de la lengua francesa y la evaluación, la cual se realizaría desde la perspectiva del alumno, del grupo y del profesor.

### Grupo experimental:

Una vez realizada esta presentación cada profesora entregó a los alumnos la relación de pautas previas indispensables para la consecución de la tarea. En ella se explicaban las líneas generales de la actividad de *role-playing* (planteamiento, recursos de documentación, división de roles imprescindibles, necesidad de rotación de miembros de distinto nivel de conocimiento, plazos de presentación de los tres trabajos en equipo, y finalmente criterios de evaluación). Por anticipado y con tiempo suficiente se acordó con los alumnos un tiempo máximo de representación asignado a cada grupo de quince



minutos. Posteriormente se fijó de común acuerdo una fecha de reunión con todos los grupos de cada clase para que, a fin de evaluar de modo más objetivo y fiable en sus encuestas su tarea y la de sus compañeros a través de las encuestas, dispusieran de una sesión de visionado de la grabación del *role-playing* realizado anteriormente.

La evaluación se implementaba de la siguiente forma: después de la representación de cada grupo se repartían las escalas de evaluación tanto al grupo como a la audiencia y a los profesores, y se procedía a la evaluación desde una óptica subjetiva por parte del alumno sobre su tarea (autoevaluación) y colectiva (tanto por parte del grupo sobre su trabajo (coevaluación) como por parte de evaluadores externos (heteroevaluación) como el profesor y el resto de compañeros).

Las sesiones de *role-playing* se realizaron a lo largo del curso académico. En el caso de Turismo se realizaron dos sesiones durante el periodo cuatrimestral que duró la asignatura y en Filología se realizaron dos sesiones comprendidas entre los meses de abril y mayo

#### *Grupo control:*

La evaluación de este grupo se realizó a través de sucesivas pruebas escritas distribuidas durante los meses que fueron impartidas cada una de las asignaturas y una prueba oral realizada durante el mes de Junio, se debe indicar que las fechas de la prueba oral coincidían en el tiempo con la ejecución de la segunda sesión de *role-playing* del grupo experimental. Siendo esta segunda sesión de *role-playing* la que era óptima para ser evaluada.

### **Instrumentos**

1. Técnica del *Role-Playing* (*Centro Nacional de Información y comunicación educativa, 2005; Cirigliano & Gustavo, 1969; De la Cruz Tome, 2004*): se trata de un mecanismo de entrenamiento de la conducta del individuo ante situaciones sociales. Es una técnica en donde los alumnos representaron situaciones sociales desarrolladas dentro de un país francófono. En las sesiones de *role-playing* cada participante realiza un papel que previamente había trabajado. Este dato puede diferir de la aplicación que suele realizar normalmente con fines clínicos donde los participantes en el *role-playing* representan en el mismo momento el papel asignado. En esta ocasión debido a las necesidades y objetivos que se querían conseguir era necesario que trabajasen esta representación. Ya que se les iba a dar una calificación final en función de esta ejecución.

- I. Material proporcionado por los profesores para la realización del *role-playing*:
  - i. Taller sobre lo qué es la técnica del *role-playing* y las implicaciones que va a tener en su aprendizaje de la lengua francófona.
  - ii. Bases lingüísticas y nociones culturales de la lengua francesa
  - iii. Guión de la tarea y sugerencias aceptadas por gran parte del alumnado
  - iv. Páginas Web
  - v. Descripción de cámaras, grabación.
  - vi. Descripción de las escalas utilizadas para la evaluación
  - vii. Calendario de fechas para la ejecución del *role-playing*

- II. Material proporcionado por los alumnos y estrategias que han utilizado:
- i. Páginas web
  - ii. Material bibliográfico (folletos turísticos, mapas geográficos y urbanos, revistas de viaje)
  - iii. Atrezzo para la escenificación
  - iv. Aprovechamiento de las posibilidades escénicas del espacio del aula (desde la tarima del profesor a la zona acotada del alumnado) además de sus relaciones dentro-fuera respecto a espacios exteriores (aula-ventana, aula-pasillo), así como de sus utilidades didácticas (recurso al encerado como tal en las sucintas explicaciones a sus compañeros sobre la ciudad elegida, o como instrumento escenográfico añadido a su representación)

### 2. Escalas de evaluación para el grupo experimental:

Para proceder a la evaluación del rendimiento de este grupo de alumnos se emplearon cinco escalas construidas por las autoras de este trabajo. Estas cinco pruebas de evaluación fueron construidas de manera conjunta entre las dos profesoras de filología francesa y la profesora de pedagogía. Las primeras autoras se encargaron de coordinar la construcción de los ítems que valoran los aspectos gramaticales, fonológicos y fonéticos de la lengua francesa; y la docente de pedagogía coordinó la construcción de los ítems que evalúan: la capacidad de adaptarse a situaciones comunicativas novedosas, iniciativa del estudiante, habilidades de aplicar los conocimientos adquiridos en la práctica, la capacidad de trabajo en equipo y la capacidad de crítica y autocrítica.

Estos instrumentos constan de 16 ítems de cinco alternativas de respuesta. Las alternativas tenían estructura likert de cero (en absoluto) a cuatro (excelentemente). Como se puede observar en la tabla 1 las cinco escalas tratan de evaluar los mismos contenidos pero desde puntos de vista diferentes. En la escala 1, de coevaluación, el grupo debía evaluar su rendimiento en el trabajo de manera conjunta. La escala 2 abarcaba la autoevaluación, por la que cada alumno tenía que juzgar su trabajo en el grupo. Las escalas tres, cuatro y cinco abarcaban la dimensión de la heteroevaluación. La escala tres era la evaluación que hacía la clase sobre el rendimiento del grupo, la cuatro era la apreciación que realizaba el docente del rendimiento del grupo y la escala cinco la evaluación del rendimiento del alumno por parte del docente. Las escalas correspondientes a la evaluación por parte del docente trataban de una valoración conjunta por parte de los profesores.

La nota final se obtenía a partir de la media ponderada de las puntuaciones obtenidas en las cinco escalas.

### 3. Evaluación del grupo control:

Los alumnos que no decidieron optar por el método de innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje realizaron la evaluación de la asignatura de la manera tradicional.

TABLA 1  
MUESTRA DE ÍTEMS A LO LARGO DE LAS ESCALAS DE EVALUACIÓN (COEVALUACIÓN, AUTOEVALUACIÓN Y HETEROEVALUACIÓN)

<i>Escalas de evaluación</i>	<i>Muestra de algunos de los ítems a lo largo de las cinco escalas</i>
Escala 1. Coevaluación	¿Habéis demostrado cierto dominio fonológico en vuestra pronunciación y vuestra entonación en francés?
	¿La ejecución de esta actividad por parte del equipo resulta eficaz para el aprendizaje de la clase?
	¿Habéis utilizado un léxico variado, amplio y coherente con la situación elegida?
Escala 2. Autoevaluación	¿Has demostrado cierto dominio fonológico en tu pronunciación y tu entonación en francés?
	¿La ejecución de esta actividad por parte del equipo resulta eficaz para el aprendizaje de la clase?
	¿Has utilizado un léxico variado, amplio y coherente con la situación elegida?
Escala 3. Heteroevaluación/ Clase	¿El grupo ha demostrado cierto dominio de las estructuras sintácticas en su discurso oral y escrito en francés?
	¿La ejecución de esta actividad por parte del equipo resulta eficaz para el aprendizaje de la clase?
	¿El grupo ha utilizado un léxico variado, amplio y coherente con la situación?
Escala 4. Heteroevaluación grupo/ docente	¿El grupo ha demostrado cierto dominio fonológico en su pronunciación y su entonación en francés?
	¿La ejecución de esta actividad por parte del equipo resulta eficaz para el aprendizaje de la clase?
	¿El grupo ha utilizado un léxico variado, amplio y coherente con la situación?
Escala 5. Heteroevaluación alumno/ docente	¿El alumno ha demostrado cierto dominio de las estructuras sintácticas en su discurso oral y escrito en francés?
	¿La ejecución de esta actividad por parte del alumno resulta eficaz para el aprendizaje de la clase?
	¿El alumno ha utilizado un léxico variado, amplio y coherente con la situación?

## RESULTADOS

### *Análisis de las escalas de evaluación*

Debido a que las escalas son instrumentos experimentales se realizó una exploración de la consistencia interna de las pruebas. En la tabla 2 se puede observar los coeficientes alfa para las cinco escalas.

TABLA 2  
CONSISTENCIA INTERNA DE CADA UNO DE LOS INSTRUMENTOS

Escalas de evaluación	Coefficiente alfa
Escala1. Coevaluación	0.92
Escala 2. Autoevaluación	0.92
Escala 3.Heteroevaluación/Clase	0.93
Escala 4. Heteroevaluación grupo/docente	0.96
Escala 5. Heteroevaluación alumno/docente	0.92

Un segundo paso fue realizar una matriz de correlaciones entre las cinco escalas para determinar la validez del constructo. A través de estos índices podíamos afirmar o no, si las cinco escalas estaban evaluando lo mismo pero desde diferentes perspectivas. Se seleccionó el índice de Spearman debido a que en algunas escalas no se cumplía el principio de normalidad. En la tabla 3 se puede observar que los índices de correlación entre las cinco escalas son elevados y de significación estadística al uno por mil.

TABLA 3  
CORRELACIONES SPEARMAN ENTRE LOS INSTRUMENTOS  
DE EVALUACIÓN (N=92)

	Escala1. Coevaluación	Escala 2. Autoevaluación	Escala 3. Heteroevaluación/Clase	Escala 4. Heteroevaluación grupo/docente
Escala1. Coevaluación				
Escala 2. Autoevaluación	0.91			
Escala 3.Heteroevaluación/Clase	0.74	0.71		
Escala 4. Heteroevaluación grupo/docente	0.87	0.80	0.75	
Escala 5. Heteroevaluación alumno/docente	0.82	0.82	0.76	0.93

p < .001

### **Análisis del rendimiento de los estudiantes según el método de enseñanza-aprendizaje seleccionado**

Se realizó un tercer análisis para poder explorar si los alumnos que habían empleado la técnica del *role-playing* y fueron evaluados mediante el sistema triple de evaluación obtuvieron mejores notas en la asignatura que aquellos estudiantes que siguieron la materia y fueron evaluados de manera más tradicional.

Para ello se realizaron unas comparaciones de medias de la nota final en la asignatura (Tabla 4). En un primer paso se comprobó la distribución de la muestra, esta no tenía una distribución de normalidad en la variable dependiente, nota final de la asignatura ( $Z$  de Kolmogorov-Smirnov=3.06;  $p=0.000$ ), sin embargo sí existía homogeneidad en las varianzas como se ve en la prueba de Levene (Levene=2.16;  $p>0.05$ ). Como el número de personas por grupo no era muy distinto se consideró emplear la prueba  $t$  de Student para comparar los promedios de ambos grupos. Esta prueba determinó que aquellos alumnos que cursaron la asignatura a través de la técnica de innovación tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en el de evaluación obtuvieron un mejor rendimiento que aquellos que realizaron la asignatura siguiendo el sistema tradicional (7.98 vs 5.13,  $t=11.30$ ;  $p=0.000$ )

TABLA 4  
COMPARACIÓN DEL RENDIMIENTO FINAL SEGÚN LAS TÉCNICAS DE  
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EMPLEADAS EN EL CURSO

	n	Notas medias finales	D.T.	t
<i>Sí role-playing</i>	92	7.99	1.51	11.30*
<i>No role-playing</i>	89	5.13	1.76	

\* $p<0.001$

### **Análisis de las diferencias según la variable sexo**

La variable independiente género es una constante en los estudios sobre rendimiento académico, encontrándose diferencias tanto en el rendimiento como en las estrategias para afrontar los aprendizajes, por ello se consideró oportuno determinar si el sexo podía ser un factor determinante para la selección de una metodología u otra en el seguimiento de la materia. Este análisis se realizó diferenciando unos estudios y otros. Como puede verse en la tabla 4 un 20.6% de varones en los estudios de Filología seleccionaron la técnica del *role-playing* para seguir la asignatura frente al 0% en los estudios de turismo. En turismo fueron mujeres las únicas que eligieron una metodología innovadora para seguir la asignatura de francés.

TABLA 5  
DISTRIBUCIÓN DE LAS PERSONAS QUE ELIGIERON LA TÉCNICA DE  
INNOVACIÓN SEGÚN LOS ESTUDIOS (N=85)\*

	Sexo				Total	X <sup>2</sup>	p
	Varones		Mujeres				
	n	%	n	%	n		
<b>Filología</b>	14	20.6	54	79.4	68	4.19	0.04
<b>Turismo</b>	0	0	17	100	17		
<b>Total</b>	14	16.5	71	83.5	85		

\* 7 casos perdidos. No se registró el sexo.

Un segundo paso en este análisis fue determinar si existía relación entre la selección de la metodología docente, el sexo y la nota final en la asignatura. Tomando la nota final como variable dependiente y el sexo y la metodología docente como variables independientes se procedió a realizar un análisis de varianza. Como se señaló más arriba la variable dependiente no seguía una distribución normal, sin embargo sí se cumplió el principio de igualdad de varianzas ( $F=2.19$ ;  $p>0.05$ ) y el tamaño de la muestra es mayor que 30; por todo esto se consideró oportuno emplear esta técnica estadística. Como se puede observar en la tabla 6 únicamente se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el caso de la metodología docente no en el sexo ni en la interacción.

TABLA 6  
RELACIÓN ENTRE LA NOTA FINAL EN LA ASIGNATURA, LA METODOLOGÍA  
DOCENTE ELEGIDA Y EL SEXO

		Sexo			
		Varones		Mujeres	
		n	Nota (Sx)	n	Nota (Sx)
<b>Metodología docente</b>	Sí <i>role-playing</i> (n=82)*	13	8.46(1.26)	69	7.90(1.54)
	No <i>role-playing</i> (n=89)	16	5.68(2.12)	73	5.01(1.67)
<b>Efectos significativos</b>	Metodología docente	$F=70.91$ ( $p=0.000$ )			
	Sexo	$F= 3.39$ ( $p>0.05$ )			
	Metodología * Sexo	$F= 0.03$ ( $p>0.05$ )			

\* 7 casos perdidos, en los que no se registró el sexo, y 3 en los que no se tenía registro de su nota final

## CONCLUSIONES

En lo referente a los instrumentos de evaluación se puede decir que las cinco escalas tienen una homogeneidad interna y que evalúan los mismos factores. Esta afirmación viene respaldada por un lado por los coeficientes alpha, los cuales fueron superiores a .90 y por las correlaciones inter-pruebas. Realizando un análisis pormenorizado de las relaciones entre las escalas, las correlaciones más elevadas se obtuvieron entre las evaluaciones que realizaba el profesor tanto a nivel de grupo como de alumno (heteroevaluación grupo/docente y heteroevaluación alumno/docente). Este resultado va en la misma línea que la correlación que obtuvo el segundo lugar, la encontrada entre la escala de coevaluación y la autoevaluación. Estas relaciones tan elevadas ponen de manifiesto que en las dos escalas están valorando contenidos similares desde dos niveles diferentes, por un lado el trabajo individual y por otro el trabajo en grupo. Teniendo en cuenta que en los dos casos la fuente de evaluación es la misma, en el primer análisis la fuente de información es el profesor siendo en el segundo los alumnos los que juzgan su trabajo. Hay que destacar que la correlación entre la coevaluación y cómo evaluó el profesor el rendimiento del grupo también fue elevada ( $r_s=0.87$ ,  $p=0.000$ ), este dato aporta una mayor consistencia a la validez de constructo de las pruebas; debido a que en esta ocasión son dos escalas que evalúan el rendimiento en la tarea a nivel de grupo desde dos perspectivas distintas, en el caso de la coevaluación es el propio grupo el que valora su ejecución y en el segundo se trata del docente. Lo interesante de estos resultados son las correlaciones elevadas que se encontraron entre las escalas que realizan la evaluación desde diferentes puntos de vista, esto es la evaluación interjueces fue elevada, superior a .70.

En cuanto al segundo bloque de resultados se muestra que cuando se ponen en marcha metodologías innovadoras y se hace partícipe de ello al alumno en su proceso de enseñanza y evaluación, los resultados que se obtienen son por lo general mejores y más satisfactorios que cuando se sigue una metodología tradicional. Se podría pensar que estos resultados están sesgados por la tendencia de los alumnos a valorarse de una manera demasiado positiva. De las cinco escalas, en tres, la fuente que realiza la evaluación son los alumnos: esto en teoría alzaría la nota final. Pero este dato en este estudio no puede tomarse en consideración ya que en el trabajo realizado anteriormente por este grupo se confirmó que los estudiantes habían sido más exigentes con su evaluación que las profesoras (Alvarez González, Alvarez Rubio, & Inda Caro, 2006) cuando se puso en marcha esta investigación. En este trabajo las medias en la escalas de coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación grupo/clase eran inferiores a los promedios que resultaban de la evaluación con las escalas heteroevaluación grupo/docente y heteroevaluación alumno/docente.

Con este artículo se quiere poner de manifiesto la existencia de claras diferencias en el rendimiento final cuando se emplean metodologías que implican más al alumno. Según Torres y Minerva (2005, p. 488) cuando la evaluación se produzca de una manera amena y progresiva que permita "...ir escalando peldaños de la vida cotidiana para mejorar la calidad en cada estadio del desarrollo...", haciendo que el alumno pueda ir incorporando sus aprendizajes mediante sus propias experiencias, cumplirá por fin "...el sentido que todavía no le ha dado el docente". El concepto de educación democrática no es algo nuevo dentro

de la enseñanza: John Dewey en su libro *Democracia y Educación* (1916), Ferrer i Guardia con su Escuela Moderna en Barcelona (1908) y otros padres de las teorías pedagógicas vieron la necesidad de hacer partícipes a los alumnos de su proceso de formación. De acuerdo con este enfoque, el talón de Aquiles de la Universidad parece ser un cierto abandono en algunas ocasiones de los aspectos pedagógicos de la docencia (Buendía Eisman & Olmedo Moreno, 2000; Ibáñez-Martín Mellado, 1990). Con la llegada del Espacio Europeo de Educación Superior ha cobrado realce la importancia de la evaluación y su integración dentro de los mecanismos de aprendizaje. De este modo, en este trabajo se han planteado estos dos constructos como complementarios y dependientes uno del otro: cuando los alumnos realizaban los *role-playing* tenían que evaluar su rendimiento; esto implicaba que construían su aprendizaje desde la praxis y la evaluación. Como señalaba De la Orden (1983), es innegable que cualquier sistema docente va ser orientado en función de la valoración a la que van a ser sometidos los alumnos. Este investigador ya cuestionaba hace casi veinte años cómo el antiguo Curso de Orientación Universitaria (C.O.U.) tenía de *orientativo* únicamente el nombre, ya que la forma en que se abordaba este curso estaba determinado por la prueba que tenían que realizar los alumnos para ingresar en la Universidad. Se puede pensar que esto en la Universidad no sucede, sin embargo, aunque los docentes quieran pensar que su interés es la transmisión de conocimientos independientemente de las pruebas, esto no es realmente de esa manera. Para el estudiante el objetivo final es conseguir superar los exámenes sin valorar el contenido de ese aprendizaje. Generalmente los educandos realizan una consideración de las competencias adquiridas cuando se incorporan al mundo laboral. Por todo esto tendrán que ser los profesores los que incorporen sistemas de evaluación que hagan conscientes a los alumnos de la importante relación de ambos constructos.

La tabla 5 está mostrando que el único factor que fue determinante en el rendimiento del alumno fue la metodología empleada y no el género, ya que se puede apreciar la ausencia de diferencias estadísticamente significativas en la interacción de género y metodología.

A modo de conclusión hay que resaltar que la evaluación de la asignatura de francés desde esta triple perspectiva ha sido muy satisfactoria tanto para los alumnos como para los profesores implicados. Respecto a los primeros, estos resultados positivos se observan en la progresión creciente y general del aprendizaje a lo largo de las tres sesiones. La valoración de una materia desde tres puntos de vista ha servido a los alumnos para desarrollar competencia de peso como la capacidad de crítica y de autocrítica y el trabajo en equipo. De igual modo ha resultado de instrumento útil para las docentes al disponer de más de una fuente de información en el proceso de evaluación, y pese a la carga de trabajo que éstas han asumido, ha supuesto un perfeccionamiento en sus técnicas didácticas. Asimismo, las autoras de este trabajo son de la opinión de que a través de la comparación de las tres perspectivas evaluativas se ha conseguido construir un espacio de intersección entre la evolución de los estudiantes y la de las docentes.

### **AGRADECIMIENTOS:**

Esta investigación ha sido subvencionada por el Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación de la Universidad de Oviedo. Código del proyecto: PC-05-005



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez González, S., Álvarez Rubio, M., & Inda Caro, M. (2006). Competencias transversales: una aplicación interdisciplinar. En *Documentos ICE. Docencia universitaria. Proyectos de Innovación Docente*. Oviedo: Universidad de Oviedo. ICE.
- Andonegui, J. (1989). *Motivación al logro y la Evaluación Formativa*. Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas.
- Boud, D. (1998). *The challenge of problem-based learning*. London: Koagan Page.
- Brown, S. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Buendía Eisman, L., & Olmedo Moreno, E. (2000). Estrategias de aprendizaje y procesos de evaluación en la educación universitaria. *Bordón*, 52(2), 151-163.
- Calatayud, A. (2002). La cultura autoevaluativa, piedra filosofal de la calidad en educación. *Educadores*(204), 357-375.
- Centro Nacional de Información y comunicación educativa. (2005). Orientación educativa. Acción tutorial. Educación moral y cívica>>Role-Playing. Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). 2005, from [www.cnice.mecd.es/recursos2/orientación/03accion/op05\\_a4htm](http://www.cnice.mecd.es/recursos2/orientación/03accion/op05_a4htm)
- Cirigliano, & Gustavo, F. J. (1969). *El "role-playing": una técnica de grupo en servicio social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Contreras, E. (2004). Evaluación de los aprendizajes universitarios. En *Docencia universitaria. Orientaciones para la formación del profesorado. Documentos ICE* (pp. 129-152). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- De la Cruz Tome, M. A. (2004, 17-18 Marzo). *Lección magistral y aprendizaje activo*. Paper presentado en, Oviedo.
- Dewey, J. (1916). *Democracia y Educación* (L. Luzuriaga, Trans. 1982 ed.). Buenos Aires: Editorial Losada.
- Ferrer Guardia, F. (1908). *La escuela Moderna* (2002 ed.). Barcelona: Fabula TusQuets.
- Gibbs, G. (1994). *Improving Student Learning. Theory and Practice*. Oxford: Oxford Centre for Stall Development.
- Ibáñez-Martín Mellado, J. A. (1990). Dimensiones de la competencia profesional del profesor de Universidad. *Revista española de pedagogía*, 48(186), 239-280.
- Lagabaster, D., & Sierra, J. M. (2004). *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de la lenguas*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Marzano, R. J. (1991). Creating an educational paradigm centred on learning through teacher-directed, naturalistic inquiry. En L. Idol & B. F. Jones (Eds.), *Educational values and cognitive instruction. Implication for reform* (pp. 411-442): Hillsdale Erlbaum.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.
- Navaridas Nald, F. (2002). La evaluación del aprendizaje y su influencia en el comportamiento estratégico del estudiante universitario. *Contextos educativos*, 5, 141-156.
- Orden Hoz, A. d. l. (1983, 1983). La investigación sobre la evaluación educativa. *Revista de investigación educativa, RIE*, 240-258.
- Rodríguez Gómez, R. (1998). Conferencia municipal sobre educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3(8), 379-383.

- Salaburu, P., Mees, L., & Pérez, J. (2003). *Sistemas Universitarios en Europa y EEUU*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Santos Guerra, M. A. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del profesorado*, 2(1), 370-392.
- Torres Perdomo, M., & Minerva Torres, C. (2005). Formas de participación en la evaluación. *Educere*(31), 487-496.
- Zabalza, M. (2001). Evaluación de los aprendizajes en la Universidad. En G. Valcarcel (Ed.), *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla.

Fecha de recepción: 23 de octubre de 2007.

Fecha de aceptación: 8 de julio de 2008.

**Autora:** Mónica Vallejo Ruiz  
**Directores:** Antonio Fernández Cano  
 Manuel Torralbo Rodríguez  
**Departamento:** Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.  
**Dirección:** Campus de Cartuja, C.P. 18071  
**Centro:** Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada

**Descriptores:**

Evaluación de la investigación. Cienciometría. Tesis doctorales. Educación Matemática española. Estudio longitudinal. Análisis de tendencias. Series temporales. Modelos ARIMA de Box-Jenkins..

**Bibliografía:**

- Beile, P. M., Boote, D. N. y Killingsworth, E. K. (2003). Characteristics of educational doctoral dissertation references: An inter-institutional analysis of review of literature citations. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Chicago.
- Bishop, A. (2001). International perspectives on doctoral studies in mathematics education. En R. Reys y J. Kilpatrick (Eds.), *One filed, many paths: U.S. doctoral programs in mathematics education*. Washington: American Mathematical Association.
- Box, G. E. P., Jenkins, G. M. y Reinsel, G. (1994). *Time series analysis: Forecasting and control* (3ª edición). Englewood Cliff, NJ: Prantice Hall.
- Callon, M., Courtial, J. P. y Penan, H. (1995). *Cienciometría. El estudio cuantitativo de la actividad científica: De la bibliometría a la vigilancia tecnológica*. Oviedo: TREA.
- Donoghue, E. F. (2001). Mathematics education in the United States: Origins of the field and the development of early graduate programs. En R. Reys y J. Kilpatrick (Eds.), *One filed, many paths: U.S. doctoral programs in mathematics education*. Washington: American Mathematical Association.
- Fernández Cano, A. (1995). *Métodos para evaluar la investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Síntesis.
- Fernández Cano, A., Torralbo, M. y Vallejo, M. (2004). Reconsidering the Price's model of scientific growth: An overview. *Scientometrics*, 61 (3), 301-321.
- Kostoff, R. N. (2001). The metrics of science and technology. *Scientometrics*, 50 (2), 353-361.
- Owens, D. T. y Reed, M. K. (2000). *Research in mathematics education*. Washington: ED.
- Price, D. J. S. (1986). *Little science, big science... and beyond*. Nueva York: Columbia University Press. Edición original Little science, big science (1963).
- Stufflebeam, D. y Wingate, L. (2003). *International handbook of educational evaluation*. Londres: Kluwer.
- Torralbo, M. (2001). *Análisis cientimétrico, conceptual y metodológico de las tesis doctorales españolas en Educación Matemática (1976-1998)*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- van Raan, A. F. J. (1997). Scientometrics: State of the Art. *Scientometrics*, 38 (1), 205-218.

CAT <sup>(1)</sup>		AÑO <sup>(2)</sup>		CLASIFICACIÓN <sup>(3)</sup>	
D	2	0	0	5	5
	8	0	2	0	6
N.º CITAS <sup>(4)</sup>		N.º PÁGINAS			
2	0	4	5	2	6

**Problema de investigación**

La Educación Matemática es una disciplina académica que ha emergido en España hace relativamente pocos años. A pesar de una trayectoria que no supera 30 años, se hace necesario e imprescindible analizar la evolución que ha acontecido en este campo.

Así pues, en este estudio se analiza diacrónicamente las tesis doctorales de Educación Matemática leídas en las universidades españolas durante un periodo superior a treinta años: desde las primeras tesis doctorales que sobre esta temática fueron defendidas en las universidades españolas, hasta las del año 2002. Dicho análisis se hará a un triple nivel: cuantitativo, conceptual y metodológico.

**Metodología de trabajo**

El diseño de este estudio es un análisis de tendencias, eminentemente longitudinal, que opera sobre datos censales propios de documentos (tesis) y convertidos mediante análisis de contenido en valores cuantitativos.

**Técnicas de análisis**

En esta investigación se han analizado las series temporales determinadas usando técnicas clásicas de regresión y ajuste a modelos distribucionales, pero sobre todo modelos ARIMA para ajuste y cálculo de valores pronostico.

También hemos hecho uso de técnicas paramétricas como ANOVA, uso de intervalos de confianza al 95% y análisis factorial.

**Conclusiones:**

La producción diacrónica de tesis doctorales de Educación Matemática ha pasado, a lo largo del periodo analizado, por diferentes etapas de crecimiento-productividad. El pronóstico apunta a un leve crecimiento lineal que continuará en los próximos 7 años siguientes (2003-2009). Tal patrón de crecimiento no sigue entonces el modelo clásico de crecimiento de la ciencia propuesto por Derek John de Solla Price; el cual consta de tres fases: Leve crecimiento, desarrollo exponencial y estabilización logística. Este hallazgo da la visión de un campo que aún se encuentra en un periodo de fertilidad académica.

En el ámbito metodológico, las tesis doctorales han adolecido y adolecerán, sino se adoptan determinaciones pertinentes, de una progresiva y manifiesta endebles metodológica. Ni la evidencia sobre el pasado ni los pronósticos futuros permiten inferir una visión más optimista sobre la consistencia metodológica de las tesis doctorales españolas en Educación Matemática.

A partir del análisis de las variables conceptuales generales se ha obtenido un mapa conceptual de la investigación en Educación Matemática, dándonos información sobre qué tópicos mayoritariamente han sido estudiados, y cuales podrían ser los nuevos campos temáticos a indagar.

Otra conclusión importante es el hallazgo de un "corpus conceptual y de investigación" conformado por dos grandes temáticas fundadoras de la Educación matemática española: Fundamentos educativos y de la instrucción y Psicología de la Educación Matemática

REVISTA  
INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA

BOLETÍN SUSCRIPCIÓN

**Para suscribirse rellene 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

BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA

Señores,

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la *Revista de Investigación Educativa*, como pago de mi suscripción a la misma.

Titular de la cuenta.....

Banco/Caja.....

N.º de cuenta ..... N.º de libreta.....

Agencia .....

Población .....

(Fecha y Firma)



Para asociarse rellene las dos partes de este boletín y devuélvalo a:

**A.I.D.I.P.E.**

**Dpto. «Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación»**

**Facultad de Pedagogía**

**Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta**

**08035 - BARCELONA (Spain)**

Cuota de suscripción anual 42 Euros

**DATOS PERSONALES**

Nombre y Apellidos.....

D.N.I. o N.I.F. ....

Dirección.....

Población..... C.P.....

Provincia ..... E-mail:..... Teléfono ( ).....

Deseo asociarme desde el día..... de..... de 20.....

**DPTO. TRABAJO** ..... **CENTRO TRABAJO**.....

Situación profesional ..... Dist. Universitario.....

**DATOS BANCARIOS**

Titular de la cuenta.....

Banco/Caja.....

Domicilio Agencia.....

Población..... C.P.....

(Firma)

CODIGO CUENTA CLIENTE			
Entidad	Oficina	D.C.	Núm. de Cuenta

Señores,

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la **Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica** como pago de mi cuota de asociado.

Titular de la cuenta.....

Banco/Caja.....

Domicilio Agencia.....

Población..... C.P.....

(Fecha y Firma)

CODIGO CUENTA CLIENTE			
Entidad	Oficina	D.C.	Núm. de Cuenta





# **AIDIPE**

**Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, creada en 1987**

## **FINES DE LA ASOCIACIÓN**

- a) Fomentar, estimular e impulsar la investigación educativa de carácter empírico en todas sus vertientes y ámbitos de aplicación.
- b) Difundir los resultados de esta investigación.
- c) Agrupar a todos los que en España cultivan esta área de conocimiento, como docentes o investigadores.
- d) Colaborar con las autoridades educativas y de política científica en la elaboración de instrumentos de medida, evaluación y de diseños de investigación tendentes a la mejora del sistema educativo y de desarrollo de los mismos.
- e) Favorecer la formación y el perfeccionamiento especializado del personal investigador y de todos aquellos profesionales que intervienen en la investigación educativa.
- f) Velar por la calidad científica y profesional de las actividades relacionadas con la investigación educativa.
- g) Velar por el respeto y cumplimiento de las normas deontológicas de la investigación científica referida al campo psicopedagógico.

## **DERECHOS DE LOS SOCIOS**

Los socios numerarios y fundadores tendrán los siguientes derechos:

- a) Tomar parte en cuantas actividades organice o patrocine la Asociación en cumplimiento de sus fines.
- b) Disfrutar de todas las ventajas y beneficios que la Asociación pueda obtener.
- c) Participar en las Asambleas con voz y voto.
- d) Ser electores y elegibles para los cargos directivos.
- e) Recibir información sobre los acuerdos adoptados por los órganos directivos, sobre las actividades técnicas y científicas que la Asociación desarrolle.
- f) Hacer sugerencias a los miembros de la Junta Directiva de la Asociación.
- g) Impugnar los acuerdos y actuaciones de la Asociación que sean contrarios a los Estatutos, dentro del plazo de cuarenta días y en la forma prevista por las leyes.

Cada socio tiene derecho a recibir la Revista de Investigación Educativa de forma gratuita.

## **SEMINARIOS**

AIDIPE organiza cada 2 años un Seminario Nacional con un tema central en torno al cual giran las ponencias, comunicaciones, mesas redondas. Los primeros Congresos han sido los de Barcelona (1981), Sitges (1983), Gijón (1985), Santiago de Compostela (1988), Murcia (1990), Madrid (1993), Valencia (1995), Sevilla (1997), Málaga (1999), La Coruña (2001), Granada (2003), Tenerife (2005), Donosti, San Sebastián (2007).

## **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).

