

Sumario

Editorial <i>M^o Ángeles Marín</i>	3
TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN	
Los estudiantes: su percepción sobre lo que implica “ser estudiantes” y “hacer universidad” <i>Rosa M^o Méndez García</i>	9
La formación en competencias en la universidad: un estudio empírico sobre su tipología <i>Agustín Rodríguez Esteban y M^o José Vieira Aller</i>	27
Validez discriminante de la Batería Multimedia Sicole-R-Primaria para la evaluación de procesos cognitivos asociados a la dislexia <i>Juan E. Jiménez, Remedios Guzmán, Rosario Ortiz, Alicia Díaz, Adelina Estévez, Eduardo García, Isabel Hernández-Valle, Mercedes Muñetón, Francisco Naranjo, Mercedes Rodrigo, Cristina Rodríguez y Estefanía Rojas</i>	49
Vinculación de conductas problemáticas y rasgos de personalidad en la adolescencia <i>Susana Molina Martín, Mercedes Inda Caro y Carmen M^o Fernández García</i>	73
Cálculo de la fiabilidad y concordancia entre codificadores de un sistema de categorías para el estudio del foro online en e-Learning <i>Juan Jesús Torres Gordillo y Víctor Hugo Perera Rodríguez</i>	89
Competencias interculturales transversales: su diagnóstico en equipos de trabajo de baja cualificación <i>Assumpta Aneas Álvarez</i>	105
Formación basada en competencias <i>Pilar Martínez Clares y Benito Echeverría Samanes</i>	125
Análisis de necesidades en formación intercultural en la Administración Pública <i>Trinidad Donoso, Flor A. Cabrera, Assumpta Aneas, Javier de Santos y Pilar Curós</i>	149
Sobre las diferencias de género en la percepción social del desarrollo sostenible. Estudio empírico en estudiantes universitarios de alto rendimiento <i>M^o Ángeles Murga Menoyo</i>	169
Lifelong learning: diferentes contextos, diferentes situaciones <i>Leonor Buendía Eisman, Eva M^o Olmedo Moreno y Gracia González Gijón</i>	185
Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado . <i>Antonio Bernal Guerrero y Antonio Ramón Cárdenas Gutiérrez</i>	203
Análisis de las funciones del tutor sanitario <i>Pilar Martínez Clares, Miriam Martínez Juárez y Joaquín Parra Martínez</i>	223
Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de Educación Primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas <i>Susan V. Sanhueza Henríquez y M^o Cristina Cardona Moltó</i>	247
El impacto de los proyectos TICS en la organización y los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos <i>Ángel Boza Carreño, María de la O Toscano Cruz y Juan Manuel Méndez Garrido</i>	263

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



Volumen 27, número 1, 2009

Revista de Investigación Educativa

Volumen 27, número 1, 2009

Revista de Investigación Educativa

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)



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

Revista de Investigación Educativa

Volumen 27, número 1, 2009

ASOCIACIÓN INTERUNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA (AIDIPE)
MIEMBRO DE LA EUROPEAN EDUCATIONAL RESEARCH (EERA)

Dirección: Carmen Jiménez

Dirección Ejecutiva: M^a Ángeles Marín

CONSEJO ASESOR

Ignacio Alfaro
Victor Álvarez
Margarita Bartolomé
Nuria Borrell
Leonor Buendía
Pilar Colás
Alfredo Cuellar
Fátima Cunha
Iñaki Dendaluce
Benito Echeverría
Tomás Escudero
Narciso García Nieto
Jose Luis Gaviria
Fuensanta Hernández Pina
Jesús Jornet
Joan Mateo

Mario de Miguel
Arturo de la Orden
Ana Delia Correa
Francisco J. Tejedor
Frederik Smith
Luis Sobrado
Carolina Sousa

CONSEJO DE REDACCIÓN

Rafael Bisquerra
Flor Cabrera
Trinidad Donoso
Pilar Figuera
Mercedes Rodríguez
M^a Paz Sandín
Ruth Vila

CONSEJO DE REDACCIÓN, INTERCAMBIO CIENTÍFICO

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
P^o del Valle Hebrón, 171, 2^a 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: 868 88 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/dep mide
AIDIPE 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 27, número 1, 2009

Editorial	3
<i>M^a Ángeles Marín</i>	

TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

Los estudiantes: su percepción sobre lo que implica “ser estudiantes” y “hacer universidad”	9
<i>Rosa M^a Méndez García</i>	

La formación en competencias en la universidad: un estudio empírico sobre su tipología	27
<i>Agustín Rodríguez Esteban y M^a José Vieira Aller</i>	

Validez discriminante de la Batería Multimedia Sicole-R-Primaria para la evaluación de procesos cognitivos asociados a la dislexia	49
<i>Juan E. Jiménez, Remedios Guzmán, Rosario Ortiz, Alicia Díaz, Adelina Estévez, Eduardo García, Isabel Hernández-Valle, Mercedes Muñetón, Francisco Naranjo, Mercedes Rodrigo, Cristina Rodríguez y Estefanía Rojas</i>	

Vinculación de conductas problemáticas y rasgos de personalidad en la adolescencia	73
<i>Susana Molina Martín, Mercedes Inda Caro y Carmen M^a Fernández García</i>	

Cálculo de la fiabilidad y concordancia entre codificadores de un sistema de categorías para el estudio del foro online en e-Learning	89
<i>Juan Jesús Torres Gordillo y Víctor Hugo Perera Rodríguez</i>	

Competencias interculturales transversales: su diagnóstico en equipos de trabajo de baja cualificación	105
<i>Assumpta Aneas Álvarez</i>	

Formación basada en competencias	125
<i>Pilar Martínez Clares y Benito Echeverría Samanes</i>	
Análisis de necesidades en formación intercultural en la Administración Pública	149
<i>Trinidad Donoso, Flor A. Cabrera, Assumpta Aneas, Javier de Santos y Pilar Curós</i>	
Sobre las diferencias de género en la percepción social del desarrollo sostenible. Estudio empírico en estudiantes universitarios de alto rendimiento	169
<i>M^a Ángeles Murga Menoyo</i>	
Lifelong learning: diferentes contextos, diferentes situaciones	185
<i>Leonor Buendía Eisman, Eva M^a Olmedo Moreno y Gracia González Gijón</i>	
Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado	203
<i>Antonio Bernal Guerrero y Antonio Ramón Cárdenas Gutiérrez</i>	
Análisis de las funciones del tutor sanitario	223
<i>Pilar Martínez Clares, Mirian Martínez Juárez y Joaquín Parra Martínez</i>	
Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de Educación Primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas	247
<i>Susan V. Sanhueza Henríquez y M^a Cristina Cardona Moltó</i>	
El impacto de los proyectos TICS en la organización y los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos	263
<i>Ángel Boza Carreño, María de la O Toscano Cruz y Juan Manuel Méndez Garrido</i>	

E D I T O R I A L

Una revista para el S. XXI Mirando al futuro: una nueva etapa a partir de una sólida trayectoria

El pasado año 2008 se cumplieron los 25 años de edición de la Revista de Investigación Educativa (RIE). En el año 1983 se edita el nº 0, dedicado a los trabajos presentados en el primer Seminario de Modelos de Investigación Educativa, celebrado en Barcelona, primera actividad de la recién creada Asociación AIDIPE.

Las dos primeras finalidades de AIDIPE, según figuran en sus Estatutos son:

1. Fomentar, estimular e impulsar la investigación educativa de carácter empírico en todas sus vertientes y ámbitos de aplicación.
2. Difundir los resultados de esta investigación.

Desde sus inicios la RIE ha querido responder a estas dos finalidades, al tiempo que su contenido se ha ido adecuando a las necesidades y las demandas, de la comunidad investigadora y de la sociedad.

El vínculo estrecho con AIDIPE queda manifiesto en la dirección de la Revista, que se corresponde siempre con la persona que ejerce la Presidencia de la Asociación. La Junta Directiva, asimismo se reponsabiliza de la política editorial de la misma, quedando en manos de la dirección ejecutiva y el consejo de redacción la ejecución de los acuerdos tomados en las diferentes Juntas Directivas de la Asociación.

Se acuerda también que el Consejo Asesor esté formado por personas de prestigio de los Departamentos de Métodos de Investigación y Diagnóstico de diferentes universidades españolas, buscando la mayor representatividad posible. Hasta este curso pasado, han sido las personas revisoras externas de todos los artículos enviados a la RIE para su posible publicación.

Desde los inicios se acuerda la publicación de dos números al año. RIE, ha tenido siempre una periodicidad semestral. La Revista ha difundido también, hasta el año 2003, las ponencias, mesas redondas y symposia de los diferentes Seminarios y Congresos promovidos por AIDIPE, celebrados bianualmente, desde el año 1983.

La RIE ha potenciado la difusión de las líneas de investigación de grupos de distintas universidades españolas. En los primeros números había siempre una sección dedicada a ello. Más tarde esta sección se sustituyó por la de estudios monográficos que profundizaban en el estado de la cuestión de un determinado tema. Las secciones tituladas "Sugerencias metodológicas" o "Trabajos metodológicos", han ido difun-

diendo los avances realizados en metodología de investigación y han constituido un gran aporte para el desarrollo de la investigación educativa en España.

A lo largo de estos 26 años la revista ha ido adecuándose a las exigencias de información e intercambio profesional, modificando, en consonancia con ellas, su política editorial. Así, por ejemplo, en la Editorial del número 19, correspondiente al primer semestre de 1992, se informa de una nueva política editorial que pretende responder a dos necesidades básicas: de un lado, tratar de un tema educativo de actualidad en profundidad; y de otro, favorecer el intercambio de trabajos de investigación que recoja la diversidad temática existente. A partir de ese número se inició la publicación de un número monográfico, cada dos años, cuyo contenido desarrollaba un tema en profundidad. Los números misceláneos ampliaban el número de artículos sobre trabajos de investigación y en ellos se mantenía una sección dedicada a un estudio monográfico que exponía el estado de la cuestión sobre un tema de investigación, y que venía a sustituir la sección de líneas de investigación de los números anteriores.

La calidad de la RIE, ha ido aumentando también a lo largo de estos años. Desde el Consejo de Redacción, con el soporte de la AIDIPE, se ha trabajado para que la revista cumpla con los indicadores de calidad de las revistas científicas. Es importante reseñar, que desde sus inicios la revista ha cumplido con gran parte de los estándares de calidad reseñados por el ICYT e ISOC en 1984, o por la Secretaría de Estado de Universidades en Investigación en 1986, o del CINDOC, en cuanto a los criterios de calidad de edición técnica, generales y formales, así como a los de difusión, uso y aceptación por parte de la comunidad científica, y al contenido científico. Con el objetivo de responder al máximo a dichos criterios, se han ido introduciendo a lo largo de estos años diferentes modificaciones tales como, la publicación del resumen y el abstract, y de las palabras clave; la publicación de las fechas de recepción y aceptación de los artículos; el aumento del número de artículos por volumen publicado; la ampliación del Consejo Asesor con personas de reconocido prestigio internacional; la evaluación previa de los artículos por revisores expertos ajenos al Consejo Asesor; la publicación, en la Web, del contenido completo de la revista, hasta el año anterior de la edición en papel...

Todo lo anterior pone de manifiesto que la trayectoria de RIE tiene sólidos fundamentos. Nació con la convicción de integración, participación y servicio de toda y para toda la comunidad científica y profesional, y entendió y asumió que la investigación educativa ha de tener fortaleza metodológica si pretende construir un *corpus* de conocimiento que avale las decisiones de intervención o actuación profesional.

Pero nuevos retos han de afrontarse; entre ellos el de hacer compatible ser referente nacional, por su atención a la problemática educativa del país, y a la vez formar parte del conjunto de publicaciones con impacto internacional. La Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) publicó, en el año 2007, el libro titulado "*La edición de revistas científicas. Criterios, métodos y directrices de evaluación*", este libro proporciona una serie de metodologías y criterios para la mejora de la calidad de las revistas españolas. Un análisis detallado de los actuales procesos de gestión y del contenido de los números publicados, indica que RIE cumple con gran parte de los indicadores de calidad mencionados en esa publicación.

Uno de los objetivos inmediatos de la RIE, ha de ser el reconocimiento del Institute for Scientific Information (ISI) en su base de datos del Journal Citation Reports (JCR). Como todos sabemos, no es fácil obtener la *evaluación positiva* que permita la entrada de RIE en el *Social Science Citation Index*, pero tanto la trayectoria previa como el entusiasmo y dedicación que su nueva dirección dedicará hará posible el logro de este objetivo. Sin duda alguna habrá que abordar reformas o cambios en varios aspectos. A modo de listado no exhaustivo y teniendo como referencia, los indicadores y criterios publicados por la FECYT adelantamos los siguientes:

- Revisión de la estructura de la gestión con especial atención a la composición y funciones de los comités editoriales y científicos. Al menos un tercio de los miembros del Consejo Asesor deben pertenecer a instituciones diferentes al organismmo editor.
- Aumentar la Internacionalización del Comité Asesor hasta llegar al mínimo del 20% exigido
- Declaración explícita de la Política Editorial de la Revista
- Aumento de la calidad de difusión, visibilidad y accesibilidad: número de ejemplares vendidos por suscripción o venta directa, aumento del número de bases de datos en las que la revista está indexada
- Asegurar la estructura de contenido que reclaman los estándares de evaluación para formar parte del SSCI
- Utilizar el *call for papers* y los editores invitados en los temas monográficos como fórmulas de apertura a procesos de revisión por pares.
- Asegurar la sistemática en la periodicidad, volumen de artículos y tiempos de edición.....

Sin duda alguna, el logro del mencionado objetivo también exigirá esfuerzo a autores y revisores si bien los beneficios revertirán no sólo sobre RIE, sino sobre todos los que, de alguna manera, hacen posible su existencia: autores, suscriptores y gestores. Deseamos a los nuevos gestores de RIE que el tiempo de espera para anunciar este logro sea el menor posible. Desde la Universidad de Barcelona tanto el equipo actual encargado de la redacción de la revista, como todas las personas que, a lo largo de estos años han estado comprometidas en la gestión de la misma, ofrecen y garantizan su colaboración con el nuevo equipo.

M^a Ángeles Marín
Directora Ejecutiva de RIE

en nombre del Consejo de Redacción y de todas las personas del Departamento MIDE comprometidas en estos 26 años en la edición de la RIE

TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

LOS ESTUDIANTES: SU PERCEPCIÓN SOBRE LO QUE IMPLICA “SER ESTUDIANTES” Y “HACER UNIVERSIDAD”

Rosa María Méndez García
Universidad de Murcia

RESUMEN

En este artículo se presentan algunos de los resultados obtenidos en la investigación sobre “Las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad como indicador de calidad”. Concretamente se trata de hacer explícitas las percepciones de los estudiantes sobre su papel dentro del contexto universitario, así como de reflexionar sobre cuál es el papel de la Institución universitaria en la formación, mantenimiento o cambio de dichas percepciones, desde la perspectiva de la información que traslada a los estudiantes al respecto.

Los datos obtenidos a partir de las voces de los propios estudiantes, ponen de manifiesto una forma determinada de integración en el contexto universitario, una manera particular de afrontar el aprendizaje en dicho contexto y, en general, un modo de entender qué implica ser estudiante y qué implica estar en la Universidad.

Palabras clave: *estudiantes, universidad, roles, formación, aprendizaje.*

ABSTRACT

In this article we present some of the results of the investigation which supports the Doctoral Thesis “The attitude of students towards university as an indicator of quality”, made and defended by the University of Santiago de Compostela. To be exact the aim is to clarify the notion of students about their role in the university context, as well as to consider the role of the university institution about the building up, keeping or changing such perceptions, from the point of view of the information which leads the students to it.

* Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus de Espinardo. 30100 Espinardo – Murcia. E-mail: rmendez@um.es

The information got from the students themselves shows a certain way of integration in a university context, a particular way to face the training in such context and, in general, a way of understanding what being a student and belonging to university means.

Key words: students, university, roles, formation, learning.

I. UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA AL PAPEL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

Los estudiantes universitarios están sujetos a un itinerario formativo definido por un conjunto de condiciones particulares; condiciones que afectan tanto a la forma en que se integran en la Universidad como institución, como a la manera en que se forman y aprenden en ella. (Zabalza, 2002)

Para sistematizar lo que la Universidad establece explícitamente sobre lo que implica “ser” estudiantes y “hacer” la Universidad, cabe preguntarse: ¿cuál es el “marco informativo/formativo” que desde la Universidad orienta las creencias o percepciones de los estudiantes sobre lo que en ella acontece?, ¿quién les dice a los universitarios en dónde están, quiénes son, cuáles son las metas a lograr y cuál es el modo adecuado de hacer las cosas?, y finalmente ¿quién les dice los medios de los que disponen para lograr sus metas como universitarios?

Obviamente, nos estamos preguntando por un proyecto educativo cuya ausencia es patente.

Siendo así, nos vemos obligados a recurrir a la normativa que rige dicha Institución, como principal fuente de información explícita que desde la Universidad se traslada al estudiante sobre su papel como tal en dicho contexto. Concretamente hemos recurrido a los Estatutos de la Universidad de Santiago de Compostela (1997) y al Estatuto del estudiantado de esta Universidad (1998) como referentes normativos.

En estos documentos se define el papel del estudiante universitario a través de una serie de derechos y de deberes, tanto específicos a este colectivo, como comunes a todos los miembros de la comunidad universitaria.

Zabalza (2002) habla de dos perspectivas complementarias que nos permiten hacernos una idea de “la posición y dinámicas institucionales que se establecen en torno a los estudiantes” (p. 181):

- El rol del estudiante como miembro de la comunidad universitaria, considerando todo lo que tiene que ver con la organización, gestión, gobierno y participación estudiantil en iniciativas dirigidas a la consecución de los fines de la Universidad.
- Y, el rol del estudiante como aprendiz, es decir, teniendo en cuenta aquellos elementos que afectan de manera más directa al proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante en la Universidad.

Este doble rol del estudiante en el contexto universitario es definitorio de lo que nosotros denominamos “**una forma de ser universitario**”.

Más allá de un conjunto de tareas asociadas a los diferentes roles que puede y debe adoptar un estudiante en el contexto universitario, hemos intentado recoger y sistematizar la posible gama de valores y estrategias adaptativas que los estudiantes desarrollan en la Universidad.

Con tal motivo tomamos como referencia –adoptando la revisión de Trillo Alonso (1994) para hablar del profesorado y los estilos de desarrollo profesional–, las estructuras de racionalidad a las que se refieren Carr y Kemmis (1988) y que retoma Grundy (1991): la racionalidad técnica o positivista, la racionalidad práctica o interpretativa y la racionalidad estratégica o crítica.

Así, sostenemos que los estudiantes pueden afrontar sus roles en la Universidad desde lo que llamaríamos tres estilos diferentes de hacer Universidad:

- El estilo técnico o positivista: representado por aquel estudiante preocupado por cómo hacer lo que le dicen que haga, y cómo hacerlo de una forma mecánica y poco reflexiva. Un estudiante que asume las jerarquías que entiende que subyacen al sistema universitario, y dentro de ellas, se reconoce como el último eslabón, a expensas de cumplir las órdenes que le ordenan que cumpla. Se trata del estudiante que cumple mecánicamente con los plazos, con las tareas, para ir superando así las barreras del sistema (tareas, exámenes, plazos), y que lo hace a menudo de manera superficial o burocrática, sin implicación personal, y carente de sentido crítico.
- El estilo práctico o reflexivo: representado por aquel estudiante preocupado no sólo por cómo hacer lo que le dicen que haga, sino también por el qué es lo que tiene que hacer, y sobre todo, por el porqué y el para qué lo hace o tiene que hacer. Su paso por la Universidad va teñido de estilo propio, configurando su formación de manera racional y reflexiva, dentro de las alternativas que le ofrece el sistema.
- El estilo estratégico o crítico: representado por un estudiante similar al anterior, pero que no se conforma con personalizar su trayectoria universitaria desde una perspectiva reflexiva y racional, dentro de las posibilidades que la Universidad pone a su disposición, sino que va más allá. Se trata de un estudiante plenamente activo y crítico, consciente de las limitaciones que le imponen las estructuras, y motivado por reivindicar y participar en el diseño de nuevas propuestas que contribuyan a la mejora de la calidad formativa de la Universidad.

Esta triple opción sobre cómo desenvolverse en el ámbito universitario define lo que nosotros hemos denominado **"una forma de hacer universidad, o de vivir la experiencia universitaria"**.

Sostenemos que, tanto en relación a los roles como en relación a las formas de vivir la experiencia universitaria, la adopción de una postura u otra, no es casual ni aleatoria, sino que la Universidad está contribuyendo en gran medida, ya sea directa o indirectamente, consciente o inconscientemente, explícita o implícitamente a que los estudiantes se inclinen hacia uno de estos tres estilos.

Siendo así, y dado que la Universidad, sus agentes socializadores, sus mensajes, sus estructuras están influyendo en las estrategias adaptativas que los estudiantes adoptan

dentro del contexto universitario, y en definitiva a su integración en la Universidad, se trata de ver si lo están haciendo en la dirección deseada o deseable.

II. EL RETO DE CONOCER LAS PERCEPCIONES Y EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD EN EL DESARROLLO DE LAS MISMAS

La investigación se enmarca dentro de un estudio básicamente descriptivo e interpretativo, en el que aspiramos a comprender una realidad y exponer con rigor un determinado estado de cosas en la Universidad de Santiago de Compostela. Concretamente, en este artículo ponemos de manifiesto lo que concierne a la percepción de los estudiantes sobre su propio rol en la Universidad.

La recogida de información la hicimos a través de la aplicación de un cuestionario que titulamos: “*Algunas cosas que decir sobre la Universidad*” (Méndez García, 2007, p. 2955)¹.

El cuestionario consta de 327 ítems mediante los cuales se pregunta a los estudiantes sobre un total de 55 dimensiones relativas al ámbito universitario, extraídas de lo que establecen explícitamente los Estatutos de la U.S.C. (1997) y el Estatuto del Estudiantado de la U.S.C. (1998) sobre los derechos y deberes de los estudiantes en la Universidad.

De esas 55 dimensiones, aquellas más representativas del rol de los estudiantes como miembro de la comunidad universitaria, y de los estudiantes como aprendices son:

1. Consideramos dimensiones propias del rol de los estudiantes como miembros de la comunidad universitaria las siguientes: *la participación estudiantil en las elecciones a los órganos de gobierno institucional; la representación en los órganos de gobierno institucional (el Consejo de Gobierno, el Claustro Universitario y la Junta de Facultad); la pertenencia o colaboración con asociaciones de estudiantes; la participación en diferentes iniciativas dirigidas a la consecución de los fines de la Universidad; y el concepto de Comunidad educativa universitaria.*
2. Consideramos dimensiones propias del rol de los estudiantes como aprendices: *el aprendizaje el estudio y la asistencia a clase. Y su relación con: los contenidos, la metodología, la evaluación y las tutorías, como ejes curriculares del proceso de enseñanza-aprendizaje.*

Sobre cada una de las dimensiones, las preguntas que se les plantearon a los estudiantes fueron las siguientes:

- ¿Te han hablado alguna vez sobre “cada una de las cuestiones”?
- ¿Quién ha sido para ti el informante o los **informantes clave** al respecto?
- ¿Cómo **valoras la información** recibida?
- ¿Qué **valor** le reconoces “a cada una de las cuestiones”?
- ¿Cuál es tu **grado de satisfacción** con “cada una de las cuestiones”?

1 En Méndez García (2007, pp. 374-398 y 406-420) se puede encontrar el estudio técnico del cuestionario.

Además, con la intención de que los estudiantes tuviesen la oportunidad de dar explicaciones sobre lo que les suscitaban algunas cuestiones ya planteadas, añadimos ciertas preguntas abiertas, mediante las cuales sugeríamos que se profundizara sobre:

- Las formas de participación en iniciativas para la consecución de los fines de la Universidad.
- El concepto de comunidad universitaria
- Lo que implica ser estudiante universitario.
- Las condiciones que rodean al estudiante.

El cuestionario fue aplicado a una muestra de 554 alumnos de los últimos cursos de 12 de las Titulaciones de las cinco grandes Áreas de Conocimiento que se imparten actualmente en la U.S.C. (Ver Tabla 1).

TABLA 1
LA MUESTRA PRODUCTORA DE DATOS

ÁREA DE CONOCIMIENTO	N	%	TITULACIÓN	N	%
Ciencias Sociales y Jurídicas	142	25,6	Psicopedagogía	28	5,0
			Derecho	65	11,7
			Económicas	49	8,8
Humanidades	112	20,2	Filología Hispánica	16	2,9
			Periodismo	59	10,6
			Historia	37	6,7
Ciencias de la Salud	129	23,3	Farmacia	21	3,8
			Medicina	108	19,5
Ciencias Experimentales	106	19,1	Biología	59	10,6
			Físicas	47	8,5
Enseñanzas Técnicas	65	11,7	Ingeniería Ambiental	26	4,7
			Ingeniería Química	39	7,0
TOTAL				554	100

III. LOS RESULTADOS OBTENIDOS

1. Sobre el rol de los estudiantes como miembros de la comunidad universitaria:
(Ver Tabla 2)

TABLA 2
EL ESTUDIANTE COMO MIEMBRO DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

	% DE INFORMADOS	AGENTES DE INFORMACIÓN	IMPACTO INFORMATIVO	VALOR	SATISFACCIÓN
ELECCIONES	56,3%	P= 31,9% C= 81,3% ORU= 10,6% O= 3,2%	B.P.= 5,8% I = 43,7% S = 50,5%	M.I.= 29,4% B.I.= 33,0% m.I.= 20,1% P.I.= 12,3% N.I.= 5,2%	M.S.= 1,1% B.S.= 10,4% m.S. = 32,3% P.S.= 33,6% N.S.= 22,6%
	64,9%	P= 17,4% C= 90,4% ORU= 11,0% O= 3,1%	B.P.= 8,5% I = 43,1% S = 48,4%	M.I.= 43,3% B.I.= 30,1% m.I.= 11,6% P.I.= 9,4% N.I.= 55,%	M.S.= 2,1% B.S.= 10,5% m.S. = 27,5 % P.S.= 32,8% N.S.= 27,0%
ASOCIACIONES	71,6%	P= 6,2% C= 95,9% ORU= 8,5% O= 2,1%	B.P.= 10,2% I = 52,9% S = 36,8%	M.I.= 29,9% B.I.= 34,4% m.I.= 23,3% P.I.= 7,0% N.I.= 5,3%	M.S.= 3,2% B.S.= 12,9% m.S. = 40,1% P.S.= 23,6% N.S.= 20,3%
INICIATIVAS PARA LA CONSECUCCIÓN DE FINES DE LA UNIVERSIDAD	27,6%	P= 55,0% C= 50,3% ORU= 15,4% O= 5,4%	B.P.= 3,3% I = 50,7% S = 46,0%	M.I.= 35,2% B.I.= 31,1% m.I.= 22,6% P.I.= 5,7% N.I.= 5,5%	M.S.= 2,6% B.S.= 8,5% m.S. = 32,1% P.S.= 27,2% N.S.= 29,5%
EL CONSEJO DE GOBIERNO	23,2%	P= 38,3% C= 69,5% ORU= 10,2% O= 6,2%	B.P.= 6,3% I = 34,6% S = 59,1%	Estima M. Alta = 3,0% Estima Alta = 16,6% Estima Intermedia = 44,4% Estima Baja = 24,5% Estima M. Baja . = 11,4%	
EL CLAUSTRO UNIVERSITARIO	45,4%	P= 49,0% C= 74,7% ORU= 7,8 % O= 5,3%	B.P.= 4,9% I = 42,1% S = 53,0%	Estima M. Alta = 7,0% Estima Alta = 23, 7% Estima Intermedia = 41,6% Estima Baja = 19,2% Estima M. Baja . = 8,5%	
LA JUNTA DE FACULTAD	48,5%	P= 49,2% C= 73,3% ORU= 6,9% O= 3,8%	B.P.= 8,6% I = 41,0% S = 50,4%	Estima M. Alta = 8,5% Estima Alta = 24,2% Estima Intermedia = 40,6% Estima Baja = 17,3% Estima M. Baja . = 9,4%	
CONCEPTO DE COMUNIDAD UNIVERSITARIA	17,0%	P= 64,9% C= 39,4% ORU= 10,6% O= 13,8%	B.P.= 13,8% I = 33,0% S = 53,2%	M.I.= 18,5% B.I.= 29,1% m.I.= 36,8% P.I.= 9,9% N.I.= 5,8%	

Leyenda Tabla 2, 4 y 6

AGENTES DE INFORMACIÓN: P = Profesores C = Compañeros ORU = Otros Representantes Universitarios O = Otros IMPACTO INFORMATIVO: B.P.= Información Bastante Profunda (orienta mi conducta y la justifica) I = Información de carácter Intermedio (sirve para tener una opinión) S = Información Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica)	VALOR: M.P. = Muy Importante B.P.= Bastante Importante m.I.= Medianamente Importante P.I.= Poco Importante N.I.= Nada Importante SATISFACCIÓN: M.S. = Muy Satisfecho/a B.S.= Bastante Satisfecho/a m.S.= Medianamente Satisfecho/a P.S.= Poco Satisfecho/a N.S.= Nada Satisfecho/a
--	---

Los análisis cuantitativos confirman que la información sobre las dimensiones relativas al rol del estudiante como miembro de la comunidad universitaria no llega en general a la mayor parte de los estudiantes. De las ocho dimensiones sobre las que preguntamos, únicamente en tres casos (*asociaciones de estudiantes, representación estudiantil y elecciones*), el porcentaje de estudiantes informados al respecto supera el 50% de la muestra.

Observamos también que la información que les llega, lo hace principalmente a través de agentes no institucionales (compañeros), y solamente en el caso de las *iniciativas para la consecución de los fines de la universidad y el concepto de comunidad universitaria* los informantes clave al respecto son los profesores

Centrándonos en el tipo de información que reciben, se trata de una información que, en el mejor de los casos, sirve para hacerse una opinión al respecto, pero en general no orienta las conductas de los estudiantes ni las justifica.

Cabe decir también, que los estudiantes le reconocen bastante, e incluso mucha, importancia a las formas de participación como miembros de la comunidad universitaria, si bien sus niveles de satisfacción con las mismas son bajos. Ponen de manifiesto una estima intermedia hacia los órganos de gobierno colegiados, y conciben la comunidad educativa universitaria como algo medianamente importante.

Profundizando en el estado de la cuestión, a través de los análisis de las repuestas a las dos preguntas abiertas que hemos formulado al respecto, cabe decir lo siguiente:

- a. Sobre "*las formas de participación en iniciativas para la consecución de los fines de la Universidad*" sabemos que: (Ver Tabla 3)

TABLA 3
LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL EN INICIATIVAS PARA LA CONSECUCCIÓN DE
LOS FINES DE LA UNIVERSIDAD

PARTICIPACIÓN	N	%	FORMAS DE PARTICIPACIÓN	N	%
SI	79	14,3	Diferentes Iniciativas	11	13,9
			Evaluación de la calidad universitaria	26	32,9
			Representantes de estudiantes	4	5,1
			Miembros de asociaciones	10	12,2
			Voluntarios	2	2,5
			Iniciativas promovidas por representantes de estudiantes, asociaciones o por el colectivo estudiantil	26	32,9
NO	3	0,5			
NO SE PRONUNCIAN	469	84,6			
Total	554	100,0			

- Únicamente un 14,3% de la muestra de estudiantes afirma participar en iniciativas para la consecución de los fines de la Universidad. Y un 3,7% de la muestra manifiestan explícitamente la no participación en este tipo de iniciativas.
- El 14,3% de la muestra activa, participa en el siguiente tipo de iniciativas:
 - Iniciativas de diferente naturaleza (13,9%): se trata de aquellos estudiantes más activos y participativos, que se involucran en distintas formas de participación, por ejemplo: mesa de normalización lingüística, modificación de Estatutos de la Universidad, voluntariado, foros de discusión, iniciativas para el cuidado del medio ambiente, conferencias, manifestaciones, campañas de información, asociaciones y/o diferentes formas de representación estudiantil.
 - Evaluación de la calidad de la Universidad (32,9%): cubriendo encuestas de evaluación de centros, de planes de estudios y, en la mayor parte de los casos, de profesorado.
 - Representación estudiantil (5,1%): se trata de estudiantes que han ocupado u ocupan algún cargo dentro de los órganos de gobierno con representación estudiantil, o que son o han sido delegados de curso.
 - Miembros de asociaciones estudiantiles (12,2%).
 - Voluntarios de la Universidad (2,5%).
 - Iniciativas promovidas por los representantes de estudiantes, asociaciones, y por el colectivo estudiantil en general (32,9%): la participación en elecciones a representantes y la participación en iniciativas de protesta, siendo estas últimas las más numerosas.

Por lo tanto, son muy pocos los estudiantes que afirman participar o haber participado en alguna iniciativa para la consecución de los fines de la Universidad. Y, en todo caso, las iniciativas con mayor porcentaje de estudiantes son: las promovidas por el propio colectivo estudiantil, concretamente iniciativas de protesta, y la realización de encuestas para la calidad de la Universidad promovida por la Institución.

b. Sobre "el concepto de comunidad universitaria" sabemos que: de los 394 estudiantes que respondieron a la misma (71,1% de la muestra), únicamente 101 accedieron mediante un ensayo de definición a una comprensión ajustada del concepto de comunidad universitaria, 117 afirmaron no conocer dicho concepto, y los 176 restantes manejaban una información errónea al respecto.

3. Sobre el rol de los estudiantes como aprendices: (Ver Tabla 4)

TABLA 4
EL ESTUDIANTE COMO APRENDIZ

	% DE INFORMADOS	AGENTES DE INFORMACIÓN	IMPACTO INFORMATIVO	VALOR	SATISFACCIÓN
APRENDIZAJE	61,1%	P= 88,7% C= 49,7% ORU= 2,1% O= 13,8%	B.P.=23,2% I = 58,4% S = 18,4%	M.I.= 53,3% B.I.= 31,3% m.I.= 12,7% P.I.= 1,7% N.I.= 0,8%	M.S.=3,0 % B.S.= 20,0% m.S. =37,7% P.S.= 27,3% N.S.=12,0%
ESTUDIO	71,8%	P= 82,1% C= 65,1% ORU= 1,8 % O= 23,5%	B.P.= 34,6% I = 54,2% S = 11,2%	M.I.= 53,2% B.I.= 33,5% m.I.= 9,5% P.I.= 2,7% N.I.=1,1%	M.S.=5,9% B.S.= 31,8% m.S. = 36,5% P.S.= 18,9% N.S.=6,9%
ASISTENCIA A CLASE	83,5%	P= 94,5% C=49,2% ORU= 0,7% O= 6,3%	B.P.= 39,1% I = 47,5% S = 13,4%	M.I.=43,8 % B.I.= 31,1% m.I.= 17,0% P.I.= 5,3% N.I.=2,8%	M.S.= 8,6% B.S.= 27,4% m.S. =34,1% P.S.= 21,8% N.S.=8,0%
CONTENIDOS CURRICULARES	89,5%	P= 95,6% C= 32,8% ORU= 1,2% O= 1,5%	B.P.= 22,0% I = 62,2% S =15,8 %	M.I.= 37,2% B.I.= 41,1% m.I.= 17,4% P.I.= 3,7% N.I.= 0,6%	M.S.= 2,2% B.S.= 21,2% m.S. = 39,9% P.S.= 28,5% N.S.= 8,2%
METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA	67,6%	P= 93,0% C= 30,4% ORU= 0,6% O= 1,4%	B.P.= 14,6% I = 54,4% S =30,9 %	M.I.= 34,9% B.I.= 36,3% m.I.= 21,4% P.I.= 5,7% N.I.= 1,7%	M.S.= 1,0% B.S.= 8,1% m.S. = 34,0% P.S.= 42,3% N.S.= 18,3%
EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES	78,3%	P= 91,0% C= 38,08% ORU= 0,5% O= 1,0%	B.P.= 20,6% I = 53,0% S = 26,4 %	M.I.= 52,9% B.I.= 32,1% m.I.= 11,3% P.I.= 2,7% N.I.= 1,0%	M.S.= 0,4% B.S.= 11,8% m.S. = 28,0% P.S.= 35,2% N.S.= 24,6%
TUTORÍAS	95,6%	P= 98,7% C= 24,4% ORU= 0,0% O= 0,0%	B.P.= 30,8% I = 52,1% S =17,1 %	M.I.= 51,6% B.I.= 32,3% m.I.= 13,1% P.I.= 2,9% N.I.= 0,0%	M.S.= 3,3% B.S.= 24,7% m.S. = 33,2% P.S.= 23,1% N.S.= 15,8%

Los análisis cuantitativos confirman que la mayor parte de los estudiantes reciben información sobre las dimensiones que forman parte de su rol como aprendices. Dicha información llega principalmente a través de agentes institucionales (profesores), aunque también en buena medida a través de compañeros. Y se trata de una información que les sirve generalmente para formarse una opinión al respecto, pero que también, en ciertos casos, puede incluso llegar a orientar las conductas de ciertos estudiantes y justificarlas.

En cuanto al valor y la satisfacción que los estudiantes expresan sobre las dimensiones concernientes a su rol como aprendices, cabe decir que valoran dichas dimensiones como muy o, cuando menos, bastante importantes; y que sus grados de satisfacción oscilan entre lo bastante satisfechos, hasta lo poco o incluso nada satisfechos con dichas dimensiones.

3. Sobre la percepción de los estudiantes sobre su propio papel en la Universidad:

Sin hacer diferenciación entre el doble rol del estudiante en la Universidad, planteamos una pregunta general sobre qué implica ser estudiante universitario, y los resultados fueron los siguientes: (Ver Tabla 5)

TABLA 5
SER ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

	% DE INFORMADOS	AGENTES DE INFORMACIÓN	IMPACTO INFORMATIVO	VALOR	SATISFACCIÓN
ESTUDIANTES	34,5%	P= 58,7% C= 69,3% ORU= 5,8% O= 20,7%	B.P.= 16,4% I = 59,3% S =24,3 %	M.I.= 30,8% B.I.= 30,6% m.I.= 24,8% P.I.= 7,7% N.I.= 6,1%	M.S.= 2,6% B.S.= 12,3% m.S. = 37,8% P.S.= 32,1% N.S.= 15,2%

Hemos podido comprobar que cuando se les pregunta a los estudiantes sobre qué implica ser estudiante universitario, sin hacer hincapié en ninguna tarea o dimensión concreta, se pone de manifiesto que los estudiantes reciben poca información al respecto, y si la reciben, es principalmente a través de los propios compañeros, y en segundo lugar a través de los profesores. Se trata de una información que, en el mejor de los casos, sirve para hacerse una opinión al respecto.

Si bien esto es así, los estudiantes valoran como importante su papel dentro de la Universidad, pero como ocurría en los casos anteriores sus grados de satisfacción al respecto son medio/bajos.

De nuevo, quisimos profundizar en la opinión de los estudiantes sobre su papel en la universidad y los resultados obtenidos mediante la pregunta abierta ponen de

manifiesto que los estudiantes asocian su papel dentro de la Universidad a las tareas de estudiar y aprender. Exactamente, de un 68,4% de estudiantes que responden a esta pregunta, un 89,7% hablan de su rol como aprendices y un 10,3% lo hacen refiriéndose a las oportunidades de los estudiantes más allá de lo académico y de lo institucional.

Veamos lo que dicen los estudiantes, utilizando en la medida de lo posible sus propias palabras: (Ver Tabla 6)

TABLA 6
LO POSITIVO Y LO NEGATIVO DE SER ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

SER ESTUDIANTE	N	%	VALORACIÓN		%
APRENDIZ	340	89,7	LO POSITIVO	Acceso al conocimiento	37,2
				Oportunidad de investigación, reflexión	2,6
				Satisfacción	3,7
			LO NEGATIVO	Reproducción de información	7,4
				Tareas rutinarias	12,0
				Alto nivel de exigencia	18,2
				Insatisfacción	7,9
MIEMBRO DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA	39	10,3			
Total Respuestas	379	100,0			

- El estudiante más allá de la institución (10,3%): se asocia el rol del estudiante con la importancia de aprovechar la vida universitaria tanto institucional como no institucional, disfrutar y aprender de la convivencia, la amistad, la oportunidad de conocer gente nueva, de acercarse a la cultura, de disfrutar del ocio, de ser independientes. Los que hablan así de su rol como estudiantes lo hacen desde una perspectiva positiva y enriquecedora, es decir, ser estudiante universitario representa para ellos una fuente de madurez personal.

- El estudiante como aprendiz (89,7%): entre los estudiantes que asocian su rol en la Universidad con el del aprendiz podemos diferenciar dos grupos: aquellos que valoran y están satisfechos con este papel, y aquellos que muestran la cara más negativa de su papel del aprendiz en la Universidad.
- a. Lo positivo de ser estudiante/aprendiz universitario tiene que ver con:
 - 1a.1. Una oportunidad de acceso al conocimiento (37,2%): la oportunidad de acceso al conocimiento privilegiado, de acceder a una formación personal, profesional y para la vida, de acceso a la cultura, y la oportunidad de desarrollar conductas más tolerantes.
 - 1a.2. Una actitud activa ante el aprendizaje (2,6%): la oportunidad de investigar, de reflexionar, de no conformarse, de satisfacer curiosidades de participar activamente en las tareas, de elaborar juicios personales, de afrontar responsabilidades, etc. (Hay que decir que detrás de estos discursos se intuye, más que la descripción de una realidad, el deseo de que ésta se ponga en marcha).
 - 1a.3. La satisfacción de ser estudiante (3,7%): para unos es una oportunidad de formar parte de algo vivo, de una institución que constituye un motor social; otros están satisfechos por considerarse el eje fundamental de la Universidad y piedra angular del futuro de una sociedad; y otros aluden a la autonomía, independencia y libertad de decisión de la que gozan en cierta medida como estudiantes.
 - b. Lo negativo de ser estudiante/aprendiz universitario tiene que ver con:
 - 1b.1. Una actitud pasiva ante el aprendizaje (7,4%): basada en la reproducción de información, sin cuestionarse lo que dicen los profesores, sin investigar, sin razonar, acatando ideas.
 - 1b.2. Unas tareas (12,0%): estudiar y asistir a clase, realizar actividades académicas, tomar apuntes, manejar fotocopias, presentarse a exámenes. Y todo ello, tintado de cierta rutina y monotonía que sólo se llega a perturbar por el perfil del profesor que la dirija.
 - 1b.3. Una serie de exigencias (18,2%): interés, voluntad de estudio, constancia, dedicación, esfuerzo, trabajo duro, disciplina, compromiso, iniciativa, sacrificio, organización, responsabilidad, autoexigencia, voluntad, y también disponibilidad económica. Y ello acompañado de ciertas consecuencias como: desgaste físico, desgaste intelectual, e incluso depresión.
 - 1b.4. La insatisfacción de ser estudiante (7,9%): por ser una institución similar a secundaria, diferenciada únicamente porque las relaciones profesor-alumno son más frías y distantes; por no cumplir con las expectativas de los estudiantes; por los profesores, que dificultan la tarea, imponen; porque los estudiantes son poco valorados y escuchados; y porque la Universidad tiene poco valor social, sus titulaciones son poco reconocidas, y las posibilidades de salidas laborales son inexistentes, llegando a ser frustrante.

Por lo tanto y para finalizar, cuando preguntamos a los estudiantes sobre sus condiciones como tales en el contexto universitario, sus aportaciones ponen de manifiesto la necesidad de más y mejor información sobre todas y cada una de las dimensiones que interfieren en su paso por la Universidad. Así, sin haberles preguntado explícitamente al respecto, la mayor parte de las intervenciones de los estudiantes en esta pregunta se refieren a dicha necesidad de información, haciendo énfasis en las siguientes cuestiones:

- Se necesita más información e información accesible: el estudiante se queja de que tiene que buscar información por sus propios medios, porque es difícil que la información llegue por iniciativa institucional.
- Se necesita información de carácter institucional: el estudiante es consciente de que maneja información que le llega principalmente a través de fuentes extraoficiales, en sus palabras "el boca a boca entre compañeros".
- Se necesita mejor información, más completa y más clara: los estudiantes hablan de los folletos informativos como fuentes de información superficial y compleja, es decir, poco funcional para aclararles qué tienen que hacer y a dónde se tienen que dirigir.
- Se necesita información más personalizada y se reclama cordialidad, cercanía y amabilidad en las personas encargadas de los servicios de información y orientación estudiantil.

IV. CONCLUSIONES

En primer lugar haremos referencia a las percepciones de los estudiantes sobre su papel en la Universidad a través de la información que manejan al respecto; en segundo lugar, interpretaremos cuál es el papel de la Universidad como agente socializador en esta línea a través de la información que traslada; y finalmente haremos alusión a la necesidad de que la Institución se responsabilice en la creación de las condiciones necesarias para orientar a los estudiantes en el pleno aprovechamiento de las posibilidades formativas que pone a su disposición.

4.1. ¿Cuál es la percepción de los estudiantes sobre su papel en la Universidad?

Al respecto hemos comprobado que:

- a. Los estudiantes están más informados sobre su rol como aprendices, que sobre las tareas que pertenecen a su rol como miembros de la comunidad universitaria. Si tenemos en cuenta las dimensiones analizadas, la mayor parte de los estudiantes (más del 50,0% de la muestra) afirman haber recibido información sobre todas las dimensiones relativas al rol del estudiante como aprendiz; mientras que, en el caso de las dimensiones relativas al rol del estudiante como miembro de la comunidad universitaria, sólo en tres casos podemos afirmar que la mayor parte de los estudiantes están informados al respecto (se trata de las siguientes dimensiones: *participación estudiantil en las elecciones* (56,3%), *la representación en los órganos de gobierno* (64,9%), y *las asociaciones de estudiantes* (71,6%).

Asimismo, cabe añadir que cuando se pregunta qué implica ser estudiante universitario sin establecer ningún tipo de matiz, el 89,7% de las aportaciones se refieren a dimensiones relativas al rol del estudiante como aprendiz, mientras que sólo un 10,3% de las mismas hablan de la vida universitaria más allá del aula.

- b. Los estudiantes están más informados sobre lo concreto, lo cotidiano y funcional a corto plazo, que sobre las cuestiones más fundamentantes y relacionadas con la consecución de metas a largo plazo. Así, observemos la siguiente tabla: (Ver Tabla 7)

A la vista de estos datos cabe preguntarse: ¿Cuál es el desempeño del estudiante en su labor como representante, o de su derecho al voto, o de su papel dentro de una asociación, cuando sabemos que son pocos los que reciben información sobre los órganos de gobierno colegiados, o sobre la importancia de cooperar para la consecución de los fines de la Universidad?, ¿cuál es la calidad de su aprendizaje si se le habla más de estudiar que de aprender?

TABLA 7
EL PESO DE LO CONCRETO, COTIDIANO Y DE FUNCIONALIDAD INMEDIATA

Se recibe más información sobre...	que sobre...
<i>las elecciones (56,3%), las asociaciones de estudiantes (71,6%) y la representación estudiantil (64,9%), como formas de participación</i>	<i>el Consejo de Gobierno (23,2%), el Claustro Universitario (45,4%), la Junta de Facultad (48,5%), la cooperación para la consecución de los fines de la Universidad (27,6%) y el concepto de Comunidad Universitaria (17,0%), dimensiones que fundamentan y dan sentido a esas formas de participación</i>
<i>los Contenidos Curriculares (89,5%), la Metodología de Enseñanza (67,6%), la Evaluación (78,3%), y las Tutorías (95,6%), elementos que forman parte del desarrollo curricular diario</i>	<i>el concepto de estudiante como aprendiz (34,5%)</i>
<i>el Estudio (71,8%), y la Asistencia a Clase (83,5%) como tareas de su rol como aprendices</i>	<i>el Aprendizaje (61,1%)</i>

- c. De lo anterior, y en lo que concierne a la forma de "hacer universidad", interpretamos que los estudiantes viven la experiencia universitaria conforme a una racionalidad técnica desde la que asumen la realidad que se les presenta, más que desde una racionalidad práctica o crítica basada en la reflexión y en el cuestionamiento, así como en la participación activa e incluso reivindicativa en busca de otras realidades posibles. En esta línea, los argumentos que utilizan la mayor parte de los estudiantes para expresar las causas de su baja satisfacción con lo que implica ser estudiante universitario, como la rutina, la pasividad, la dependencia o incluso la sumisión, entre otros calificativos, nos ayudan a reforzar esta conclusión.

Como conclusión general de este apartado cabe añadir que los estudiantes carecen de información sobre una parcela importante del ámbito universitaria, y en muchos casos la información que manejan es ambigua o equívoca. Por lo tanto, o bien carecen de "referente" informativo/formativo que facilite el aprovechamiento equilibrado y pleno de lo que la Institución ponen a su disposición, y que va más allá de lo meramente académico; o bien, el "referente" que poseen es de dudosa calidad (en cuanto a intencionalidad educativa), de manera que los aprendizajes que desarrollen los estudiantes en el ámbito universitario también lo serán.

4.2. ¿Cuál es el papel de la Institución universitaria como referente informativo/formativo del rol del estudiante en la universidad?

Al respecto hemos comprobado que:

- a. Los compañeros son los principales agentes de información sobre lo universitario para los estudiantes, destacando como informantes clave sobre el rol del estudiante como miembro de la comunidad universitaria, y como agentes secundarios pero significativos sobre lo curricular.
- b. Los profesores son el principal referente informativo de carácter institucional para los estudiantes.
- c. La Institución informa a los estudiantes sobre su rol como aprendices dentro del ámbito universitario a través de los profesores, pero deja en manos de los propios compañeros la información relativa al rol del estudiante como miembro de la comunidad universitaria.
- d. Además, si anteriormente habíamos evidenciado la carencia de información por parte de los estudiantes sobre aquello que se dirigía a la construcción de una cultura universitaria, es evidente que la Institución y sus profesores están haciendo poco por informar al respecto y por contribuir al desarrollo de experiencias reflexivas y críticas en los estudiantes de acuerdo a dicha cultura, optando más bien por la cultura de la supervivencia del día a día en la Universidad.
- e. En cuanto a la calidad de la información recibida por los estudiantes sobre su papel dentro de la Universidad, ésta es de carácter superficial (sobre el rol del estudiante como miembro de la comunidad universitaria), o intermedio (sobre el rol del estudiante como aprendiz), de tal manera que constituye una información de poca importancia, trascendencia o valor para el estudiante, y en definitiva no

lo orienta para desenvolverse en este ámbito, ni justifica sus conductas dentro del mismo.

Como conclusión general, pues, podemos apreciar que la Universidad como institución educativa pone más empeño en guiar a los estudiantes en sus tareas como aprendices que en sus tareas como miembros de la comunidad universitaria, y los estudiantes así lo asumen (recordemos en este sentido que la participación de los estudiantes en tareas relativas a la consecución de los fines de la universidad era muy baja, y que cuando se les pregunta por su papel en la universidad de forma general, sus aportaciones hacían referencia fundamentalmente a dimensiones relacionadas con su rol como aprendices).

Además, la Institución universitaria, a través de la información que traslada, parece poner más énfasis en el desarrollo de un “estilo técnico de hacer universidad”, y descuida en cierta medida el desarrollo de un “estilo práctico o crítico de vivir la experiencia universitaria”. Cabe estimar que la adaptación a lo cotidiano y la asunción sin cuestionar lo que la Institución propone (o incluso impone) son conductas suficientes para sobrevivir en este contexto.

En esta línea surge la duda de que la Universidad, a través de la información que traslada a los estudiantes, esté facilitando las condiciones para el desarrollo de posturas activas, reflexivas, críticas, o incluso reivindicativas, en sus estudiantes, considerándolos como arte y parte de su propio desarrollo Institucional.

4.3. La importancia de que la Universidad como Institución Educativa se responsabilice de informar y formar a los estudiantes sobre su papel en el ámbito universitario.

Sostenemos que la Universidad debe responsabilizarse de informar y formar a los estudiantes sobre su papel como tales dentro de la Institución para el pleno aprovechamiento de las oportunidades educativas que pone a su disposición, en la dirección de crear una cultura universitaria participativa, reflexiva y crítica. Hay varias razones para ello:

1. La información de carácter institucional llega a más estudiantes que la información de carácter no institucional.
2. Los estudiantes asumen más la información de carácter institucional que la información de carácter no institucional: recordemos que la información trasladada por los profesores era principalmente de carácter intermedio, mientras que la información trasladada por los compañeros era en todos los casos de carácter superficial.
3. Los estudiantes valoran más, lo que más conocen: recordemos que las valoraciones de las dimensiones pertenecientes a su rol como aprendices son más altas que las valoraciones de las dimensiones relativas a su rol como miembros de la comunidad universitaria; y que los estudiantes valoran menos las dimensiones referidas a lo general, fundamentante o de funcionalidad a largo plazo, que las dimensiones referidas a lo concreto, cotidiano y perteneciente a la realidad diaria de su vida en la Universidad.

4. Los estudiantes están más satisfechos con lo que más conocen: recordemos que los niveles de satisfacción con las tareas relativas a su rol como miembros de la comunidad universitaria son más bajos que los niveles de satisfacción con las tareas relativas a su rol como aprendices.
5. Finalmente, los estudiantes son conscientes de sus circunstancias en cuanto a la información que reciben (o de la que carecen) y de la importancia de la misma, de manera que la reclaman expresando detalladamente qué clase de información necesitan: accesible, procedente de fuentes institucionales, clara, completa, personalizada y amable.

En definitiva, si el compromiso con el desarrollo de la autonomía de los estudiantes, en el doble plano del aprendizaje y de la participación activa en la vida de la universidad, es algo más que una mera declaración retórica de intenciones buenas, al albor de los retos que plantea el EEES, se impone que la Universidad asuma, de manera exigente y autocrítica, la responsabilidad de informar sistemáticamente y con rigor a los estudiantes sobre su papel dentro de la Institución. Siendo así, y a la vista de los resultados, nos queda mucho por hacer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AJZEN, I. y FISHBEIN, M. (1980): *Understanding attitudes and predicting social behaviour*. Engelwood Cliffs: Prentice-Hall.
- BOLIVAR, A. (2005): El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24 (10), 93-123.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez-Roca.
- FISHBEIN, M. (1980): A theory of reasoned action: some applications and implications. En PAGE, M. (ed.): *Belief, attitudes and values*. Lincoln University: Nebraska Press.
- FISHBEIN, M. y AJZEN, I. (1975): *Belief, attitude, intention and behaviour*. Reading Mass. Addison-Wesley.
- GRUNDY, S. (1991): *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- KEMMIS, S. (1986): *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- MARTÍNEZ MARTÍN, M. BUXARRAIS ESTRADA, R.M. y ESTEBAN BARA, F. (2002): La Universidad como Espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-43.
- MÉNDEZ GARCÍA, R.M. (2004): Lo que la Universidad le dice explícitamente a sus estudiantes: una propuesta de instrumento para la recogida de información. En *Pedagogía Universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido. III Symposium Iberoamericano de docencia universitaria*. Volumen I. Deusto: I.C.E.-Universidad de Deusto
- MÉNDEZ GARCÍA, R.M. (2007): *Las actitudes de los estudiantes hacia la universidad como indicador de calidad*. Tesis Doctoral. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. (Formato CD).
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, A. (1989): *Interpretación de las actitudes*. En MAYOR, J. y PINILLOS, J.L.: *Creencias, actitudes y valores*. Madrid: Alhambra.

- TRILLO ALONSO, F. (2000): As atitudes dos estudantes: um indicador da qualidade universitaria. En TRILLO, F. (Coord.) *Atitudes e valores no ensino*. Lisboa: Editorial Piaget, 215-262.
- TRILLO ALONSO, F. y MÉNDEZ GARCÍA, R.M. (2001): Los estudiantes y la universidad: una cuestión de actitudes. *Innovación Educativa*, 11, 175-188.
- VALLE ARIAS, A.; GONZÁLEZ CABANACH, R.; CUEVAS GONZÁLEZ, L.M. y NUÑEZ PÉREZ, J.C. (1997): Patrones motivacionales en estudiantes universitarios: características diferenciales. *Revistas de Investigación Educativa*, 15 (1), 125-146.
- ZABALZA, M.A. (2002): *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Fecha de recepción: 25 de febrero de 2008.

Fecha de aceptación: 29 de septiembre de 2008.

LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD: UN ESTUDIO EMPÍRICO SOBRE SU TIPOLOGÍA

Agustín Rodríguez Esteban y María José Vieira Aller *

RESUMEN

La reforma curricular de la educación superior es uno de los principales objetivos del Proceso de Bolonia. Al igual que en otros países, las universidades españolas están trabajando en el diseño de planes de estudios basados en la definición de competencias genéricas y específicas.

En este estudio, se analizan los datos de las encuestas a graduados de los cursos 97/98, 98/99 y 99/00 de la Universidad de León. Partiendo de los grupos de competencias identificados en el proyecto Tuning, se analiza la percepción de los graduados sobre las competencias adquiridas con el objetivo de encontrar una tipología que explique las competencias desarrolladas en la universidad. Se han realizado análisis descriptivos, comparativos y factorial de los 19 ítems referidos a competencias adquiridas.

La estructura factorial hallada explica parcialmente la tipología del proyecto Tuning. Los graduados distinguen dos grupos de competencias específicas: teóricas y prácticas. Por el contrario, las competencias genéricas son consideradas como un único grupo al que se une otro grupo sobre competencias vinculadas a la gestión de la información en la sociedad del conocimiento.

Descriptor: Educación Superior, Reforma Curricular, Competencias Genéricas y Específicas, Resultados de Aprendizaje.

ABSTRACT

Within the Bologna Process, the curricular reform is one of the main objectives that national governments are dealing with. In Spain, as in other European countries involved in the process,

* Dpto. Psicología, Sociología y Filosofía. Facultad de Educación. Universidad de León, España. Campus de Vegazana, s/n. E-24071 - Leon (España). maria.vieira@unileon.es

universities are working on the design of study programs based on generic and subject specific competences.

In this study, data from graduates of the academic years 97/98, 98/99 and 99/00 from University of León are analysed. Considering groups of competences identified in the Tuning project, graduates' perceptions of competences acquired at university are analysed in order to find a typology of the competences that universities are developing. Data analysis consisted of descriptive, comparative and factor analysis of the 19 acquired competences items.

The factor structure which emerged was only moderately similar to the typology used in the Tuning project. Interestingly, graduates clearly differentiate two sub-groups of specific competences: theoretical and practical. On the contrary, generic competences are considered as an undifferentiated group complemented by an additional group of competences related to the informational requirements of the knowledge society.

Key words: Higher Education, Curricular Reform, Generic and Specific Competencies, Learning Outcomes

I. INTRODUCCIÓN

I.1. La reforma curricular en la universidad Europea

Los cambios que se están produciendo en la sociedad actual han situado al conocimiento como el elemento clave del sistema productivo, y en consecuencia, a los recursos humanos como el principal activo de la misma. A partir de esta premisa, es fácil entender que para lograr una sociedad desarrollada y plenamente competitiva es fundamental reforzar la sinergia y la complementariedad entre la educación y otros ámbitos, entre ellos, el empleo.

Uno de los detonantes del proceso reformador de Bolonia, es decir, de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), es la emergencia del mercado laboral único entre los países de la Unión Europea, que plantea a los mismos la necesidad de aumentar la pertinencia de los estudios en relación con el mercado de trabajo. Uno de los objetivos del proceso de Bolonia es que para el año 2010 las instituciones de educación superior de los 46 países europeos comprometidos con este proceso en el Comunicado de Londres de 2007 tengan organizadas sus enseñanzas en grado o *bachelor*, máster y doctorado. El nuevo modelo de EEES plantea, como un elemento central que, en su período de formación, el estudiante adquiera competencias. Algunas de ellas serán exigibles por la propia titulación, mientras que otras son competencias transversales o genéricas que debería adquirir cualquier titulado superior: capacidad de comunicación oral y escrita, de trabajo en grupo, de organización, de analizar información, de análisis y síntesis, de aplicar los conocimientos a la práctica, de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, entre otras.

La Declaración de Bolonia se ha visto reforzada por declaraciones del Consejo Europeo, el máximo órgano de decisión de la Unión Europea, que ha señalado la necesidad de fortalecer y renovar la educación superior y la investigación en la Unión Europea. En el Consejo Europeo de Lisboa, celebrado en 2000, se fija el objetivo estratégico de que la Unión Europea debe convertirse en *la economía basada en el conocimiento más competitiva*

y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social (Consejo Europeo, 2000). Este objetivo es conocido como la Estrategia de Lisboa. Para ello, la Unión Europea necesita que los sistemas de educación y formación, con especial protagonismo de los sistemas de educación superior, puedan adecuarse y evolucionar de modo que proporcionen las competencias que todas las personas han de poseer en esta sociedad del conocimiento.

Debido a estas dos corrientes reformadoras, es decir, el Proceso de Bolonia y la Estrategia de Lisboa, las universidades se encuentran trabajando en un proceso de modernización de su oferta formativa en la que la definición de competencias adquiere un papel fundamental.

En este contexto, la Comisión Europea ha impulsado diversas iniciativas políticas que forman parte del programa de trabajo "Educación y Formación 2010" que afecta a todos los niveles educativos y de formación de los países miembros. Específicamente en el ámbito de la educación superior, la Comisión ha publicado tres comunicaciones que guían las políticas recomendadas a los estados miembros. La primera comunicación, *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento* publicada en febrero de 2003, es la más genérica (Comisión Europea, 2003). En ella la Comisión pretende iniciar un debate sobre el papel de las universidades en la sociedad y la economía del conocimiento en Europa y sobre las condiciones en las que podrán desempeñar efectivamente dicho papel.

En la segunda comunicación, *Movilizar el Capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa* de 2005, la Comisión Europea señala entre las principales deficiencias de las universidades europeas la uniformidad de su oferta formativa, la fragmentación y el aislamiento de esta oferta, una reglamentación excesiva y una financiación insuficiente (Comisión Europea, 2005).

En la tercera comunicación, *Delivering on the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation* de 2006 se sugiere a los países europeos nueve medidas relacionadas con la formación, la investigación y la innovación para superar las deficiencias de las universidades europeas (Comisión Europea, 2006). Algunas de las medidas propuestas son especialmente relevantes para la organización de las enseñanzas. En concreto, se destaca la necesidad de realizar un gran esfuerzo para que en 2010 la reforma de la enseñanza superior no se haya quedado sólo en una mera reforma estructural de cualificaciones comparables (*bachelor*, máster y doctorado), sino que esta reforma esté basada en un profundo cambio en las universidades y en la elaboración de planes de estudio flexibles y diferenciados. Además, la Comisión invita a los gobiernos y a las universidades a realizar una oferta formativa acorde a los retos y oportunidades de la formación permanente para estudiantes que no han accedido a la educación superior por las rutas 'tradicionales' o que compatibilizan empleo y estudio.

Otra de las medidas que deben tomar los gobiernos y las universidades en el diseño de los planes de estudio es formar en competencias necesarias para el mercado laboral. En este mensaje se pide a las universidades que ofrezcan programas formativos y métodos de enseñanza innovadores que permitan un acercamiento al mundo laboral (prácticas en la empresa, colaboración universidad-mundo laboral, etc.). Por último, se recomienda que las universidades tengan mayor autonomía y responsabilidad de modo

que puedan responder rápidamente al cambio. Es decir, se busca que los planes de estudio se diseñen de forma que sea posible adaptarse a las circunstancias cambiantes, que estén orientados hacia áreas de investigación globales y que promuevan el acercamiento entre distintas disciplinas (humanidades, ciencias sociales, tecnología, etc.).

1.2. La formación basada en competencias

En este proceso de reforma de la educación superior en el ámbito europeo, se han realizado importantes esfuerzos por definir las competencias que el estudiante debe adquirir. Como estas competencias deben ser evaluables, los resultados de aprendizaje expresan, por tanto, lo que el estudiante conocerá, comprenderá y será capaz de demostrar al finalizar un determinado periodo de formación. Existen muchas definiciones del término *competencia*. En este artículo no se ha realizado una descripción exhaustiva de estas definiciones ni de su clasificación, nuestro objetivo es presentar alguna de las más utilizadas con el objetivo de introducir el contenido del estudio empírico posterior.

Para Le Boterf (2001) la competencia es “saber-entrar en acción, lo cual implica saber integrar, movilizar y transferir un conjunto de recursos (conocimientos, saberes, aptitudes, razonamientos, etc.) en un contexto dado, a fin de realizar una tarea o de hacer frente a diferentes problemas que se presenten”.

En el *proyecto Tuning*, proyecto impulsor de la reforma curricular de la Educación Superior en Europa en el que se recogió información proveniente de empleadores, graduados y académicos sobre los resultados de aprendizaje y competencias de un grupo de titulaciones, las competencias se definen como “una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades que describen los resultados de aprendizaje de un programa educativo” (González y Wagenaar, 2003).

En el Informe DeSeCo de la OCDE (2001), las competencias se definen como la capacidad para responder a las demandas y llevar a cabo tareas de forma adecuada. Cada competencia se construye a través de la combinación de habilidades cognitivas y prácticas, conocimiento, motivación, valores, actitudes, emociones y otras componentes sociales y conductuales.

En el documento de diciembre de 2006 del Ministerio de Educación y Ciencia titulado *Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster* se propone la siguiente definición de competencias:

“Las competencias son una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado” (MEC, 2006).

De esta definición se deduce que ser competente en algo implica combinar los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje (saber —conocimientos—, saber hacer —habilidades— y saber estar y saber ser —actitudes y valores—) y ponerlos en acción con el fin de resolver exitosamente una situación en un contexto determinado.

Hernández Pina et. al. (2005) concretan estos términos considerando que una persona *sabe* si demuestra que tiene conocimientos sobre un determinado ámbito profesional, que *sabe hacer* si conoce y utiliza los procedimientos adecuados para solucionar problemas nuevos, que *sabe estar* si es capaz de relacionarse con éxito en su entorno y que *sabe ser* si actúa conforme a unos valores y criterios reales, democráticos y responsables.

En general, en la revisión de diferentes definiciones del término competencia (González y Waganaar, 2003; Zabalza, 2005; Hernández Pina *et al.*, 2005; Colás Bravo, 2005; Echeverría, 2002 y 2003; entre otros), se identifican características comunes. Así, las competencias:

- Se fundamentan en la acción para responder con éxito a una demanda o finalidad.
- Están vinculadas a un contexto.
- Son verificables, se pueden aprender y evaluar.
- Movilizan o integran diferentes elementos: saberes, habilidades, procedimientos, actitudes, etc.

En la universidad española nos encontramos en un momento de diseño de las enseñanzas. En esta reforma, los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes según establece el Real Decreto 1393/2007, de 29 de Octubre, por el que se Regula la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales en España. Esta normativa recoge que en la memoria para la verificación de títulos oficiales deberán especificarse las competencias generales y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios, y que sean exigibles para otorgar el título teniendo en cuenta que estas competencias deben ser evaluables. En el siguiente apartado se explica la distinción entre competencias genéricas y específicas.

1.3. Competencias genéricas y específicas

Entre las diversas clasificaciones de las competencias destacan, en el ámbito profesional, las denominadas por Bunk (1994) competencias de acción profesional formadas por competencias técnicas, metodológicas, participativas y personales. En el ámbito educativo, destaca la clasificación realizada por Delors (1996) distinguiendo entre aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser. En educación superior, probablemente la clasificación de competencias más habitual sea la que distingue entre competencias genéricas y específicas. En el Proyecto Tuning se señala que las competencias genéricas identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación (capacidad de aprender, de diseñar proyectos, etc.), mientras que las específicas deben estar relacionadas con cada área temática, con la especificidad propia de un campo de estudio.

En el Proyecto Tuning las competencias genéricas se dividen en tres grupos (González y Waganaar, 2003):

- *Competencias instrumentales.* Se identifican con capacidades de carácter cognitivo, metodológico, tecnológico y lingüístico que posibilitan un desenvolvimiento académico básico al estudiante universitario. Son competencias que tienen una función instrumental y entre ellas podemos señalar:
 - Cognitivas: capacidad de comprender y utilizar ideas y pensamientos.
 - Metodológicas: capacidad para organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas.
 - Lingüísticas: tales como la comunicación oral y escrita o conocimiento de una segunda lengua.
 - Tecnológicas: relacionadas con el uso de tecnologías.
- *Competencias interpersonales.* Son aquéllas relacionadas con la capacidad de utilizar las habilidades comunicativas y críticas, es decir, aquellas capacidades que hacen que las personas logren una buena interacción con los demás. Se subdividen en:
 - Individuales: relativas a la capacidad de expresar los sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica.
 - Sociales: relacionadas con la capacidad de trabajar en equipo, o la expresión de compromiso social o ético. Estas competencias tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación.
- *Competencias Sistémicas.* Permiten aproximarse a la realidad en su complejidad de relaciones y no como un conjunto de hechos aislados. Conciernen a los sistemas como totalidad. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten a la persona ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Entre ellas se incluyen la habilidad de planificar los cambios de manera que se puedan hacer mejoras en los sistemas. Es importante destacar que las competencias sistémicas o integradoras requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales.

Brew (1995) señala que la universidad ha vivido, tradicionalmente, un tanto al margen de la sociedad que le rodea, lo que implicaba una escasa relación con la actividad económica de la nación, relación que se convierte hoy en día en un requerimiento básico para los sistemas educativos. Según Rodríguez Esteban (2007), la enseñanza universitaria, tradicionalmente más centrada en la transmisión de contenidos disciplinares, es decir, en competencias específicas manifiesta en la actualidad una creciente preocupación por extender la formación de sus estudiantes a través de las competencias genéricas más allá de esa preparación científica y técnica. En esta línea, los resultados del estudio REFLEX¹, estudio que ofrece datos comparativos sobre la situación laboral de los graduados de trece países, indican un alto acuerdo entre los graduados en las competencias que prioritariamente les son requeridas en el puesto de trabajo: capacidad

1 El proyecto de investigación 'El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento', más conocido como REFLEX, es una iniciativa que forma parte del 6º Programa Marco de la Unión Europea. Informe ejecutivo disponible en http://www.aneca.es/estudios/docs/InformeejecutivoANECA_jornadasREFLEXV20.pdf

para hacerse entender, capacidad para usar el tiempo de forma efectiva, capacidad para trabajar en equipo y capacidad para rendir bajo presión.

2. OBJETIVOS

En la introducción se señala la necesidad de formar en competencias genéricas ya que se consideran cada vez más necesarias en un mercado laboral flexible y en el que se producen cambios rápidos. Por el contrario, la formación universitaria en España ha otorgado una mayor importancia a la formación en disciplinas concretas. Partiendo de esta hipótesis general sobre la formación universitaria en España, este estudio se refiere a la formación recibida por los graduados en una universidad española, la Universidad de León.

Los objetivos de este estudio son los siguientes:

1. Obtener, de forma empírica, una tipología de competencias que permita resumir la valoración que ofrecen los graduados respecto a la formación recibida en la universidad.
2. Analizar las valoraciones de los graduados sobre la formación recibida basada en competencias en función de distintos aspectos relativos a su formación universitaria: tipo y duración de la titulación, valoración del diseño y contenido del plan de estudios y calidad de la docencia.

3. METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos planteados, en este estudio se realiza un análisis de los cuestionarios dirigidos a los graduados de la Universidad de León correspondientes a las promociones 1997/98, 1998/99 y 1999/00.

3.1. Población y muestra

La muestra está formada por 1.358 graduados de una población total de 5.287 graduados en 31 titulaciones de la Universidad de León correspondientes a las promociones 1997/98, 1998/99 y 1999/00. Los graduados de las promociones 97/98 y 98/99 fueron encuestados tres años después de la graduación mientras que los de la promoción 99/00 fueron encuestados un año después. Estos datos pertenecen a los estudios de graduados realizados por la Oficina de Evaluación y Calidad de la Universidad de León².

El conjunto de la muestra ofrece un intervalo de confianza de $\pm 1,7\%$ para un nivel de confianza del 95,5% ($p=q=0,5$).

La muestra se caracteriza por estar formada mayoritariamente por mujeres (64,7%). El 13% de los graduados encuestados es menor de 25 años, el 65,5% tiene una edad comprendida entre 25 y 29 años, y el resto tiene 30 años o más. Aproximadamente el

² Para más información consultar Vidal, López y Pérez (2004). Disponible en <http://www3.unileon.es/rec/calidad/>

80% estudió la titulación que eligió en primera opción. Respecto al tiempo empleado en realizar la carrera, el 32% de los graduados la realizó en el tiempo establecido en el plan de estudios, el 26% le dedicó un año más y el resto invirtió más de dos años más para graduarse. Esta distribución muestral se corresponde con las características de la población.

3.2. Descripción del cuestionario

El cuestionario dirigido a los graduados está formado por seis páginas y consta de los siguientes apartados: datos personales y académicos, estudios universitarios, perfil profesional, formación y trabajo, formación continuada e información sobre los graduados que se encuentran sin trabajo en la actualidad. Para las preguntas de valoración se han utilizado ítems de tipo Likert con 7 posibilidades, siendo 1 la valoración más baja y 7 la valoración más alta. El cuestionario se puede consultar en la Web de la Oficina de Evaluación y Calidad de la Universidad de León.

Del total de 52 preguntas que recoge el cuestionario, este estudio se refiere a tres de ellas: (1) datos sobre la titulación (rama de conocimiento y duración), (2) la valoración que hacen los graduados sobre el nivel de formación obtenido en la Universidad en un conjunto de 19 competencias y (3) la valoración sobre distintos aspectos relacionados con la oferta educativa y condiciones de estudio que tuvieron durante la carrera, en concreto, sobre el contenido básico de la carrera, el diseño del plan de estudios y la calidad de la docencia. En este último caso, la valoración ofrecida por los graduados, que inicialmente era recogida en una escala tipo Likert de 7 valores, se transformó en tres grupos debido a la excesiva concentración de sujetos en las respuestas medias. Los grupos se corresponden con respuestas negativas con estos aspectos relacionados con la oferta formativa (valores del 1 al 3), respuestas neutras (valor 4), y respuestas positivas (valores del 5 al 7).

3.3. Análisis de datos

En el análisis de datos de los cuestionarios se ha seguido el siguiente proceso utilizando el programa SPSS 14 para el tratamiento estadístico:

1. Análisis factorial exploratorio (método de componentes principales) con el fin de detectar factores o dimensiones aglutinadoras de diversos ítems y contrastarlos con la tipología de competencias utilizada en el Proyecto *Tuning*.
2. Construcción de escalas acordes con los factores hallados.
3. Análisis descriptivo.
4. Contraste de hipótesis de diferencias para los factores construidos en función de las variables: rama de conocimiento a la que pertenece la titulación, duración de la carrera y valoración de la carrera estudiada respecto al contenido básico de la carrera, el diseño del plan de estudios y la calidad de la docencia.

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de la investigación organizados en función de los objetivos planteados. De acuerdo con el objetivo 1, se presenta una tipología de competencias que permite resumir la valoración que ofrecen los graduados respecto a la formación que han recibido en la universidad. A continuación, de acuerdo con el objetivo 2, se presentan los resultados sobre las valoraciones de los graduados acerca de la formación recibida en función del tipo y duración de la titulación estudiada, valoración del diseño y contenido del plan de estudios y calidad de la docencia.

4.1. Tipología de las competencias

En este apartado se presentan los resultados del análisis factorial realizado sobre la valoración que hacen los graduados del nivel de formación obtenido en la Universidad en un conjunto de 19 competencias. Este análisis permite resumir la información ofrecida en un número menor de factores con una triple finalidad: identificar dimensiones diferentes en la valoración que realizan los graduados sobre el nivel de formación recibido, contrastar estas dimensiones con la tipología de competencias que establece el proyecto *Tuning*, y diseñar una estructura más “amigable” para poder llevar a cabo posteriores análisis.

La clasificación que establece el Proyecto *Tuning*, como hemos visto, distingue entre competencias específicas y genéricas y, dentro de éstas, entre sistémicas, instrumentales e interpersonales. Así, las competencias objeto de nuestra investigación pueden agruparse a priori y siguiendo esta clasificación de la siguiente forma (Tabla 1).

Según la hipótesis de partida, las dimensiones subyacentes obtenidas a partir del Análisis Factorial, deberán coincidir en sus aspectos esenciales con las categorías de competencias mostradas en la Tabla 1.

Como primera aproximación, se ha analizado el grado de correlación entre todas las variables pudiendo avanzarse algunos resultados relevantes. Considerando el conjunto de competencias genéricas, se observan correlaciones especialmente altas entre competencias de la misma subcategoría. Así, el *pensamiento crítico* y el *razonamiento cotidiano*, dos de las competencias interpersonales que podemos considerar individuales, correlacionan fuertemente, con un valor de 0,79. Del mismo modo, competencias de tipo instrumental, como la *expresión escrita* y la *expresión oral*, presentan también una fuerte correlación (0,75), al igual que ocurre con la *capacidad reflexiva* y la *toma de decisiones* cuyo valor supera el 0,60. Finalmente dentro de las competencias sistémicas encontramos altas correlaciones entre competencias como la *creatividad* y el *liderazgo* (0,62), la *creatividad* y la *habilidad para el aprendizaje* (0,62), y a su vez esta última con la *gestión* (0,60). A modo de excepción, podemos decir que se observa un menor grado de relación entre tres de estas competencias, *informática*, *idiomas* y *documentación*, con el resto.

Por otra parte, dentro de las competencias específicas, correlacionan fuertemente las del mismo subtipo: la formación teórica, obligatoria y optativa, con un valor de 0,6, y la formación práctica, obligatoria e “in situ”, con una correlación de 0,5. Ambas subcategorías, formación práctica y teórica presentan, sin embargo, una baja correlación entre sí.

TABLA 1
CLASIFICACIÓN A PRIORI DE LAS COMPETENCIAS VALORADAS
EN EL CUESTIONARIO

Clasificación Proyecto <i>Tuning</i>		Competencias recogidas en el cuestionario
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS		Formación práctica "in situ" (practicum, estancias en empresas ...)
		Formación práctica obligatoria: curricular (créditos prácticos)
		Formación teórica: optativas
		Formación teórica: obligatorias
COMPETENCIAS GENÉRICAS	Competencias Instrumentales	Capacidad reflexiva sobre su propio trabajo
		Cultura general
		Idiomas: conocimiento de idiomas extranjeros
		Toma de decisiones y solución de problemas: localización del problema, identificar causas y alternativas de solución, selección y evaluación de la más idónea
		Expresión oral: saber expresarse con claridad en conversaciones o debates adecuando el estilo del lenguaje al interlocutor y utilizando vocabulario específico y relevante
		Expresión escrita: saber expresarse con claridad en la redacción de escritos adecuando el estilo del lenguaje al interlocutor y utilizando vocabulario específico y relevante
		Informática: buen conocimiento de las herramientas más comunes de informática
		Habilidad de documentación: consulta de bases de datos relevantes en el campo profesional, consulta de revistas específicas, navegación 'experta' por Internet...
	Competencias Interpersonales	Trabajo en equipo: Capacidad de compromiso con un equipo, hábito de colaboración y trabajo solucionando conflictos que puedan surgir
		Razonamiento cotidiano: capacidad de buscar argumentos de sentido contrario a la propia opinión
		Pensamiento Crítico: capacidad de analizar, sintetizar y extraer conclusiones de un artículo
	Competencias Sistémicas	Liderazgo: capacidad para liderar grupos de trabajo, reuniones, supervisar personas
		Habilidad para el aprendizaje
		Gestión: capacidad de gestionar tiempos y recursos: desarrollar planes, priorizar actividades, identificar las críticas, establecer plazos y cumplirlos.
		Creatividad: capacidad de innovación, iniciativa, fomento de ideas e inventiva

Posteriormente, se ha realizado un análisis factorial exploratorio siguiendo el siguiente proceso: a) análisis de la matriz de correlación para comprobar si resulta adecuada para la realización del análisis, b) extracción de los factores y rotación de los mismos a través del método Varimax, con el objeto de facilitar su interpretación y c) interpretación de los factores o dimensiones obtenidas (Lévy y Varela, 2003; Gil Pascual, 2003).

Para comprobar la adecuación de la matriz de correlaciones se han seguido los siguientes procedimientos estadísticos: (1) bajo determinante de la matriz de correlaciones, (Determinante = 2,02E-005), (2) test de esfericidad de Bartlett (con un nivel de significación 0,000) y prueba de adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin (índice KMO 0,932) y (3) bajos coeficientes de la matriz de correlaciones anti-imagen fuera de la diagonal principal en la que se observan valores próximos a 1.

Posteriormente se ha utilizado el método de componentes principales como método de extracción de factores con autovalores mayores que la unidad obteniendo 4 factores que explican aproximadamente el 65% de la varianza.

Con el fin de hallar una solución factorial en la que se busca maximizar la carga de una variable sobre uno de los factores, a la vez que se reduzca la carga sobre los restantes, se ha realizado la rotación varimax. Entre los valores de la comunalidad, una vez extraídos los factores, se puede señalar que prácticamente todas las variables están relativamente bien representadas, con valores todos ellos por encima de 0,5, exceptuando el caso de las competencias *cultura general* y *habilidad de documentación*, con valores próximos a esta cifra. En la elección final de los variables, no se ha incluido la variable *cultura general* ya que además de presentar un valor de comunalidad relativamente bajo, muestra valores de cargas factoriales similares en varios factores (ver Tabla 2).

Los cuatro factores encontrados responden a diferentes dimensiones que presentamos a continuación y quedan definidos por las variables que los integran.

- **FACTOR I: Factor Genérico.** Este factor puede ser considerado como un Factor Genérico ya que en él correlacionan la práctica totalidad de las competencias genéricas analizadas (con excepción de los idiomas y la informática y, en menor medida, la habilidad de documentación). Adquieren un mayor peso en este factor las competencias de tipo cognitivo que las que implican 'hacer cosas' ya que las saturaciones más altas se producen en competencias como el razonamiento cotidiano, el pensamiento crítico, o la capacidad reflexiva, mientras que entre las competencias con una menor contribución a este factor se encuentran el trabajo en equipo, la gestión y el liderazgo.
- **FACTOR II. Factor Informacional.** En el segundo factor se incluyen algunas de las competencias instrumentales como son la informática, los idiomas y la habilidad de documentación. Se trata de un factor que agrupa competencias muy valoradas y necesarias en la actual sociedad de la información y el conocimiento, por ello, este factor se ha denominado Factor Informacional.
- **FACTOR III. Factor Teórico.** El tercer y cuarto factor recogen las variables relacionadas con la formación que podríamos identificar como propia de cada titulación y, por tanto, consideradas competencias específicas. Por ello, el Factor

TABLA 2
DISTRIBUCIÓN DE VARIABLES SEGÚN FACTORES, PESOS FACTORIALES,
COMUNALIDADES Y PROPORCIÓN DE VARIANZA EXPLICADA
POR CADA FACTOR

Competencias	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	Comuna- lidades
	Pesos Factoriales				
Cultura general	,47	,12	,46	-,06	,45
Formación teórica: obligatorias	,21	,03	,85	,09	,77
Formación teórica: optativas	,09	,09	,81	,23	,73
Formación práctica obligatoria	,25	,10	,25	,75	,70
Formación práctica "in situ"	,20	,04	,04	,82	,72
Expresión escrita	,69	,03	,35	,04	,60
Expresión oral	,75	,06	,23	,14	,64
Trabajo en equipo	,63	,18	,12	,41	,61
Liderazgo	,67	,19	,04	,32	,59
Toma de decisiones y solución de problemas	,76	,12	,11	,28	,67
Pensamiento crítico	,80	,15	,13	,13	,69
Razonamiento cotidiano	,83	,18	,13	,12	,75
Creatividad	,73	,28	,04	,28	,69
Habilidad para el aprendizaje	,74	,20	,13	,10	,61
Capacidad reflexiva sobre su propio trabajo	,78	,20	,14	,12	,68
Gestión	,67	,28	,11	,10	,55
Habilidad de documentación	,43	,52	,14	,15	,49
Idiomas	,15	,81	,05	,01	,69
Informática	,22	,84	,05	,09	,76
Varianza Explicada	44,8%	7,9%	6,5%	6,1%	

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Rotación Tipo Varimax. Se seleccionan variables con carga factorial > 0,50

III se ha denominado Factor Teórico ya que agrupa las variables relacionadas con la formación teórica, tanto la obligatoria como la optativa.

- **FACTOR IV. Factor Práctico.** En el Factor IV saturan las dos variables relativas a la formación práctica tanto la obligatoria como la considerada “in situ”.

La clasificación de las competencias obtenida en este análisis ofrece un apoyo empírico parcial al modelo teórico propuesto a priori basado en el proyecto *Tuning* (ver Tabla 3). De esta forma, conviene destacar que dentro de las competencias específicas de cada titulación, los graduados distinguen claramente entre las teóricas y las prácticas, que dan lugar a los factores III y IV respectivamente, mientras que en el proyecto *Tuning* las competencias específicas forman un único grupo.

Por el contrario, los graduados tienen una percepción mucho más global de las competencias genéricas incluyendo a la mayoría de ellas en un único factor (Factor I) y, por tanto, no realizan distinciones en función de su carácter interpersonal, sistémico o instrumental. No obstante, en el caso de las competencias instrumentales, se observa un factor que aglutina los conocimientos de idiomas, de informática y la habilidad de documentación. Se puede decir que la subcategoría de competencias instrumentales establecida por el proyecto *Tuning* no aparece refrendada por los datos empíricos de este estudio, ya que los resultados indican la aparición de una nueva subcategoría en la cual situar a las competencias más directamente relacionadas con el modelo global e informacional de la sociedad actual.

El siguiente cuadro recoge de forma gráfica una comparación entre ambos modelos:

TABLA 3
ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE EL MODELO TEÓRICO (PROYECTO TUNING)
Y LOS RESULTADOS EMPÍRICOS

Modelo teórico Proyecto <i>Tuning</i>		Modelo empírico (Análisis factorial. Graduados ULE)
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS		Factor III. Factor Teórico
		Factor IV. Factor Práctico
COMPETENCIAS GENÉRICAS	Competencias Instrumentales	Factor II. Factor Informacional
	Competencias Interpersonales	Factor I. Factor Genérico
	Competencias Sistémicas	

En resumen, respecto a los resultados del objetivo 1, se puede considerar que el ajuste a las categorías de competencias utilizadas en el proyecto *Tuning* ha sido refrendado de forma parcial por los datos empíricos. Es decir, aunque el análisis empírico realizado se asemeja a las categorías del proyecto *Tuning* en la definición de factores que aglutinan competencias específicas, por una parte, y genéricas por otra, existen importantes diferencias. Así, en el factor genérico, el análisis factorial no permite distinguir entre las tres subcategorías (instrumentales, interpersonales y sistémicas) definidas en el proyecto *Tuning*, a pesar de observarse una cierta tendencia entre pares de competencias de estas tres subcategorías a correlacionar fuertemente entre sí. Por otra parte, respecto a las competencias específicas, es decir, aquellas que deben estar relacionadas con cada área temática o con la especificidad propia de un campo de estudio, nos encontramos con que el análisis empírico diferencia entre dos tipos de competencias, las relacionadas con conocimientos teóricos y las relacionadas con los conocimientos prácticos, que no aparecen diferenciadas en el proyecto *Tuning*.

4.2. Diferencias en la valoración de las competencias

En este apartado se presentan los resultados de los análisis de las valoraciones de los graduados sobre la formación basada en competencias recibida en función de distintos aspectos relativos a su formación universitaria: rama de conocimiento de la titulación, duración de la titulación, valoración del diseño del plan de estudios, valoración del contenido del plan de estudios y valoración de la calidad de la docencia.

Teniendo en cuenta los factores extraídos, se ha analizado la consistencia interna de las variables que conforman, por una parte, el conjunto de variables o escala general con un valor de α de 0,92 y, por otra, las variables que componen cada factor.

La escala correspondiente al Factor Genérico (Factor I) presenta un nivel de consistencia interna elevado, con un valor del coeficiente alfa de 0,93. En esta escala no se ha eliminado ninguna variable al no incrementarse en ninguno de los casos el valor del coeficiente α de Cronbach. En el Factor II, se ha eliminado la variable *habilidad de documentación* lo que produce un aumento de la consistencia interna de la misma, obteniéndose un valor final del coeficiente α de 0,71. La consistencia de interna de las escalas correspondientes a los Factores III y IV puede considerarse adecuadas con valores del coeficiente de 0,75 y 0,67 respectivamente. Posteriormente se ha procedido a la reducción de datos. Se han creado cuatro escalas aditivas formadas por la combinación de las variables de cada escala-factor, es decir, se han combinado las variables que cargan alto sobre un único factor (la puntuación media de las variables) que se utilizarán como variables de sustitución.

Puesto que sólo el Factor I se ajusta a la distribución normal, se han realizado pruebas no paramétricas de análisis de diferencias ilustrando los datos con estadísticos descriptivos de las pruebas paramétricas equivalentes. En este apartado se presentan las diferencias en los cuatro factores en función de las variables: rama de conocimiento y duración de la titulación, valoración del diseño y contenido del plan de estudios y calidad de la docencia.

Rama de conocimiento. Las ramas de conocimiento analizadas corresponden a cuatro categorías: Ciencias Experimentales y de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, Huma-

nidades e Ingenierías e Ingenierías Técnicas. En la valoración de los cuatro factores sobre la formación recibida existen diferencias significativas en todos ellos en función de la rama de conocimiento a la que pertenece la titulación que realizaron los graduados (se han encontrado las mismas diferencias significativas $p=.000$ en pruebas paramétricas y no paramétricas, ANOVA y Kruskal Wallis Test respectivamente).

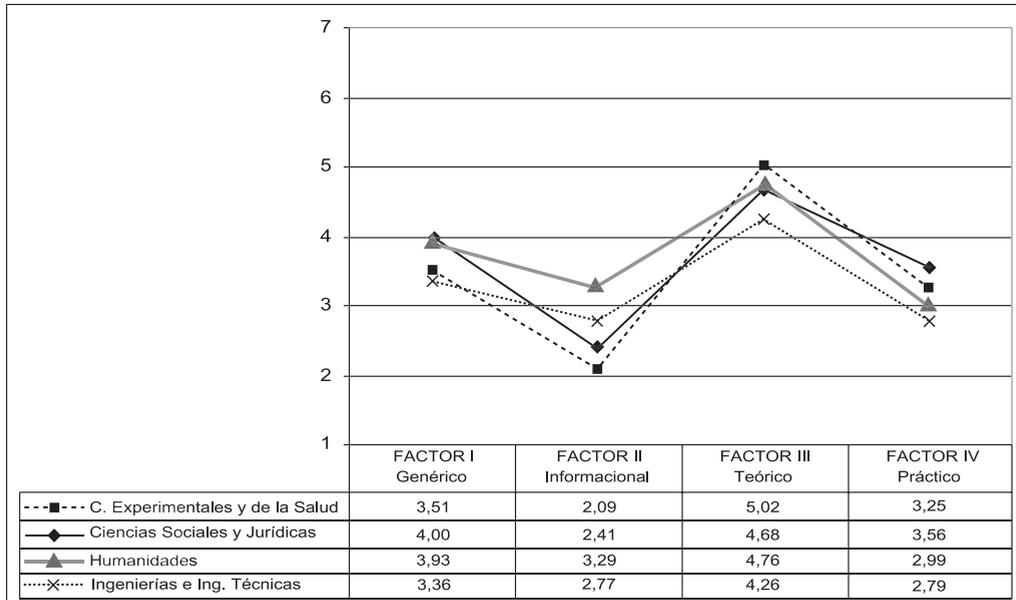


Gráfico 1
Valoración de los factores por rama de conocimiento

En el análisis de la valoración de la formación recibida en los cuatro factores se observa, para todas las ramas de conocimiento, que la formación más fomentada en la universidad es la teórica. Seguidamente, la formación en competencias genéricas se encuentra, en general, ligeramente mejor valorada que la formación práctica. Por último, la formación en competencias en el ámbito informacional parece ser la menos fomentada. La diferencia entre la formación teórica recibida y la formación en el factor informacional es especialmente acusada en el caso de los graduados de Ciencias Experimentales y de la Salud y de Ciencias Sociales y Jurídicas (ver Gráfico 1).

En el caso del Factor I, que aglutina las competencias de tipo genérico, las pruebas post-hoc mostraron diferencias significativas ($p<.000$) entre diversas categorías. Así, parecen existir dos grupos, por un lado los graduados de Ciencias Sociales y Jurídicas y Humanidades, con una valoración más alta de la formación recibida en la universidad en estas competencias, y por otro, los graduados en Ciencias Experimentales y de la Salud y en Ingenierías, con una valoración significativamente más baja.

Los patrones de respuesta no muestran una única tendencia para el resto de factores. Así, en el Factor II, Factor Informacional, todos los grupos mantienen entre sí diferencias

significativas ($p < .05$). La puntuación superior se produce en el caso de las titulaciones de Humanidades, seguida de Ingenierías, Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias Experimentales y de la Salud.

En el caso del tercer Factor, el teórico, de nuevo encontramos diferencias significativas entre todos los grupos, a excepción de los graduados en Humanidades que sólo difieren de la valoración realizada por los graduados en la rama de Ingenierías. Es destacable el hecho de éste es el único factor en el que los cuatro grupos obtienen puntuaciones por encima de la media de la escala. Observando el sentido de las diferencias, los graduados de Ciencias Experimentales y de la Salud consideran que la formación teórica es muy elevada, seguidos de los graduados en Ciencias Sociales y Jurídicas, Humanidades y, por último, los graduados en Ingenierías.

Respecto al Factor Práctico, los graduados que mejor valoran la formación práctica recibida son los de Ciencias Sociales y Jurídicas y los de Ciencias Experimentales y de la Salud, por debajo se encuentran el grupo de Humanidades y de Ingenierías. Analizando las diferencias entre las medias, se observa que éstas son significativas sólo en el grupo de Ciencias Sociales y Jurídicas con Humanidades e Ingenierías.

Duración. En el análisis de esta variable se han considerado dos categorías: Diplomaturas e Ingenierías Técnicas, titulaciones de menor duración, y Licenciaturas e Ingenierías, de mayor duración. La duración de la titulación no genera diferencias significativas en la valoración que hacen los graduados de la formación en competencias recibida respecto al factor genérico y al factor informacional. Por el contrario, existen diferencias significativas en función de la duración de los estudios universitarios en la formación teórica y práctica recibida (factores III y IV respectivamente). Se han encontrado las mismas diferencias significativas ($p < .05$) en pruebas paramétricas y no paramétricas (Prueba T y Mann-Whitney Test respectivamente).

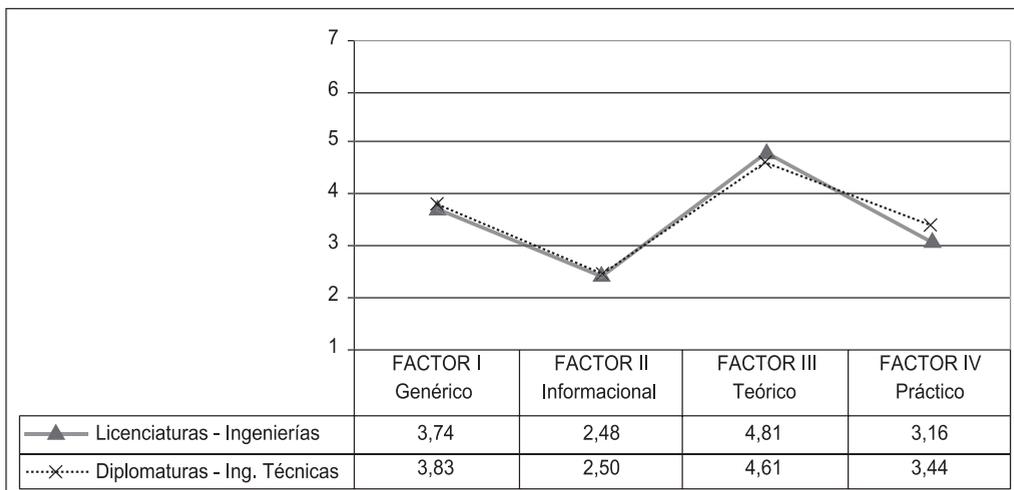


Gráfico 2
Valoración de los factores por duración de la titulación

Partimos en este segundo análisis de la hipótesis de que en las carreras de ciclo corto —diplomaturas e ingenierías técnicas— puede producirse una menor formación en competencias relacionadas con los contenidos específicos, factores III y IV, que en las consideradas ‘largas’ —licenciaturas e ingenierías—. La idea en que se apoya esta hipótesis es que las competencias de carácter genérico tienden a hacerse más presentes en los momentos iniciales de las titulaciones, por tanto deberían aparecer diferencias en la formación en competencias específicas siendo más valoradas por los graduados en titulaciones de mayor duración.

Del Gráfico 2 donde se recogen las puntuaciones medias de cada escala-factor, extraemos dos conclusiones importantes. En primer lugar, observamos que sólo el factor teórico sobrepasa el valor medio de la escala. En segundo lugar, y teniendo en cuenta los dos factores que generan diferencias significativas, podemos observar que se produce un cruce en la valoración que realizan los graduados en titulaciones de ciclo corto y la de los graduados en titulaciones de ciclo largo. Así, los graduados de ‘ciclo largo’ consideran que han recibido más formación teórica que los graduados de ‘ciclo corto’ mientras que la situación se invierte al referirnos a la formación práctica. En este caso, los graduados en Diplomaturas e Ingenierías Técnicas opinan que el nivel de formación obtenido es mayor.

Los datos refrendan sólo de forma parcial la hipótesis de partida, ya que, aunque sólo se producen diferencias en los factores considerados como ‘específicos’ entre ambos grupos, estas diferencias no tienen el mismo sentido en los dos factores, tal y como establecía la hipótesis inicial. El mayor nivel en formación específica para el caso de las Licenciaturas-Ingenierías sólo se produce en el caso de los contenidos teóricos.

Valoración de la carrera estudiada. En este último bloque, se analizan las posibles diferencias que los graduados pueden hacer sobre la formación en competencias recibida en función de la valoración que hacen de otros aspectos relativos a sus estudios, como son el contenido y diseño de los estudios y la calidad de la docencia. Estas tres variables corresponden a la pregunta 10 del cuestionario en la cual los graduados realizan una valoración de diferentes aspectos relacionados con la oferta educativa y las condiciones de estudio sobre una escala tipo Likert (de 1 a 7). Como ya se ha señalado, en la valoración de las tres variables, contenido básico de la carrera, diseño del plan de estudios y calidad de la docencia, se han formado tres grupos debido a la excesiva concentración de sujetos en las respuestas medias. Los grupos se corresponden con respuestas negativas (valores del 1 al 3), respuestas neutras (valor 4), y respuestas positivas (valores del 5 al 7).

La hipótesis de partida nos lleva a pensar que los graduados que mejor valoran estos tres aspectos valoran también mejor la formación en competencias recibida, relación que debe mantenerse para los cuatro factores estudiados.

En los gráficos que muestran los valores medios de cada grupo en cada escala-factor se observa la similitud en las tendencias de respuesta para las tres variables estudiadas: contenido, diseño y calidad de la docencia. Esta tendencia, que responde a la hipótesis de partida, muestra que el grupo que realiza una valoración positiva de la docencia valora también de forma más positiva la formación en competencias recibida, con independencia del tipo de competencias analizado. En el Factor Informacional, que aglutina competencias relacionadas con la formación en informática e idiomas, estas diferencias se reducen y dejan de ser significativas en algunos casos.

En este segundo factor es además donde nos encontramos con puntuaciones más bajas. La valoración más positiva se realiza para el Factor III, factor teórico, seguida del Factor I, y IV, genérico y práctico respectivamente. Estas conclusiones, como ya se ha señalado, son válidas para las tres variables independientes analizadas.

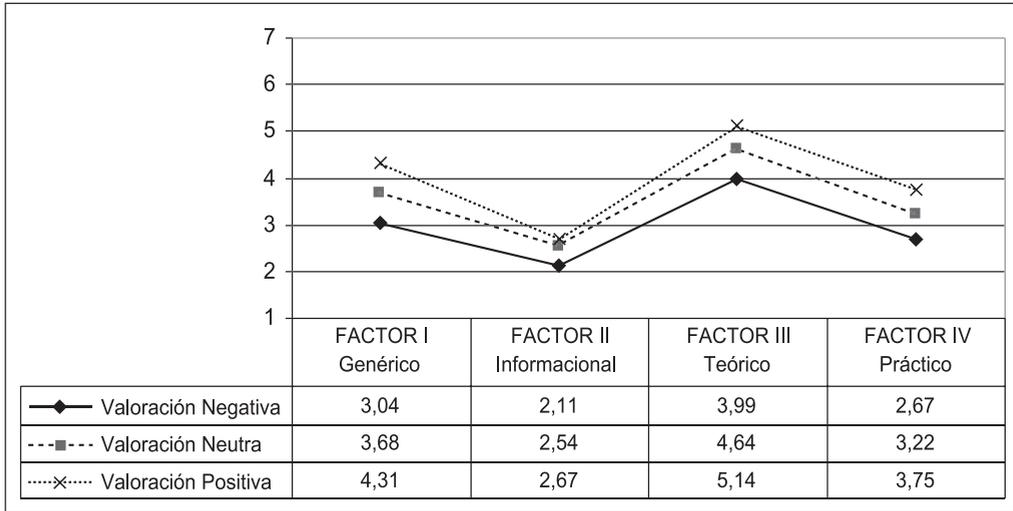


Gráfico 3
Valoración de los factores por valoración del contenido de la carrera

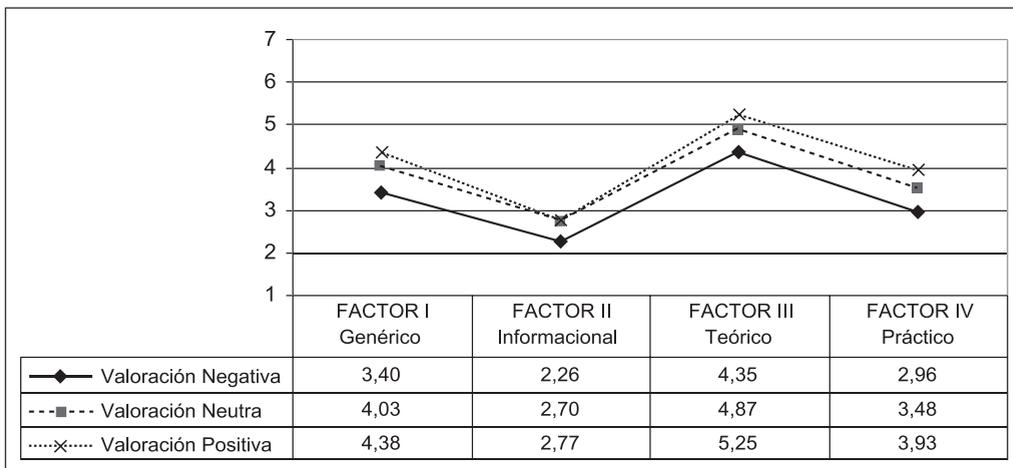


Gráfico 4
Valoración de los factores por valoración del diseño del plan de estudios

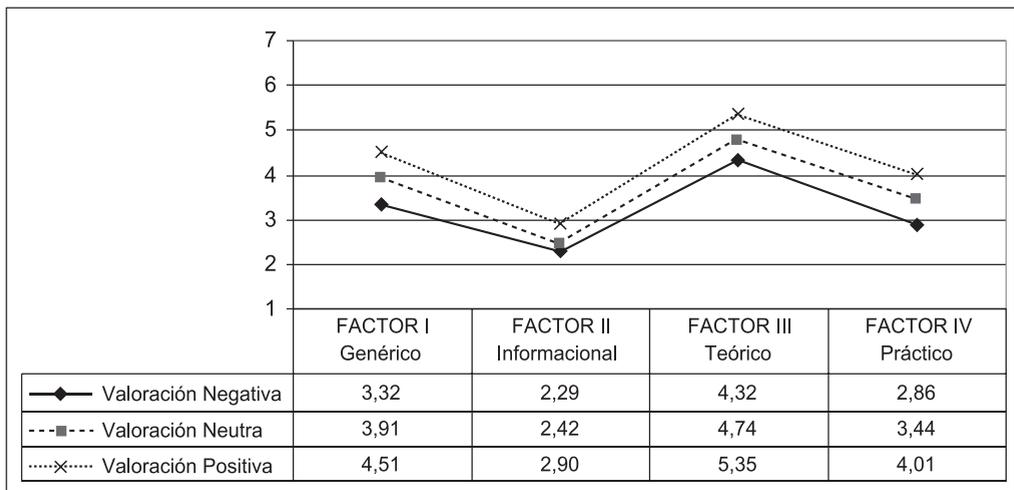


Gráfico 5
Valoración de los factores por valoración de la calidad de la docencia

En el análisis de diferencias realizado (pruebas paramétricas y no paramétricas, ANOVA y Kruskal Wallis Test, respectivamente), se observa un patrón de respuesta similar en los tres grupos analizados, es decir, los más satisfechos con la carrera estudiada, los que realizan una valoración neutra y los menos satisfechos. En el caso de los factores I, III y IV, las diferencias son significativas entre los tres grupos con niveles de significación $p < ,001$, diferencias que se mantienen en las tres variables independientes estudiadas. Las únicas situaciones en las que no encontramos diferencias que puedan considerarse significativas aparecen en el caso del Factor II entre los grupos de valoración neutra y positiva para las variables contenido y diseño, y entre los grupos de valoración negativa y neutra, para la variable calidad de la docencia.

5. CONCLUSIONES

En este estudio se observa que, según los graduados, las competencias relacionadas con la titulación o la disciplina concreta, es decir, las competencias específicas, son adquiridas en la universidad de dos formas relativamente independientes, por una parte, como conocimientos teóricos y, por otra, como conocimientos prácticos. Los datos de este estudio muestran que en la universidad se enfatiza especialmente la formación teórica mientras que no ocurre lo mismo con la formación práctica vinculada al ámbito disciplinar. Principalmente, en titulaciones vinculadas a las Ciencias Experimentales y de la Salud la formación en competencias teóricas es muy superior a la formación en competencias prácticas.

Por otra parte, la formación en competencias genéricas es relativamente elevada si se compara, por ejemplo, con la formación en competencias específicas de carácter práctico. En cambio, las competencias genéricas son percibidas por los graduados como

un único factor, es decir, no se distingue entre la formación en competencias instrumentales, interpersonales o sistémicas. No obstante, existe una cierta tendencia entre pares de competencias de estas tres subcategorías a correlacionar fuertemente entre sí. En relación con las competencias instrumentales, los graduados consideran que existe un tipo de formación que se puede aglutinar bajo la denominación de factor informacional. Entre estas competencias, que serían un subgrupo de las instrumentales según las define el proyecto *Tuning*, se encuentran las competencias en informática, idiomas y habilidad de documentación.

Este estudio se encuentra estrechamente relacionado con la concreción de la reforma curricular de la educación superior europea en planes de estudio. Así, la definición de las competencias genéricas y específicas es un elemento clave que debe ser especificado en la propuesta de nuevos títulos. Para realizar esta propuesta en España, es necesario contar con referentes externos que ayuden a las universidades tanto a la justificación del propio título como a la definición de objetivos y competencias o a la planificación y organización de las enseñanzas. Al recoger la percepción de los propios graduados sobre la formación en competencias recibida una vez finalizados sus estudios, e incluso incorporados al mundo laboral, obtenemos uno de estos referentes externos que nos pueden permitir analizar posibles desajustes o carencias en la formación universitaria. Nos situamos así ante una propuesta que nos ayudará en este objetivo de adecuar la formación superior a las demandas del mercado laboral, capacitar al estudiante, en definitiva, favorecer su empleabilidad.

Ni podemos considerar toda la formación como algo uniforme (la clasificación empírica obtenida por el análisis factorial lo pone de manifiesto), ni podemos eludir el hecho de que determinados factores, bien de carácter más estructural (duración de los estudios o rama de conocimiento), bien relativos al propio diseño formativo o la calidad de la docencia, generan diferencias en esta formación basada en competencias.

De esta forma, y como se ha puesto de manifiesto, la información que aportan los graduados puede ser de gran utilidad a la hora de definir y diseñar la propuesta de los nuevos títulos. Asimismo, esta información resulta fundamental en el sistema de garantía de calidad de los títulos. Las opiniones de los graduados pueden ayudar a la mejora continua de la implantación de las enseñanzas y a la reformulación de nuevos objetivos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bergan, S. (2007). *Qualifications – Introduction to a concept*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Brew, A. (Ed) (1995). *Directions in Staff Development*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento de los profesionales de la RFA. *Revista Europea Formación Profesional*, nº 1, 8-14.
- Colás Bravo, P. (2005). La formación universitaria en base a competencias. En P. Colás Bravo y J. de Pablos Pons (coords.), *La Universidad en la Unión Europea*, (pp. 101-123). Málaga: Ediciones Aljibe.

- Comisión Europea. (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas: CCE.
- Comisión Europea. (2005). *Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa*. COM(2005) 152 final, 20 de abril de 2005. (Bruselas, CCE).
- Comisión Europea. (2006). *Delivering on the modernisation agenda for Universities: Education, research and innovation*. Com(2006) 208 final, 10 de Mayo de 2006. (Bruselas, CCE).
- Consejo Europeo. (2000). *Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000, Presidency Conclusions*. http://www.europarl.eu.int/summits/lis1_en.htm
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43.
- Echeverría, B. (2003). Saber y sabor de la profesionalidad. *Revista de formación y empleo*, 74, 6-11.
- Gil Pascual, J.A. (2003). *Métodos de Investigación en Educación. Volumen III: Análisis multivariante*. Madrid: UNED.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe I*. Deusto: University of
- Hernández Pina, F., Martínez Clares, P., Fonseca Rosario, P. y Rubio Espín, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Lévy, J.P., & Varela, J. (2003). *Análisis multivariable para las Ciencias Sociales*. Madrid: Prentice Hall.
- MEC (2006). *Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster*. Documento de trabajo, 21 de diciembre de 2006. (Disponible en www.mec.es)
- OECD (2001). *The Definition and Selection of Key Competencies*. Paris: OECD
- Rodríguez Esteban, A. (2007). Las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior: Tipologías. *Humanismo y Trabajo Social*, vol. 6, pp. 83-91.
- Vidal, J., López, R. y Pérez, C. (2004). *Formación y Empleo de los Titulados en la Universidad de León. Informe 2004*. León: Universidad de León, Oficina de Evaluación y Calidad.
- Zabalza, J.M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.

Fecha de recepción: 20 de febrero de 2008.

Fecha de aceptación: 29 de septiembre de 2008.

VALIDEZ DISCRIMINANTE DE LA BATERÍA MULTIMEDIA SICOLE-R-PRIMARIA PARA LA EVALUACIÓN DE PROCESOS COGNITIVOS ASOCIADOS A LA DISLEXIA

Juan E. Jiménez, Remedios Guzmán, Rosario Ortiz, Alicia Díaz, Adelina Estévez, Eduardo García, Isabel Hernández-Valle, Mercedes Muñetón, Francisco Naranjo, Mercedes Rodrigo, Cristina Rodríguez y Estefanía Rojas
Universidad de La Laguna

RESUMEN

El principal objetivo de este estudio ha sido analizar la validez discriminante de la Batería Multimedia Sicole-R-Primaria para la evaluación de procesos cognitivos asociados a la dislexia. La herramienta tiene un formato altamente modular, de forma que las tareas de evaluación se agrupan en diferentes módulos que permiten evaluar procesos de conciencia fonológica, percepción del habla, velocidad de nombrado, procesamiento sintáctico, fluidez lectora, acceso al léxico, memoria de trabajo, procesamiento ortográfico y procesamiento morfológico. Se seleccionó a una muestra de disléxicos y normolectores de una población de 1.050 alumnos de Educación Primaria (7-12 años) de colegios públicos y privados. Los hallazgos obtenidos demuestran que en los primeros cursos de Primaria son las habilidades de procesamiento fonológico y sintáctico las que discriminan entre disléxicos y normolectores, para luego dar paso a la velocidad en la recuperación de etiquetas fonológicas, rapidez en el acceso al léxico y fluidez en la lectura y, finalmente, en los últimos cursos de Primaria son el procesamiento ortográfico y la fluidez lectora los procesos que discriminan entre ambos grupos. Se discuten las implicaciones educativas de estos hallazgos y se sugiere que la respuesta educativa es más eficaz cuando los instrumentos de diagnóstico nos permiten detectar el tipo de dificultad cognitiva que los niños disléxicos experimentan durante los primeros años de la enseñanza obligatoria.

Palabras-clave: *evaluación asistida a través de ordenador, metodología transversal, dislexia, conciencia fonológica, velocidad de nombrado, percepción del habla, procesamiento ortográfico, procesamiento sintáctico y memoria de trabajo.*

ABSTRACT

The purpose of this study has been to analyze the discriminant validity of the Battery Multimedia Sicole-R-Primaria for the assessment of cognitive processes associated to dyslexia. The tool has a modular highly format, so that the assessment tasks are grouping into different modules that allow assessing processes of phonological awareness, speech perception, naming speed, syntactic processing, reading fluency, lexical decision, work memory, orthographic processing and morphological processing. A sample of dyslexics and normally achieving readers was selected from a population of 1.050 students of Primary Education (7-12 years) of public and private schools. The findings obtained demonstrate that, in general, the instrument discriminates against between dyslexics and normally achieving readers across different ages. At the beginning of elementary grades, it is the phonological and syntactic processing. Later, the speed in the recovery of phonological labels, lexical access and reading fluency, and finally is the orthographical processing and reading fluency that discriminates between both groups at the end of elementary grades. In sum, the educational implications are discussed and it is suggested that remediation could be more effective for dyslexic children if assessment instruments allow us to detect cognitive deficit that are experienced dyslexic children across compulsory schooling.

Word key: *Computer-assisted assessment, cross-sectional study, dyslexia, phonological awareness, naming speed, speech perception, orthographic processing, syntactic processing, and working memory.*

BATERÍA MULTIMEDIA SICOLE-R-PRIMARIA PARA LA EVALUACIÓN DE PROCESOS COGNITIVOS ASOCIADOS A LA DISLEXIA

Se ha prestado especial atención al diagnóstico y tratamiento de las dificultades específicas de aprendizaje en la lectura o dislexia evolutiva (DAL)¹ durante mucho tiempo (Royer y Sinatra, 1994) por las enormes consecuencias personales, sociales, familiares y educativas que conlleva este trastorno. En nuestro país, esta entidad ya tiene un reconocimiento legal con la publicación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 Mayo, de Educación (LOE) que recoge textualmente el término "Dificultades específicas de aprendizaje" en el Título II (Capítulo I) dedicado al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Un diagnóstico temprano de las DAL evitaría déficit cognitivos en procesos cognitivos básicos asociados a la lectura una vez que se llega a la vida adulta (Stanovich, 1988). A comienzos de los 90, se generó un amplio volumen de pruebas de papel y lápiz para el diagnóstico de las DAL así como fichas de trabajo para la intervención, sin embargo, no resultaron ser tan eficaces o confiables como se esperaba (Vinsonhaler, Weinshank, Wagner y Polin, 1983). En opinión de Royer y Sinatra (1994), la falta de relación entre teoría, diagnóstico y tratamiento podría ser la causa de este problema.

1 El término dislexia evolutiva hace referencia a dificultades específicas en el reconocimiento de palabras o acceso al léxico que se producen sin ninguna razón aparente. En este trabajo se usa indistintamente los términos dislexia y dificultades específicas de aprendizaje en lectura.

Una teoría con implicaciones prácticas para el diagnóstico y el tratamiento de las DAL es la teoría cognitiva (v.gr., Anderson, 1983; Brown y Campione, 1986; Fodor, 1983; Glaser, 1981; Stanovich, 1990; Sternberg, 1981; Perfetti, 1992). La bibliografía especializada en este campo de investigación ha permitido identificar algunos procesos cognitivos básicos (v.gr., conciencia fonológica, memoria de trabajo, percepción del habla, velocidad de nombrado, procesamiento ortográfico, y procesamiento sintáctico-semántico) que son especialmente relevantes para la adquisición de la lectura y que son deficientes en niños disléxicos.

PROCESOS COGNITIVOS Y DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN LECTURA

Numerosos estudios sugieren que el alumno disléxico presenta déficit tanto en los procesos subléxicos (i.e., en la descodificación grafema-fonema) como en los procesos léxicos (i.e., acceder al significado de las palabras) (Stanovich, 1988, 1991). La dificultad en la descodificación grafema-fonema para el reconocimiento de las palabras parece estar producida por un déficit en el procesamiento fonológico. Una de estas habilidades fonológicas hace referencia a la conciencia fonológica (CF). La CF se define como la capacidad de ser consciente de las unidades en que puede dividirse el habla del discurso (Tunmer y Herriman, 1984; Tunmer y Rohl, 1991). La hipótesis del déficit fonológico ha sido y es una de las más aceptadas en la literatura en la explicación de la dislexia, la cual ha recibido también apoyo empírico en español (Jiménez et al., 2005). Otra de las habilidades fonológicas tiene que ver con la percepción del habla. Numerosas investigaciones han mostrado evidencia empírica de que los disléxicos presentan deficiencias en la habilidad para discriminar auditivamente sonidos del habla, esto es, en la percepción del habla (v.gr., Metsala, 1997; Ortiz y Guzmán, 2003; Ortiz et al., 2007).

Asimismo, en los últimos años, los hallazgos de diversas investigaciones han puesto de manifiesto la importancia que tiene la velocidad de nombrado (VN) en el desarrollo de la habilidad lectora, considerando que la lentitud para nombrar estímulos visuales familiares puede ser un factor explicativo de las DAL (Guzmán et al., 2004; Jiménez et al., 2008). Desde esta última perspectiva, se defiende la hipótesis del doble déficit (Wolf y Bowers, 1999; Wolf, Bowers y Biddle, 2000), desde la cual se postula que las DAL pueden ser debidas tanto a un déficit en el procesamiento fonológico, que impide manipular los sonidos de las palabras, como a un déficit en la velocidad de nombrar que dificulta el acceso y la recuperación de los nombres de los símbolos visuales. La independencia entre ambos tipos de déficit pone de manifiesto la existencia de distintos subgrupos de niños con DAL (v.gr., Badian, 1997; Bowers y Wolf, 1993; Lovett, Steinback y Frijters, 2000; Wolf, 1997; Wolf y Bowers, 1999).

El procesamiento ortográfico aparece con posterioridad al fonológico y su consolidación hace posible el reconocimiento de la palabra de forma fluida y sin esfuerzo (Ehri, 2005; Stuart y Coltheart, 1988). A medida que los niños van siendo lectores más eficientes dependen, en menor medida, del procesamiento fonológico porque sus representaciones léxicas van aumentando, favoreciendo directamente la unión entre el deletreo, la pronunciación y el acceso al significado de la palabra (Ehri, 2005; Perfetti, 1992; Share, 1995), de tal manera que el procesamiento ortográfico se confirma, en los niveles más altos, como un buen predictor del rendimiento lector (Badian, 2001) y como causa de

las diferencias individuales en lectura (Rodrigo et al., 2004). Asimismo, el desarrollo de esta estrategia es importante para la lectura de palabras compuestas, donde la raíz o lexema se analiza por la estrategia ortográfica de lectura y los afijos por la estrategia fonológica. Esto supondría que un alumno al que le falla la estrategia ortográfica no podría beneficiarse de la información semántica que proporciona la raíz del morfema.

El estudio de las habilidades fonológicas de los niños disléxicos ha constituido el núcleo de investigación en la última década dentro del estudio de las DAL (Stanovich, 1988, 1991). Sin embargo, el papel del procesamiento sintáctico y semántico ha recibido menos atención. Es obvio que las dificultades en el reconocimiento léxico repercuten negativamente en el procesamiento sintáctico, siendo su repercusión mayor en la medida en que se consolida el historial de dislexia (Bryant, Nunes y Bindman, 1998). Algo similar ocurre con el procesamiento semántico, a medida que los disléxicos pasan de curso se acentúan las diferencias con los normolectores en este nivel de procesamiento (Vellutino, Scanlon y Spearing, 1995).

EVALUACIÓN ASISTIDA A TRAVÉS DE ORDENADOR DESDE UNA PERSPECTIVA COGNITIVA

Una alternativa a las pruebas de papel y lápiz tradicionales en la evaluación de las DAL ha sido la administración de instrumentos de evaluación a través del ordenador por las ventajas que ello supone (Marín y Rodríguez, 2001). Esto unido a una fundamentación teórica basada en el paradigma cognitivo, ofrece una serie de ventajas con respecto a las pruebas tradicionales. Se ha sugerido que el uso del color y animaciones favorece el interés del niño en la tarea, y esto puede favorecer la fiabilidad de las medidas (Singleton, 1995). A su vez, un ordenador es más preciso y objetivo en su medida y puede proporcionar un amplio abanico de medidas complementarias (i.e., el tiempo de respuesta al ítem, el número de relecturas de un texto, etc.) que son difíciles de obtener de otra manera y potencialmente importantes para la comprensión de los procesos cognitivos de la lectura.

El auge de las nuevas tecnologías y el creciente interés de los investigadores y profesionales ha llevado a la elaboración de distintos instrumentos de diagnóstico de la dislexia a través de ordenador, e incluso haciendo uso de otros tipos de *hardware* específicos para registrar adecuadamente las respuestas (v.gr. llaves vocales) (Fawcett y Nicolson; 1994; Höien y Lundberg, 1989; Inouye y Sorenson, 1985; Seymour, 1986; Singleton, Thomas, y Leedale, 1996). Sin embargo, la mayoría de estos instrumentos sólo son válidos para otros contextos idiomáticos diferentes al español.

A la vista de lo anteriormente expuesto, la dislexia parece estar causada por una combinación de déficit en el procesamiento fonológico, auditivo, sintáctico, léxico, y/o velocidad de procesamiento. Un niño es considerado con dislexia si su inteligencia es normal o superior, y si existe una discrepancia entre el rendimiento esperado y el rendimiento actual (Stanovich, 1988). Sin embargo, la investigación reciente pone de manifiesto que, independientemente del nivel de CI, los alumnos con retraso lector y los alumnos con dislexia muestran los mismos déficit cognitivos (Jiménez y Rodrigo, 1994; Jiménez, Siegel, y Rodrigo, 2003; Jiménez, Siegel, O'Shanahan y Ford, 2009; Siegel, 1988, 1992) y tampoco parecen beneficiarse más del tratamiento los que presentan mayor CI

(Jiménez et al., 2003). Esto ha llevado a proponer la eliminación del criterio de discrepancia en la conceptualización y en el diagnóstico de la dislexia evolutiva.

En sustitución de este criterio se han propuesto varias alternativas como son la discrepancia comprensión verbal- rendimiento (Fletcher et al, 1998; Stanovich y Stanovich, 1996), discrepancia edad-rendimiento (Fletcher et al, 1998), o la evaluación directa de componentes nucleares de la dislexia (Scott, Deuel, Urbano, Fletcher, y Torres, 1998). Scott et al, se basan en la presencia de un déficit nuclear fonológico como criterio de diagnóstico de la dislexia. Sin embargo, en la bibliografía revisada encontramos que el déficit nuclear no es siempre fonológico y que pueden coexistir varios déficits. La presencia de un déficit cognitivo u otro puede estar modulada por la edad o por el nivel escolar. En este trabajo nos planteamos estudiar a través de una prueba de elaboración original como es la Batería Multimedia Sicole-R-Primaria si la presencia de déficit nuclear puede ser un criterio válido en el diagnóstico de la dislexia en alumnos de diferentes edades.

MÉTODO

Participantes

La muestra de estudio estaba constituida por 1.050 alumnos de Educación Primaria (EP), cuyo rango de edad oscilaba entre 7 y 12 años de edad, pertenecientes a seis centros públicos y uno privado situados en zonas urbanas y periférica de Santa Cruz de Tenerife (Islas Canarias). Con el fin de identificar alumnos con DAL se contrastó la información proporcionada por los profesores (basada en un criterio curricular), con criterios diagnósticos específicos (basados en la investigación psicolingüística). En este

TABLA 1
MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS DE LA MUESTRA DE ESTUDIO EN EDAD EN FUNCIÓN DEL GRUPO Y CURSO ESCOLAR

	DISLÉXICOS			NORMOLECTORES		
	EDAD			EDAD		
	N	M	DT	N	M	DT
CURSO						
2º	19	89.7	4.98	63	90.8	3.86
3º	18	102.6	6.25	83	101.3	4.68
4º	17	113.6	5.81	53	113.0	4.47
5º	19	130.5	5.28	50	125.2	3.12
6º	16	142.1	8.00	59	135.9	4.19
TOTAL	89	115.7	6.06	308	113.2	4.06

estudio se empleó la definición operativa *dislexia* siguiendo los siguientes indicadores: (1) bajo rendimiento en test estandarizado de lectura (percentil < 25 en lectura de pseudopalabras) y un percentil \geq a 75 en tiempos de lectura de palabras o pseudopalabras; (2) bajo rendimiento académico en lectura según informe del profesor; (3) la puntuación en CI > 75 con el fin de excluir déficit intelectual (Siegel y Ryan, 1989). Los criterios de selección para los niños normolectores fueron: percentil \geq 50 en comprensión lectora de un texto narrativo y otro expositivo; y el criterio del profesor. Se excluyeron aquellos niños con problemas neurológicos o déficit sensorial, psíquico o motor. Como resultado de la aplicación de estos criterios la Tabla 1 recoge la distribución de la muestra.

Materiales

Factor “g” de Cattell y Cattell (1989). Se trata de un test estandarizado para evaluar la inteligencia no verbal. Se aplicaron las escalas 1 (forma A) para el grupo de lectores de 7 años y la escala 2 (forma A) para escolares de 8 a 14 años.

Batería de Evaluación de los procesos lectores de los niños de Educación Primaria PROLEC (Cuetos, Rodríguez, Ruano, y Arribas, 2007). Esta prueba incluye diferentes subpruebas de lectura. Se administraron solamente los subtests de lectura de palabras y pseudopalabras. Estos subtests requieren la correcta identificación de 30 palabras y 30 pseudopalabras con diferentes estructuras lingüísticas. La puntuación total se obtiene asignando un punto a cada respuesta correcta. También se tiene en cuenta el tiempo invertido en lectura de palabras y pseudopalabras.

Batería Multimedia Sicole-R-Primaria. El Sicole-R-Primaria es una prueba de elaboración original que está programado en *Java 2 Platform Standard Edition (J2SE) 1.4*, de Sun. Se utiliza *HSQL Database Engine* como base de datos (Jiménez et al, 2007). En el Anexo se presenta un diagrama que describe de manera esquemática el transcurso del programa. Veamos, a continuación, y de forma más detallada, las instrucciones y las tareas incluidas en los distintos módulos de la Batería Multimedia Sicole-R-Primaria:

Módulo procesamiento perceptivo:

Percepción del habla. Este modulo evalúa la habilidad para discriminar consonantes en el contexto de pares mínimos de sílabas teniendo en cuenta sus rasgos articulatorios. Consta de tres tareas: (1) *contraste de sonoridad* que evalúa la habilidad para discriminar entre pares mínimos que se diferencian en la sonoridad (v.g., /ba-pa/); (2) *contraste del modo de articulación* que evalúa la discriminación entre consonantes que únicamente se diferencian en el modo de articulación (v. g., /ja-ka/) y (3) *contraste del punto de articulación* que evalúa la discriminación entre consonantes que se diferencian en el punto de articulación (v. g., /ja-sa/). El coeficiente α de fiabilidad fue .95

Módulo de procesamiento léxico:

Naming de palabras y pseudopalabras. En la tarea de nombrado se le pide al alumno que lea en voz alta, lo más rápido posible los estímulos verbales que se presentan uno a uno en la pantalla del ordenador. La secuencia de administración es la siguiente: pantalla

en blanco (200 mseg.), sonido que avisa al alumno que aparecerá el siguiente estímulo, presentación de la palabra o pseudopalabra enmarcada en un rectángulo en el centro de la pantalla. En total, el tiempo entre estímulos es de 2000 ms. El ordenador graba la respuesta y registra el tiempo de latencia (TL) ante cada estímulo, esto es, el tiempo que transcurre desde que aparece la palabra o pseudopalabra en la pantalla hasta que el alumno comienza la lectura. Se presentan dos bloques de estímulos, uno formado por 32 palabras familiares y otro por 48 pseudopalabras, aleatorizando el orden de presentación de los estímulos dentro de los bloques para cada sujeto. El coeficiente α de fiabilidad para los tiempos de latencia en palabras y pseudopalabras fue de .89 y .91 respectivamente.

Velocidad de nombrado. Esta prueba es una adaptación de la técnica de Denckla y Rudel (1974) denominada *Rapid Automated Naming* (RAN). La prueba consta de cuatro subtareas: series de letras, series de números, series de colores y series de dibujos. El procedimiento para cada subtarea es esencialmente el mismo. Se pide a los sujetos que nombren horizontalmente, en voz alta, lo más rápido posible los estímulos presentados. El ordenador registra los tiempos de ejecución de cada subtarea y el número de errores cometidos.

Comprensión morfológica. La tarea de *lexemas y sufijos* consiste en la presentación de una palabra a la que le corresponde un dibujo de dos que se presentan. Se usaron 4 morfemas diferentes que se repetían en un set de 3 ó 4 ítems, y donde se modificaban los sufijos (v.gr. cas-a, cas-as, cas-ita, cas-itas). Los dibujos están relacionados semánticamente (v.gr. un dibujo de una casa o un dibujo de una casita). Se recogen los tiempos de latencia y los errores con la finalidad de evaluar en qué medida la repetición de un morfema raíz facilita el cometer un menor número de errores y aumentar la velocidad de respuesta de un sujeto. Se obtuvo un coeficiente α de .92

Comprensión de homófonos. Se presentan dos palabras homófonas concurrentemente a un dibujo y una pregunta que hace referencia a la definición de uno de los homófonos presentados. Se registran los aciertos del sujeto. Se obtuvo un coeficiente α de .56

Módulo de procesamiento fonológico:

Conciencia fonémica. Se trata de una adaptación informática de la Prueba de Conciencia Fonémica (PCF) de Jiménez (1995). El módulo de conciencia fonémica consta de cuatro subtareas: aislar, omitir, síntesis y segmentar. En la subtarea de *aislar* el niño escucha una palabra (v.gr. /sofá/) y debe seleccionar un dibujo de entre tres que comienza por el mismo fonema que la palabra que escuchó (v.gr. dibujos de silla – lápiz – caballo). La subtarea de *omitir* consiste en escuchar una palabra emitida desde el ordenador y el niño debe responder diciendo cómo quedaría la palabra si eliminásemos el fonema inicial (v.gr. se escucha /lata/ la respuesta correcta sería /ata/). En la subtarea de *Síntesis* los fonemas de cada palabra se presentan oralmente y de forma secuencial en el ordenador. La subtarea consiste en identificar los segmentos fonémicos y reconocer la palabra (v.gr. el niño escucha a través del ordenador la siguiente secuencia de /s/ /o/ /f/ /á/ y el niño debe decir /sofá/). Por último, la subtarea de *segmentar* consiste en la presentación auditiva de una palabra y el dibujo que corresponde a dicha palabra, el niño debe responder diciendo todos y cada uno de los fonemas que constituyen esa palabra (v.gr. al

escuchar la palabra /casa/ a la vez que se presenta el dibujo de una casa el niño debe responder /c/ /a/ /s/ /a/). En las cuatro tareas se registran los aciertos y los errores para cada ítem. El coeficiente α de fiabilidad para las tareas de aislar, segmentación, omisión y síntesis fue .75, .80, .83, y .86 respectivamente.

Módulo de procesamiento sintáctico-semántico:

Uso del género: Consiste en la presentación de frases guillotizadas, y el sujeto debe leer las palabras de la frase y las palabras que se proponen como alternativa para rellenar adecuadamente las frases (coeficiente $\alpha=.78$).

Uso del número. Esta tarea es exactamente igual que la anterior exceptuando que las palabras que se presentan como alternativas para completar la frase se diferencian en número (coeficiente $\alpha=.82$).

Orden de palabras. Consiste en la presentación de dos frases acompañadas de un dibujo. El sujeto debe señalar la frase que corresponde al dibujo presentado. Las frases tienen estructura sujeto-verbo-objeto. Las dos alternativas de respuesta varían en que los papeles sujeto y objeto están cambiados de orden (coeficiente $\alpha=.60$).

Palabras funcionales. Consiste en la presentación de frases a las que le faltan las palabras función que ha de seleccionar de un menú para poder completar la frase (coeficiente $\alpha=.77$).

Uso correcto de la asignación de papeles sintácticos o tarea de estructura gramatical. Esta tarea es similar a la tarea de orden de palabras. Se presenta nuevamente un dibujo, y una serie de frases (en este caso tres), donde sólo una de ellas corresponde a la imagen presentada (coeficiente $\alpha=.73$).

Signos de puntuación: Esta tarea consiste en la presentación de un texto que carece de signos de puntuación. En la parte inferior del texto figuran los signos de puntuación para que el sujeto los vaya seleccionando y colocando en el lugar correcto. Los signos de puntuación son el punto, la coma, la interrogación, los dos puntos, y la admiración (coeficiente $\alpha=.86$).

Comprensión de textos. La tarea del alumno consiste en leer dos textos, presentados en la pantalla del ordenador, y contestar a una serie de preguntas correspondientes a cada uno de ellos. El texto narrativo tiene una extensión de 197 palabras y el expositivo de 135 palabras. Para cada texto se presentan en la pantalla 5 preguntas con 3 alternativas de respuesta. Se le solicita al alumno que marque con el ratón la respuesta correcta. El programa registra el tiempo invertido en la lectura del texto así como las respuestas acertadas. La prueba computarizada de comprensión lectora tiene un α de Cronbach .63.

Módulo de Memoria:

Memoria de Trabajo. Esta prueba fue diseñada siguiendo el procedimiento de Daneman y Carpenter (1980) y consistió en una adaptación al contexto multimedia de la tarea de Siegel y Ryan (1989). Los niños oyen frases a las que les falta la última palabra. La tarea consiste en emitir una palabra que complete la frase y luego repetir todas las palabras emitidas en el mismo orden. Los ítems están constituidos por series de 2, 3, 4 y 5 frases. Hay 3 ensayos para cada serie de frases. Para cada nivel se puntuó 1 cuando la

ejecución fue correcta y 0 cuando no lo era. La tarea finalizaba cuando el sujeto fallaba en todos los intentos de un nivel.

Procedimiento

Para llevar a cabo la recogida de información se entrenó a 8 examinadores que se distribuyeron por parejas en siete centros. Estos examinadores administraron la prueba de inteligencia, la prueba estandarizada de lectura, la memoria de trabajo, y el Sicole-R-Primaria. La prueba de inteligencia fue colectiva y el resto individuales. Todas las pruebas se administraron a lo largo de cinco sesiones. Esta recogida de datos se realizó desde Octubre de 2005 hasta Febrero de 2006. De esta población se llevó a cabo un estudio para analizar la proporción de alumnos con DAL a partir de los informes de los profesores y de la aplicación del criterio psicométrico descrito anteriormente.

RESULTADOS

La Tabla 2 recoge las medias y desviaciones típicas de los aciertos y tiempos en cada uno de los procesos evaluados a través de la Batería Multimedia Sicole-R-Primaria en niños disléxicos y normolectores en función del curso.

2º Curso

A continuación, se realizó el análisis discriminante sobre las puntuaciones correspondientes a los distintos procesos evaluados en cada uno de los niveles escolares estudiados. La adscripción de los sujetos de 2º curso a cada uno de los grupos, así como las correlaciones intra-grupo combinadas entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas tipificadas pueden verse en la Tabla 3.

Las tareas que configuran la función discriminante, [Función 1, $\lambda(9)=.59$, $p<.001$] y que mejor predicen la pertenencia de los sujetos a cada uno de los grupos, son las siguientes: procesamiento sintáctico (.79), conciencia fonológica (.76), velocidad de nombrado (-.45), procesamiento ortográfico (.41), acceso al léxico (-.30), percepción del habla (.28), fluidez lectora (-.26), memoria de trabajo (.18) y procesamiento morfológico (-.18), con un 80,2% de los casos bien clasificados.

3º Curso

La adscripción de los sujetos de 3º curso a cada uno de los grupos, así como las correlaciones intra-grupo combinadas entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas tipificadas pueden verse en la Tabla 4.

Las tareas que configuran la función discriminante, [Función 1, $\lambda(9)=.54$, $p<.001$] y que mejor predicen la pertenencia de los sujetos a cada uno de los grupos, son las siguientes: velocidad de nombrado (.70), fluidez lectora (.61), conciencia fonológica (-.60), procesamiento sintáctico (-.56), acceso al léxico (.53), percepción del habla (-.28), procesamiento morfológico (.24), memoria de trabajo (-.20), y procesamiento ortográfico (-.19), con un 86,7% de los casos bien clasificados.

TABLA 2
MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS DE LOS ACIERTOS Y TIEMPOS EN CADA UNO DE LOS MÓDULOS DE LA BATERÍA MULTIMEDIA SICOLE-R-PRIMARIA EN NIÑOS DISLÉXICOS Y NORMOLECTORES

Curso		Grupo	CF	PH	VN	PS	FLU	DL	MT	PO	PM
2	M	disléxicos	,52	7,37	50904,13	,43	1518,39	1940,60	1,37	,57	2300,97
		normolectores	,68	8,44	42912,71	,62	1152,50	1644,06	1,60	,70	2100,28
	DT	disléxicos	,16	2,09	11112,23	,15	994,04	694,39	,68	,18	611,49
		normolectores	,10	1,88	8272,31	,12	606,79	436,25	,61	,17	541,14
3°	M	disléxicos	,63	8,27	49306,61	,57	1287,08	1901,08	1,67	,66	2119,52
		normolectores	,77	8,98	38288,32	,73	747,92	1392,00	2,01	,73	1807,15
	DT	disléxicos	,11	1,64	7583,61	,11	545,48	480,29	,69	,16	607,91
		normolectores	,11	1,21	6567,36	,13	344,57	416,29	,77	,15	547,64
4°	M	disléxicos	,69	8,89	44800,50	,65	1020,71	1816,54	1,71	,68	2113,12
		normolectores	,80	9,36	36554,17	,79	639,20	1321,82	2,00	,83	1722,28
	DT	disléxicos	,11	1,01	5832,43	,15	467,84	425,43	,59	,15	389,40
		normolectores	,10	,60	6479,89	,11	206,97	364,88	,00	,11	431,02
5°	M	disléxicos	,72	9,06	35908,93	,71	858,61	1571,71	2,16	,72	1772,59
		normolectores	,83	9,43	33997,40	,85	530,29	1142,73	2,40	,87	1443,53
	DT	disléxicos	,10	,77	5013,12	,14	318,27	477,45	,76	,14	475,10
		normolectores	,11	,72	6452,61	,10	156,11	261,66	,76	,10	417,02
6°	M	disléxicos	,75	9,11	34605,45	,76	683,44	1457,66	2,47	,81	1804,76
		normolectores	,86	9,71	30794,20	,89	449,48	1159,08	2,73	,88	1414,55
	DT	disléxicos	,17	,85	7655,72	,16	400,49	444,91	,64	,12	457,93
		normolectores	,09	,22	9596,02	,06	169,43	270,50	,76	,12	390,61

Nota: CF= Conciencia fonológica, PH= Percepción del habla, VN= Velocidad de nombrado, PS= Procesamiento sintáctico, FLU= Fluidez lectora; AL= Acceso al léxico, MT= Memoria de trabajo, PO= Procesamiento ortográfico, PM= Procesamiento morfológico.

TABLA 3
CORRELACIONES INTRA-GRUPO COMBINADAS ENTRE LAS VARIABLES
DISCRIMINANTES Y LAS FUNCIONES DISCRIMINANTES CANÓNICAS
TIPIFICADAS. VARIABLES ORDENADAS POR EL TAMAÑO DE LA CORRELACIÓN
CON LA FUNCIÓN EN 2º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Matriz de estructura

	Función
	1
Procesamiento sintáctico	,796
Conciencia fonológica	,767
Velocidad nombrado	-,453
Procesamiento ortográfico	,410
Acceso al léxico	-,308
Percepción habla	,280
Fluidez lectora	-,265
Memoria de trabajo	,188
Procesamiento morfológico	-,186

TABLA 3BIS
MATRIZ DE CONFUSIÓN. RELACIONA PERTENENCIAS REALES CON LAS
PREDICHAS POR EL ANÁLISIS

Resultados de la clasificación^a

	Grupo	Grupo de pertenencia pronosticado		Total
		disléxicos	normoletores	
Original	Recuento			
	disléxicos	14	5	19
	normoletores	11	51	62
	Casos desagrupados	63	48	111
%	disléxicos	73,7	26,3	100,0
	normoletores	17,7	82,3	100,0
	Casos desagrupados	56,8	43,2	100,0

^a Clasificados correctamente el 80,2% de los casos agrupados originales.

TABLA 4
CORRELACIONES INTRA-GRUPO COMBINADAS ENTRE LAS VARIABLES
DISCRIMINANTES Y LAS FUNCIONES DISCRIMINANTES CANÓNICAS
TIPIFICADAS. VARIABLES ORDENADAS POR EL TAMAÑO DE LA CORRELACIÓN
CON LA FUNCIÓN EN 3º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Matriz de estructura

	Función
	1
Velocidad nombrado	,703
Fluidez lectora	,615
Conciencia fonológica	-,602
Procesamiento sintáctico	-,561
Acceso al léxico	,532
Percepción habla	-,280
Procesamiento morfológico	,241
Memoria de trabajo	-,202
Procesamiento ortográfico	-,196

TABLA 4 BIS
MATRIZ DE CONFUSIÓN. RELACIONA PERTENENCIAS REALES CON LAS
PREDICHAS POR EL ANÁLISIS

Resultados de la clasificación^a

Original	Recuento	Grupo	Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			disléxicos	normoletores	
		disléxicos	15	3	18
		normoletores	10	70	80
		Casos desagrupados	31	63	94
	%	disléxicos	83,3	16,7	100,0
		normoletores	12,5	87,5	100,0
		Casos desagrupados	33,0	67,0	100,0

^a Clasificados correctamente el 86,7% de los casos agrupados originales.

4° Curso

La adscripción de los sujetos de 4° curso a cada uno de los grupos, así como las correlaciones intra-grupo combinadas entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas tipificadas pueden verse en la Tabla 5.

Las tareas que configuran la función discriminante, [Función 1, $\lambda(9)=.45$, $p<.001$] y que mejor predicen la pertenencia de los sujetos a cada uno de los grupos, son las siguientes: procesamiento ortográfico (.63); fluidez lectora (-.57), velocidad de nombrado (-.55), acceso al léxico (-.49) conciencia fonológica (.49), procesamiento sintáctico (.49), procesamiento morfológico (-.41), memoria de trabajo (.37), y percepción del habla (.27), con un 85.7% de los casos bien clasificados.

5° Curso

La adscripción de los sujetos de 5° curso a cada uno de los grupos, así como las correlaciones intra-grupo combinadas entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas tipificadas pueden verse en la Tabla 6.

Las tareas que configuran la función discriminante, [Función 1, $\lambda(9)=.45$, $p<.001$] y que mejor predicen la pertenencia de los sujetos a cada uno de los grupos, son las siguientes: fluidez lectora (.64), procesamiento ortográfico (-.53), acceso al léxico (.53), procesamiento sintáctico (-.52), conciencia fonológica (-.43), procesamiento morfológico (.31), percepción del habla (-.20), memoria de trabajo (-.13), y velocidad de nombrado (.13), con un 85,5% de los casos bien clasificados.

6° Curso

La adscripción de los sujetos de 6° curso a cada uno de los grupos, así como las correlaciones intra-grupo combinadas entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas tipificadas pueden verse en la Tabla 7.

Las tareas que configuran la función discriminante, [Función 1, $\lambda(9)=.50$, $p<.001$] y que mejor predicen la pertenencia de los sujetos a cada uno de los grupos, son las siguientes: percepción del habla (-.62), procesamiento sintáctico (-.54), conciencia fonológica (-.42), fluidez lectora (.41), acceso al léxico (.41), procesamiento morfológico (.40), procesamiento ortográfico (-.24), velocidad de nombrado (.19) y memoria de trabajo (-.14) con un 93,2% de los casos bien clasificados.

DISCUSIÓN

A partir del análisis discriminante hemos tratado de averiguar qué tipo de tareas discrimina mejor entre los grupos seleccionados dependiendo de la edad. Si nos centramos en segundo curso de Primaria, que es cuando se empieza a consolidar el aprendizaje de la lectura, se clasifica correctamente el 80.2% de los casos agrupados originalmente. Las tareas que mejor discriminan entre los grupos han sido las tareas de *procesamiento sintáctico* y *conciencia fonológica*, y con peso negativo la *velocidad de nombrado* y *acceso al léxico*, y con menor saturación en el factor el *procesamiento ortográfico*. Teniendo en cuenta

TABLA 5
CORRELACIONES INTRA-GRUPO COMBINADAS ENTRE LAS VARIABLES
DISCRIMINANTES Y LAS FUNCIONES DISCRIMINANTES CANÓNICAS
TIPIFICADAS. VARIABLES ORDENADAS POR EL TAMAÑO DE LA CORRELACIÓN
CON LA FUNCIÓN EN 4º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Matriz de estructura

	Función
	1
Procesamiento ortográfico	,635
Fluidez lectora	-,578
Velocidad nombrado	-,551
Acceso al léxico	-,491
Conciencia fonológica	,490
Procesamiento sintáctico	,490
Procesamiento morfológico	-,414
Memoria de trabajo	,377
Percepción habla	,276

TABLA 5 BIS
MATRIZ DE CONFUSIÓN. RELACIONA PERTENENCIAS REALES CON LAS
PREDICHAS POR EL ANÁLISIS

Resultados de la clasificación^a

	Grupo	Grupo de pertenencia pronosticado		Total
		disléxicos	normoletores	
Original	Recuento			
	disléxicos	12	5	17
	normoletores	2	30	32
	Casos desagrupados	44	57	101
%	disléxicos	70,6	29,4	100,0
	normoletores	6,3	93,8	100,0
	Casos desagrupados	43,6	56,4	100,0

^a Clasificados correctamente el 85,7% de los casos agrupados originales.

TABLA 6
CORRELACIONES INTRA-GRUPO COMBINADAS ENTRE LAS VARIABLES
DISCRIMINANTES Y LAS FUNCIONES DISCRIMINANTES CANÓNICAS
TIPIFICADAS. VARIABLES ORDENADAS POR EL TAMAÑO DE LA CORRELACIÓN
CON LA FUNCIÓN EN 5º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Matriz de estructura

	Función
	1
Fluidez lectora	,641
Procesamiento ortográfico	-,537
Acceso al léxico	,532
Procesamiento sintáctico	-,522
Conciencia fonológica	-,430
Procesamiento morfológico	,314
Percepción habla	-,209
Memoria de trabajo	-,132
Velocidad nombrado	,130

TABLA 6 BIS
MATRIZ DE CONFUSIÓN. RELACIONA PERTENENCIAS REALES CON LAS
PREDICHAS POR EL ANÁLISIS

Resultados de la clasificación^a

Original	Recuento	Grupo	Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			disléxicos	normoletores	
		disléxicos	16	3	19
		normoletores	7	43	50
		Casos desagrupados	34	102	136
	%	disléxicos	84,2	15,8	100,0
		normoletores	14,0	86,0	100,0
		Casos desagrupados	25,0	75,0	100,0

^a Clasificados correctamente el 85,5% de los casos agrupados originales.

TABLA 7
CORRELACIONES INTRA-GRUPO COMBINADAS ENTRE LAS VARIABLES
DISCRIMINANTES Y LAS FUNCIONES DISCRIMINANTES CANÓNICAS
TIPIFICADAS. VARIABLES ORDENADAS POR EL TAMAÑO DE LA CORRELACIÓN
CON LA FUNCIÓN EN 6º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Matriz de estructura

	Función
	1
Percepción habla	-,622
Procesamiento sintáctico	-,543
Conciencia fonológica	-,425
Fluidez lectora	,411
Acceso al léxico	,410
Procesamiento morfológico	,407
Procesamiento ortográfico	-,240
Velocidad nombrado	,190
Memoria de trabajo	-,143

TABLA 7 BIS
MATRIZ DE CONFUSIÓN. RELACIONA PERTENENCIAS REALES CON LAS
PREDICHAS POR EL ANÁLISIS

Resultados de la clasificación^a

	Grupo	Grupo de pertenencia pronosticado		Total
		disléxicos	normolectores	
Original	Recuento			
	disléxicos	12	3	15
	normolectores	2	56	58
	Casos desagrupados	40	86	126
%	disléxicos	80,0	20,0	100,0
	normolectores	3,4	96,6	100,0
	Casos desagrupados	31,7	68,3	100,0

^a. Clasificados correctamente el 93,2% de los casos agrupados originales.

el peso relativo que cada una de estas variables tiene sobre la función discriminante, y la naturaleza y demandas cognitivas de las tareas que más contribuyen, podemos sugerir que está en juego un procesamiento fundamentalmente fonológico y sintáctico. El procesamiento fonológico y sintáctico es fundamental para la fluidez y para la lectura eficaz del texto. En este sentido, estos hallazgos sugieren que los alumnos normoletores se caracterizan por un mayor dominio de las habilidades fonológicas y sintácticas cuando finaliza el proceso de aprendizaje lector, mientras que no es tan relevante, a estas edades, el tiempo o la velocidad de procesamiento.

Estudios previos han demostrado la enorme importancia que tiene la conciencia fonológica en los primeros años de aprendizaje de la lectura (Goswami y Bryant, 1990; Olson, 1994; Rack, Snowling y Olson, 1992; Share y Stanovich, 1995) y también que el déficit en el procesamiento sintáctico está determinado por las dificultades en el procesamiento fonológico que caracteriza a los niños con DAL (Jiménez, et al., 2004). Por tanto, esta conexión entre la información fonológica y sintáctica, puede impedir llevar a cabo correctamente el análisis sintáctico afectando a la lectura de preposiciones, verbos auxiliares, etc. En cambio, una vez finalizado el tercer curso de Primaria, son las variables *velocidad de procesamiento*, *fluidez lectora* y *acceso al léxico* las que más contribuyen en la función a la hora de discriminar entre normoletores y disléxicos, y pasan a tener un peso negativo la *conciencia fonológica* y el *procesamiento sintáctico*. Es decir, que una vez consolidado el aprendizaje lector, lo que distingue a un normoletor de un disléxico es el desarrollo de velocidad de nombrado, de acceso rápido al significado de las palabras y de la fluidez en la lectura, clasificando a un 86.7% de los casos agrupados originalmente. Esto significa que una vez automatizado el procesamiento fonológico, la habilidad lectora se caracteriza por una lectura más fluida y basada en el reconocimiento de patrones ortográficos. En los últimos años, los hallazgos de diversas investigaciones ponen de manifiesto la importancia que tiene la velocidad de nombrado a nivel léxico en el desarrollo de la habilidad lectora, considerando que la lentitud en realizar tareas de denominación de letras, objetos, colores y números puede ser otro factor explicativo de los sujetos que presentan dificultades en la lectura. La velocidad de denominación contribuye a medidas ortográficas, de velocidad y fluidez lectora (Guzmán et al., 2004; Jiménez et al., 2008).

Al finalizar el segundo ciclo de la EP, se clasifica correctamente un 85.7% de los casos agrupados originalmente. La variable que más contribuye a la función discriminante son las habilidades ortográficas y con peso negativo la *fluidez*, *velocidad de nombrado*, *acceso al léxico* y *procesamiento morfológico*. Parece que en este nivel se consolida en los alumnos normoletores la habilidad para procesar ortográficamente las palabras en comparación a los alumnos disléxicos. En estas tareas el alumno tiene que decidir entre palabras homófonas el significado de una de ellas. Además, hay que escoger entre dos palabras que suenan igual, pero que están escritas de manera diferente, aquella que está escrita correctamente. En definitiva, el sujeto ha de comparar la forma ortográfica del estímulo presentado con una serie de representaciones almacenadas en la memoria para poder identificarla. Esto es posible cuando se dispone de un almacén de palabras o léxico mental en el que se encuentran representadas todas las formas ortográficas que conoce el lector. Este procesamiento ortográfico es llevado a cabo por los alumnos disléxicos con menor exactitud y mayor lentitud que por los alumnos normoletores

de su misma edad cronológica. Y, finalmente, en lo que respecta al último ciclo de la Educación Primaria, parece ser la fluidez lectora la variable que más peso tiene en la función discriminante clasificando un 85.5% de los casos agrupados originalmente, y un 93.2% al finalizar la Educación Primaria. Es de resaltar que en este último curso las variables que mejor discriminaban entre los grupos al comienzo de la escolaridad son ahora las que tienen un mayor peso negativo en la función como serían la *percepción del habla*, *procesamiento sintáctico* y *conciencia fonológica*.

En síntesis, los resultados obtenidos con la Batería Multimedia Sicole-R-Primaria nos permiten concluir que: 1) El instrumento es válido para realizar una evaluación funcional de los componentes cognitivos de la lectura, 2) El criterio de diagnóstico basado en la presencia de déficits nucleares es capaz de detectar a más del 85% de disléxicos, 3) Los componentes nucleares de la dislexia en alumnos de primer ciclo de primaria son de naturaleza fonológica y sintáctica, 4) Los componentes nucleares de la dislexia en alumnos de segundo ciclo de primaria son de acceso al léxico, velocidad de procesamiento, fluidez y procesamiento ortográfico, 5) Los componentes nucleares de la dislexia en alumnos de tercer ciclo de primaria son de fluidez y automatización en el acceso al léxico.

NOTA

Esta investigación ha sido posible gracias al apoyo de los profesores, alumnos y padres de los colegios Hispano-Inglés, 25 de Julio, Narciso Brito, San Fernando, Villa Asunción, José Antonio y Fernando III. Asimismo, agradecemos a Desirée González, Virginia Anzorena, Patricia Crespo, y Julia Moraes de Souza, por su colaboración en la recogida de datos de este estudio. La investigación ha sido financiada por el Plan Nacional I+D+I (Feder y Ministerio de Ciencia y Tecnología) ref. nº 1FD97-1140, BSO2003-06992 y SEJ2006-09156 y en ello también han colaborado la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, Dirección General de Universidades del Gobierno Autónomo de Canarias GRUP2004/13, y Fundación Telefónica Española. Algunas partes del artículo fueron redactadas mientras el primer autor estaba como profesor visitante en el Department of Educational and Counselling Psychology and Special Education en la University of British Columbia de Canadá. Esta investigación incluye resultados del Plan de Divulgación Científica sobre tecnología asistida en dificultades de aprendizaje que se presentó en las Universidades del Valle, Guatemala; Universidad de Guadalajara, México; University of Texas; y University of Arizona, en Septiembre de 2006. Correspondencia: Juan E. Jiménez, Facultad de Psicología, Universidad de La Laguna, Campus de Guajara, 38200 Islas Canarias, España. ejimenez@ull.es tlf. (9)22-317545 fax (9)22-317461.

REFERENCIAS

- Anderson, P.G. (1983). *The Architecture of Cognition*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Badian, N.A. (1997). Dyslexia and the double-deficit hypothesis. *Annals of Dyslexia: An Interdisciplinary Journal*, 47, 69-87.

- Badian, N. (2001). Phonological and orthographic processing: Their roles in reading prediction. *Annals of Dyslexia*, 51, 179-202.
- Bowers, P.G. y Wolf, M. (1993). Theoretical links among naming speed, precise timing mechanisms and orthographic skill in dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 5, 69-85.
- Brown, A.L. y Campione, J.C. (1986). Psychological theory and the study of learning disabilities. *American Psychologist*, 41, 1058-1068.
- Bryant, P., Nunes, T. y Bindman, L. (1998). Awareness of language in children who have reading difficulties: Historical comparisons in a longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 501-510.
- Cattell, R.B. y Cattell, K. S. (1989). Test de Factor "g". Escala 2. (Cordero, de la Cruz y Seisdedos, Trans.). Madrid, TEA ediciones (Original work published 1950).
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (2007). *Prolec-R, Batería de evaluación de los procesos lectores-Revisada*. Madrid: TEA.
- Daneman, M. y Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450-466.
- Denckla, M.B. y Rudel, R. (1974). Rapid "automatized" naming of pictured objects, colors, letters, and numbers by normal children. *Cortex*, 10, 186-202.
- Ehri, L.C. (2005). Learning to read words: theory, findings, and issues, *Scientific Studies of Reading* 9, 167-188.
- Fawcett, A.J. y Nicolson R.I. (1994). Computer-based diagnostic of dyslexia. En C.H. Singleton (eds.) *Computers and Dyslexia Educational Applications of New Technology* (pp. 162-172). Hull: Dyslexia Computer Resource Centre. University of Hull.
- Fletcher, J.M., Francis, D.J., Shaywitz, S.E., Lyon, G.R., Foorman, B.R., Stuebing, K.K., et al. (1998). Intelligent testing and the discrepancy model for children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 13, 186-203.
- Fodor, J.A. (1983). *The modularity of the mind*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Glaser, R. (1981). The future of testing: A research agenda for cognitive psychology and psychometrics. *American Psychologist*, 36, 923-936.
- Goswami, U. y Bryant, P. E. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Guzmán, R., Jiménez, J. E., Ortiz M. R., Hernández-Valle I., Estévez, A., Rodrigo, M., et al. (2004). Evaluación de la velocidad de nombrar en las dificultades de aprendizaje de lectura. *Psicothema*, 16, 442-447.
- Höien, T. y Lundberg, I. (1989). A strategy for assessing problems in word recognition among dyslexics. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 33, 185-201.
- Inouye, D.H. y Sorenson, M.R. (1985). Profiles of dyslexia: the computer as an instrument of vision. En D.B. Gray y J.K. Kavanagh (eds.), *Biobehavioural measures of dyslexia*. Parkton, Maryland: York Press.
- Jiménez, J.E. (1995). Prueba de conciencia fonémica (P.C.F.). In J. E. Jiménez, y M. R. Ortiz (Eds.), *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención* (pp.74-78). Madrid: Síntesis.
- Jiménez, J.E., Antón, L., Diaz, A., Estévez, A., García, A.I., García, E., et al. (2007). Sicole-R-Primaria: *Un sistema de evaluación de los procesos cognitivos en la dislexia mediante*

- ayuda asistida a través del ordenador* [Software informático]. Universidad de La Laguna: Autores.
- Jiménez, J.E., García, E., Estévez, A., Díaz, A., Guzmán, R., Hernández-Valle, I., et al. (2004). An evaluation of syntactic-semantic processing in developmental dyslexia. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2, 127-142.
- Jiménez, J.E., García, E., Ortiz, R., Hernández-Valle, I., Guzmán, R., Rodrigo, M., et al. (2005). Is the deficit in phonological awareness better explained in terms of task differences or effects of syllable structure? *Applied Psycholinguistics* 26, 267-283.
- Jiménez, J.E., Hernández-Valle, I., Rodríguez, C., Guzmán, R., Díaz, A. y Ortiz, M.R. (2008). The double-deficit hypothesis in Spanish developmental dyslexia. *Topics in Language Disorders*, 28, 14-28.
- Jiménez, J.E., Ortiz, M.R., Rodrigo, M., Hernández-Valle, I., Ramírez, G., Estévez, A., et al. (2003). Do the effects of computer-assisted practice differ for reading-disabled children with or without IQ-achievement discrepancy? *Journal of Learning Disabilities*, 36, 4-47.
- Jiménez, J.E. y Rodrigo, M. (1994). Is it true that the Differences in Reading Performance between Students with and without LD cannot be explained by IQ ?. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 3, 155-163.
- Jiménez, J.E., Siegel, L.S., O'Shanahan, I. y Ford, L. (2009). The Relatives Roles of IQ and Cognitive Processes in Reading Disability. *Educational Psychology*, 29, 27-43.
- Jiménez, J.E., Siegel, L. y Rodrigo, M. (2003). The relationship between IQ and reading disabilities in English-speaking Canadian and Spanish children. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 15-23.
- Lovett, M.W., Steinbach, K.A. y Frijters, J.C. (2000). Remediating the core deficits of developmental reading disability: A double deficit perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 334-358.
- Marín, M.A. y Rodríguez, S. (2001). Prospectiva del diagnóstico y la orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 315-365.
- Metsala, J.L. (1997). Spoken word recognition in reading disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 1, 159-169.
- Olson, R.K. (1994). Language deficits in specific reading disability. In M.A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 895-916). Nueva york: Academic Press.
- Ortiz, M.R. y Guzmán, R. (2003). Contribución de la percepción del habla y la conciencia fonémica a la lectura de palabras. *Cognitiva*, 15, 3-17.
- Ortiz, M.R., Jiménez, J.E., Guzmán, R., Hernández-Valle, I., Rodrigo, M., Estévez, A., et al. (2007). Locus and nature of the perceptual phonological deficit in reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 80-92.
- Perfetti, C.A. (1992). The representation problem in reading acquisition. En P.B. Cough, L. Ehri, y R. Treiman (eds.), *Reading Acquisition* (pp. 145-174). Erlbaum, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rack, J.P., Snowling, M.J. y Olson, R. (1992). The nonword reading deficit in developmental dyslexia: A review. *Reading Research Quarterly*, 27, 29-53.
- Rodrigo, M., Jiménez, J.E., García, E., Díaz, A., Ortiz, M.R., Guzmán, R., et al. (2004). Assessment of orthographical processing in Spanish children with dyslexia: The role

- of lexical and sublexical units. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2, 105-126.
- Royer, J.M. y Sinatra, G.M. (1994). A cognitive theoretical approach to Reading diagnostics. *Educational Psychology Review*, 6, 81-113.
- Scott, M.S., Deuel, L.S., Urbano, R.C., Fletcher, K.L. y Torres, C. (1998). Evaluating the initial version of a new cognitive screening test. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33, 280-289.
- Seymour, P.H.K. (1986). *Cognitive analysis of dyslexia*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Share, D.L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.
- Share, D.L. y Stanovich, K.E. (1995). Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a model of acquisition. *Issues in Education*, 1, 1-57.
- Siegel, L.S. (1988). Evidence that IQ scores are irrelevant to the definition and analysis of reading disability. *Canadian Journal of Psychology*, 42, 202-215.
- Siegel, L.S. (1992). An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 618-629.
- Siegel, L.S. y Ryan, E.B. (1989). The development of working memory in normally achieving and subtypes of learning disabled children. *Child Development*, 60, 973-980.
- Singleton, C.H. (1995). *Computerised cognitive Profiling and early diagnosis of dyslexia*. Comunicación presentada en The British Psychological Society Conference, London.
- Singleton, C.H., Thomas, K.V. y Leedale, R.C. (1996). *CoPS 1 Cognitive Profiling System*. Nottingham: Chamaleon Educational Systems Ltd.
- Stanovich, K.E. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: The phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 590-612.
- Stanovich, K.E. (1990). Concepts in developmental theories of reading skill: Cognitive resources, automaticity, and modularity. *Developmental Review*, 10, 72-100.
- Stanovich, K.E. (1991) Discrepancy definitions of reading disability: has intelligence led us astray? *Reading Research Quarterly*, 26, 7-29.
- Stanovich, K.E. y Stanovich, P.J. (1996). Rethinking the concept of learning disabilities: The demise of aptitude/achievement discrepancy. En D.R. Olson y N. Torrance (eds.), *The Handbook of Educational and Human Development* (pp. 117-147). Oxford: Blackwell.
- Sternberg, R.J. (1981). Testing and cognitive psychology. *American Psychologist*, 36, 1181-1189.
- Stuart, M. y Coltheart, M. (1988). Does reading develop in a sequence of stages? *Cognition* 30, 139-181.
- Tunmer, W.E. y Herriman, M. (1984). The Development of metalinguistic awareness: A conceptual overview. En W.E. Tunmer, C. Pratt y M.L. Herriman (Eds.). *Metalinguistic Awareness in Children* (pp. 12-35). Berlín, Springer-Verlag.

- Tunmer, W.E. y Rohl, M. (1991). Phonological awareness and reading acquisition. En D.J. Sawyer y B.J. Fox (Eds.). *Phonological awareness in reading. The evolution of current perspective* (pp. 1-30). New York: Springer-Verlag.
- Vellutino, F.R., Scanlon, D.M. y Spearing, D. (1995). Semantic and phonological coding in poor and normal readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59, 76-123.
- Vinsonhaler, J.S., Weinshank, A.B., Wagner, C.C. y Polin, R.M. (1983). Diagnosing children with educational problems: Characteristics of reading and learning disabilities specialists, and classroom teachers. *Reading Research Quarterly*, 28, 134-164.
- Wolf, M. (1997). A provisional, integrative account of phonological and naming-speed deficit in dyslexia: Implications for diagnosis and intervention. En B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition* (pp. 67-92). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wolf, M. y Bowers, P.G. (1999). The double-deficit hypothesis for developmental dyslexia. *Journal of Educational Psychology*, 91, 415-438.
- Wolf, M., Bowers, P. G. y Biddle, K. (2000). Naming-speed processes, timing, and reading: A conceptual review. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 387-407.

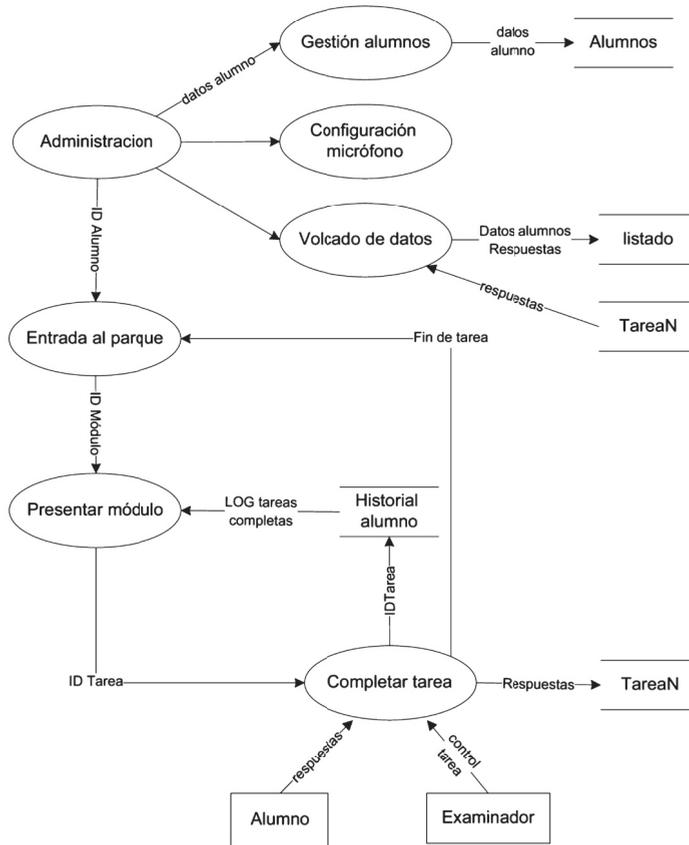
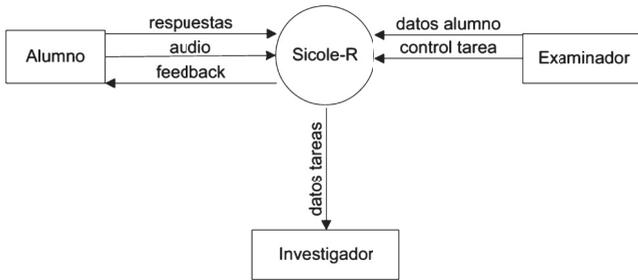
Fecha de recepción: 19 de febrero de 2008.

Fecha de aceptación: 16 de diciembre de 2008.

Anexo

Diagramas de flujo de datos simplificado.

Los siguientes diagramas describen de manera esquemática el transcurso del programa.



VINCULACIÓN DE CONDUCTAS PROBLEMÁTICAS Y RASGOS DE PERSONALIDAD EN LA ADOLESCENCIA

Susana Molina Martín*, Mercedes Inda Caro* y Carmen María Fernández García*

RESUMEN

El objetivo principal de este estudio es identificar los rasgos de personalidad de aquellos adolescentes que manifiestan tener ciertas problemáticas en su vida cotidiana. Para ello se ha utilizado el Cuestionario de Personalidad para Adolescentes (16PF-APQ), que dedica treinta y nueve ítems a la evaluación de dificultades cotidianas, como son: malestar personal, meterse en problemas, conflictos en el colegio o en la familia y dificultades de afrontamiento. La muestra está compuesta por ciento noventa y seis adolescentes, con edades comprendidas entre los catorce y los dieciséis años, que finalizan 4º curso de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias. Los resultados obtenidos permiten acercarse al conocimiento de aquellos rasgos de personalidad que parecen explicar mejor la presencia de ciertas problemáticas, lo que podría ser de gran utilidad para desarrollar procedimientos de prevención o efectivizar la ayuda que sea necesaria en cada caso.

***Palabras clave:** factores de personalidad, educación secundaria, inadaptación, adolescencia.*

ABSTRACT

The main objective of this paper is to identify personality features in adolescents who manifest problems in their daily life. For this purpose, a personality test has been used (16 PF-APQ). This test is composed by thirty nine items oriented to the evaluation of daily difficulties: personal discomfort, having problems, school and family conflicts and difficulties with coping. The sample has been formed by hundred and ninety six adolescents who are in the final course of Compulsory

* Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo. E-mails: smmolina@uniovi.es; indamaria@uniovi.es; fernandezcarmen@uniovi.es

Secondary Education (ages between fourteen and sixteen years old) in the Principality of Asturias. The results make it possible to explain certain problematic conducts. This objective will be very useful for prevention and to make help effective.

Key words: personality factors, secondary education, maladjustment, adolescence.

INTRODUCCIÓN

Durante décadas los investigadores han tratado de identificar los atributos que describen las diferencias individuales de personalidad, ordenar sus rasgos y clasificarlos en dimensiones básicas. A partir de estos estudios, se han elaborado numerosos modelos dirigidos a explicar la personalidad, que han favorecido y contribuido a la creación de diversos instrumentos que han tratado de delimitar los rasgos y dimensiones de la personalidad en cada individuo, entre los que se encuentran el *NEO-PI-R* de Costa y McCrae (1992), el *Cuestionario de Personalidad Zuckerman-Kuhlman* (ZKPQ) (Zuckerman, Kuhlman, Joireman, Teta and Kraft, 1993), el *Big Five Questionnaire* (BFQ) de Caprara, Barbaranelli, Borgogni y Perugini (1993), y el *Inventario de Personalidad de Cinco Factores* (IP/5F) de Salgado (1996).

Algunos de estos instrumentos, inicialmente dirigidos al estudio de los rasgos básicos, se están empleando con la finalidad de asociar ciertas características individuales de personalidad con determinadas elecciones o conductas. Así el 16PF de Raymond B. Cattell se aplica en distintos campos de investigación, tratando de poner en relación los rasgos de personalidad con: a) la elección de ciertas profesiones, como médico (Hartung, Borges y Jones, 2005; Meit, Borges, Cubic and Yasek, 2005; Monleón, Monleón y Rojo, 2003) o piloto (Wakcher, Cross y Blackman, 2003); b) el consumo de sustancias, como la heroína (Sánchez y Berjano, 1996); c) el uso excesivo de Internet (Yang, Choe, Balty, Lee y Cho, 2005), etc.

Aunque los investigadores son conscientes de que las elecciones personales o las conductas de un individuo, tanto en su génesis como en su mantenimiento, responden a múltiples factores (biológicos, psicológicos, ambientales y socioculturales), hacen hincapié en la importante influencia de la personalidad. Lo que supone entender los rasgos de personalidad como predisposiciones estables a comportarse y reaccionar emocionalmente de una determinada manera o según un patrón característico (López y López, 2003). El estudio de la personalidad cobra mayor importancia en el caso de los adolescentes, si tenemos en cuenta que en esta etapa la estructura de la personalidad se halla todavía en trance de consolidación (Avia y Martín, 1985). De modo que conocer los rasgos de personalidad asociados a determinadas problemáticas o dificultades podría ayudar a establecer líneas de prevención y modificación más eficaces, siendo de gran utilidad para aquellos profesionales que trabajan con sujetos de estas edades desde el punto de vista de la intervención educativa o psicosocial.

Uno de los instrumentos que se ha utilizando para identificar rasgos de personalidad en adolescentes, por tener una versión específica para éstos, es el 16PF, bajo la denominación de HSPQ (High School Personality Questionnaire) de Cattell and Cattell. Ha permitido poner en relación los rasgos de la personalidad con diversas problemáticas que dicen tener en su vida diaria, como la delincuencia (López y López, 2003) o el fracaso en los estudios (Holliday, 1996).

Actualmente, este instrumento es sustituido por el *Cuestionario de Personalidad para Adolescentes*, 16PF-APQ (Schuerger, 2005). Como novedades incorpora una sección relacionada con preferencias ocupacionales y un inventario de síntomas que no pretende ser una medida a fondo de la personalidad clínica, sino que más bien trata de detectar la existencia de una posible problemática que posteriormente debería ser evaluada con otros instrumentos o técnicas más específicos en función de los síntomas detectados.

De ahí, que en este estudio se pretendan vincular los rasgos de personalidad que manifiestan los adolescentes que finalizan la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con problemas de malestar personal, con meterse en problemas, con mostrar dificultades en casa o en el colegio o con afrontamiento deficiente.¹

MÉTODOLÓGIA DE LA INVESTIGACIÓN

Muestra

La muestra esta formada por ciento noventa y seis adolescentes escolarizados en último curso, cuarto, de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) en dos Institutos públicos de la ciudad de Oviedo. La distribución por sexos es de ciento tres varones, un 52,3%, frente a noventa y tres mujeres, un 47,2%; no existiendo diferencias estadísticamente significativas en la muestra en la variable sexo como determina la prueba no paramétrica binomial y estableciendo como diferencia la proporción esperada de 0,50.

En cuanto a la variable edad, el valor promedio es 15,29 años. Si comparamos esta variable en función del sexo, a través de la prueba de Man-Whitney, al no seguir la variable edad una distribución normal ($Z=5.09$; $p=0.000$), se comprueba que no existe igualdad de varianzas ($F=4.72$; $p=0.03$) y que el número de sujetos por grupo es diferente. Es la prueba de contraste en la variable edad la que muestra diferencias significativas en función del sexo ($Z=-2.09$; $p=0.04$), siendo ligeramente más los varones que las mujeres (15.39 vs. 15.16).

Procedimiento

La aplicación de la prueba es colectiva para cada grupo clase, que oscila entre veinte y veinticinco sujetos. Lo que supone, realizar un primer contacto con los responsables del centro para explicarles el objetivo del estudio y el contenido de la prueba, para en un segundo momento proceder a la evaluación de los estudiantes, en una sesión de unos sesenta minutos, que transcurre en horario lectivo. La administración la realiza uno de los miembros del equipo de investigación, que como paso previo explica brevemente en que consiste el cuestionario y solicita que respondan a todas las preguntas, a la vez que resuelve las dudas que surgen.

1 Este artículo ha sido posible gracias al Proyecto "Evaluación de la Simulación en el contexto clínico y educativo" financiado por el Vicerrectorado de Investigación y Relaciones con la Empresa de la Universidad de Oviedo durante dos cursos consecutivos: 2006-2007 y 2007-2008 (UNOV-06-MB-507-1/ UNOV-07-MB06-507-1).

Instrumentos

Para llevar a cabo el estudio se emplea el *Cuestionario de Personalidad para Adolescentes*, 16PF-APQ, (Schuerger, 2005), que consiste en un autoinforme de doscientos ítems, estructurado en cuatro partes. La primera parte se dirige a la evaluación de la personalidad del adolescente, a través de dieciséis rasgos de personalidad primarios y cinco dimensiones globales (extraversión, ansiedad, dureza, independencia y autocontrol); la segunda parte permite valorar los procesos básicos de razonamiento; la tercera parte facilita la evaluación de los intereses vocacionales; y, por último, una cuarta parte que proporciona información sobre dificultades cotidianas que pueden llegar a ser graves e incluso producir desviaciones de la conducta (malestar personal, meterse en problemas, dificultades en casa o en el colegio y afrontamiento deficiente). Son los datos recogidos en la cuarta parte del cuestionario, los que se utilizan en el presente estudio dirigido a vincular rasgos de personalidad y problemáticas que manifiestan los adolescentes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En un primer análisis, se trata de determinar si existen diferencias a nivel de personalidad entre los adolescentes que manifiestan problemas en su vida diaria y aquellos que afirman no tenerlos. Para ello, se realiza una modificación de las variables dependientes a través del análisis de conglomerados, agrupando a la muestra en cada una de las dificultades cotidianas. El método empleado es el método jerárquico. El número de cluster resultantes es de dos en todas las variables dependientes. Como resultado la muestra de ciento noventa y seis estudiantes se distribuye a través de veinte grupos, dos grupos por cada una de las diez dificultades cotidianas (uno que manifiesta problemas y otro que no los tiene). En la Tabla 1 se recoge el número de sujetos (n), la media (\bar{X}) y la desviación típica (D.T.) para cada uno de los grupos. Los grupos con una media inferior a cincuenta son considerados como adolescentes que no tienen grandes problemas en cada una de las variables evaluadas, mientras que aquellos grupos cuya media es superior a cincuenta son considerados sujetos que manifiestan problemas en algunas de las dimensiones evaluadas.

La reagrupación de la muestra en base a las dificultades cotidianas (Tabla 1), permite observar que hay más adolescentes que manifiestan problemas, concretamente en siete de las diez dificultades cotidianas abordadas, que los que no lo hacen. Se hace alusión, más concretamente, a dificultades relacionadas con el malestar personal (preocupación e imagen pobre de sí mismos), con meterse en problemas (con la autoridad, agresiones o adicciones) y con estrategias de afrontamiento deficiente ante problemas y situaciones que se presentan en la vida diaria. Los resultados encontrados perfilan una imagen de estas edades, cuyos rasgos más representativos son los relacionados con el interés por tener una mayor libertad y realizar actividades lúdicas, además de la impulsividad y la rebeldía. Si a esto le unimos la disconformidad y preocupación por su imagen, las dificultades que muestran en las relaciones interpersonales, los comportamientos antisociales o violentos, la falta de estrategias para afrontar solos las nuevas situaciones que se les presentan, comportamientos problemáticos con el consumo especialmente de alcohol o la agresión, se puede decir que se trata realmente de un momento de la vida complejo.

TABLA 1
REAGRUPACIÓN DE LA MUESTRA EN BASE A LAS DIFICULTADES
COTIDIANAS

SIN PROBLEMÁTICA	n	\bar{X}	D.T.	CON PROBLEMÁTICA	n	\bar{X}	D.T.
No muestra desánimo	103	32.72	16.8	Desánimo	82	83.30	11.63
No muestra preocupación	72	15.75	9.11	Preocupación	82	69.74	18.87
Buena imagen de sí mismo	75	20.07	8.95	Imagen pobre de sí mismo	111	70.70	18.26
Conforme consigo mismo	77	21.18	12.71	Disconformidad consigo mismo	103	71.99	18.39
No muestra ira y agresión	78	20	0	Ira y agresión	107	72.29	17.90
Sin problemas con la autoridad	73	21.51	5.75	Problemas con la autoridad	112	74.18	17.88
No muestra adicciones	60	26.92	2.45	Adicciones	125	81.18	13.61
Sin problemas en casa	101	29.33	15.80	Problemas en casa	84	79.99	12.86
Sin problemas en el colegio	136	33.35	16.68	Problemas en el colegio	49	86.53	7.62
Afrontamiento eficiente	58	20	5.13	Afrontamiento deficiente	127	73.29	19.89

Esta imagen ofrecida por los propios adolescentes apoya los postulados de numerosos psicólogos (Arnet, 1999; Oliva, 2003) que consideran esta etapa del desarrollo humano complicada, tanto para los jóvenes como para quienes están cerca de ellos.

Sin embargo, en la Tabla 1 se observa que hay una mayor número de adolescentes que manifiestan un estado de ánimo adecuado y que no tienen problemas en casa o en el colegio. Algunas investigaciones se refieren al conformismo del adolescente, aún a pesar de su insatisfacción para con el funcionamiento de las cosas (Sabirón y Arraiz, 2005), lo que les lleva mayoritariamente al aburrimiento y a “pasar de ellas”, recurriendo sólo unos pocos a la rebeldía. No obstante, cabe preguntarse, ¿cómo es posible que sea mayor el número de los que manifiestan problemas con la autoridad, comportamientos violentos o que presentan alguna adicción, que los que reconocen dificultades en el colegio o con la familia? Estos resultados son contradictorios, a la vez que opuestos a la evidencia empírica que sitúa los conflictos con los padres (Laursen, Coy y Collings, 1998; Parra y Oliva, 2002) como una de las principales dificultades en esta etapa. Entonces, esta disonancia ¿podría deberse a que se vive en un entorno más permisivo?, o, quizá, ¿influye el hecho de que los chicos y chicas no asuman responsabilidades en el colegio o con su familia? Claramente, este estudio no permite responder a estas preguntas, aunque lo que sí se puede afirmar es que ha cambiado el entorno cultural, social y familiar, que los medios de comunicación están difundiendo imágenes distorsionadas de esta etapa de la vida (Oliva, 2003), y que los adolescentes se enfrentan a vivencias y situaciones que son nuevas tanto para ellos como para las generaciones anteriores, que en ocasiones no tienen la certeza ni la experiencia acerca de cómo responder ante las nuevas demandas

que se les plantean. Por ello, no es de extrañar que los profesores muestren una de las imágenes más negativas de esta etapa, puesto que atraviesan situaciones complicadas en sus centros de trabajo, al igual que las personas mayores de sesenta años, que vivieron otros valores y estilos de vida en su juventud (Casco y Oliva, 2004).

Seguidamente, se realiza una comparación entre los dos grupos (los que tienen problemáticas y los que no las presentan) en cada una de las variables de personalidad. Para ello, se emplea la técnica no paramétrica para dos muestras independientes, U de Man-Withney, dado que las variables dependientes no tienen una distribución normal y no existe igualdad en el tamaño de los grupos en las variables independientes. En las tablas 2, 3, 4 y 5 se recogen aquellas variables en las que las diferencias son estadísticamente significativas ($p \leq 0.05$) y se presentan agrupadas en función de los bloques de dificultades cotidianas del 16 PF-APQ: malestar personal (desánimo, preocupación, imagen pobre de sí mismo), meterse en problemas (agresiones, dificultades con la autoridad, adicciones), presentar dificultades en el colegio o en la familia y dificultades de afrontamiento.

Malestar personal

Bajo el epígrafe de malestar personal se agrupan los siguientes rasgos: desánimo, preocupación e imagen pobre de sí mismo. Los resultados obtenidos (Tabla 2) indican que el adolescente disconforme consigo mismo muestra un perfil ansioso, con puntuaciones bajas en estabilidad emocional y altas en aprensión, tensión y abstracción. La ansiedad que presentan podría surgir como respuesta a las demandas que se le plantean desde el contexto en el que vive o a las que genera el propio sujeto para sí mismo, y, tanto si se trata de uno de los retos o de ambos, parece que no cree saber responder a ellos adecuadamente. Experimenta, pues, preocupación, intranquilidad, inseguridad y aprensión ante situaciones de la vida sobre las que cree tener una cierta falta de control. El sentimiento de ansiedad puede impedirle que aprecie con claridad a los demás y a sí mismo, puede ser muy autocrítico, sensible ante la no aceptación de los otros, tener altibajos de humor y sentirse frustrado rápidamente si sus planes tienen que ser cambiados. Además, la puntuación elevada en el factor abstracción, indica que podría responder encerrándose en sí mismo y poniendo más atención a sus pensamientos que a las cosas que le rodean. Hernández y Rodrigo (2003) encuentran que la combinación de poca estabilidad emocional y niveles elevados de ansiedad, tensión, aprensión y abstracción, es indicativa de posibles problemas futuros en esta área, que sitúan entre los trastornos más frecuentes de la esfera emocional en adolescentes.

En relación a los adolescentes que muestran tendencia al desánimo (ánimo bajo, apatía, alienación, depresión, sentimientos suicidas), se observa que al perfil de ansiedad con baja estabilidad emocional y elevadas aprensión, tensión y abstracción, descrito previamente, hay que añadir puntuaciones bajas en perfeccionismo, atención a las normas y autocontrol. Podría tratarse de una persona disconforme consigo misma, que no cree saber responder a las demandas provenientes del entorno o de sí misma, por lo que no controla la respuesta a dar, no se esfuerza, deja las cosas a su suerte sin planificación y organización, y que presta poca atención a las normas, al considerar que

TABLA 2
DIMENSIONES DE LA PERSONALIDAD ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVAS
EN ADOLESCENTES QUE MANIFIESTAN MALESTAR PERSONAL ($P \leq 0.05$)

DIFICULTADES COTIDIANAS	DIMENSIONES DE LA PERSONALIDAD	GRUPO CON LA PROBLEMÁTICA		GRUPO SIN PROBLEMÁTICA	
		Media	D.T.	Media	D.T.
Desánimo	Razonamiento	46.59	27.18	40.76	28.17
	Estabilidad	39.49	27.94	66.68	23.49
	Atención a las normas	44.25	24.04	54.99	24.16
	Abstracción	61.17	26.18	43.48	28.85
	Aprensión	61.77	27.35	42.20	30.10
	Perfeccionismo	32.97	23.36	48.91	26.82
	Tensión	66.96	24.38	51.89	27.39
	Ansiedad	60.26	29.79	37.35	29.91
	Autocontrol	36.65	25.73	50.56	28.61
Preocupación	Afabilidad	47.52	27.82	36.72	26.60
	Estabilidad	45.50	28.51	68.33	23.77
	Atrevimiento	45.56	26.90	53.08	27.96
	Abstracción	57.44	26.38	42.13	30.66
	Aprensión	61.43	27.24	34.43	27.92
	Tensión	66.91	24.79	45.54	25.44
	Ansiedad	60.35	28.13	27.44	26.91
Imagen pobre de sí mismo	Estabilidad	43.35	27.52	71.42	22.13
	Abstracción	60.00	26.20	38.24	28.30
	Aprensión	60.81	27.33	35.85	28.88
	Tensión	64.02	26.75	50.55	25.58
	Ansiedad	58.12	29.31	31.56	29.12
	Dureza	51.31	29.70	61.32	28.18
	Autocontrol	40.48	25.51	50.00	31.17
Disconformidad consigo mismo	Estabilidad	41.98	27.49	70.01	22.52
	Abstracción	60.03	25.90	40.69	29.23
	Aprensión	62.80	26.21	36.09	28.95
	Tensión	67.30	25.98	47.78	24.40
	Ansiedad	61.68	27.93	29.91	27.62

haga lo que haga no le va a salir bien. Además, el desánimo podría ser un indicador de la probabilidad de suicidio, especialmente cuando aparece acompañada de déficit en la capacidad de afrontamiento (es necesario observar la reacción ante la cuestión "Alguna vez he pensado en cómo quitarme la vida") (Schuerger, 2005, 101).

En lo que respecta a los adolescentes que manifestaron un exceso de preocupación (miedos / falta de aceptación personal), se observa que al perfil de ansiedad con baja estabilidad emocional y elevada aprensión, tensión y abstracción, descrito previamente, hay que añadir una puntuación baja en la dimensión atrevimiento y alta en afabilidad. Podría tratarse de un adolescente que responde ante ciertas situaciones que se le plantean en el entorno, con intranquilidad, exceso de preocupación, tensión y nerviosismo. Quizá la ansiedad, la timidez y la vergüenza que experimenta (especialmente ante gente desconocida), junto a la falta de autoestima, le impidan apreciar con claridad a los demás y a sí mismo y contribuyan al incremento de su inseguridad, a que sea muy sensible ante las opiniones de los demás, autocrítico y se frustre fácilmente.

Finalmente, numerosos adolescentes manifiestan una imagen pobre de sí mismos, lo que se asocia a preocupaciones referidas al propio cuerpo, la alimentación, el sobrepeso y la apariencia en general. En este caso, observamos que el perfil de ansiedad con baja estabilidad emocional y elevadas aprensión, tensión y abstracción, previamente descrito, aparece acompañado de puntuaciones menores en dureza y autocontrol que los individuos que no presentan esta problemática. Podría tratarse de un adolescente disconforme consigo mismo, que no se siente preparado para responder adecuadamente a las demandas provenientes del entorno o las que crea para sí mismo, lo que le genera ansiedad. Quizá la ansiedad, junto a la falta de autoestima, le impida apreciarse con claridad, y le lleven a realizar juicios valorativos sobre sí mismo que no coincidan con la realidad. Aunque siempre es esperable un cierto margen de error en las apreciaciones, la presencia de sesgos sistemáticos contribuirá al incremento de su inseguridad, a mostrar una mayor sensibilidad ante las opiniones de los demás y a la autocrítica. En este sentido, numerosos estudios confirman la existencia de una alteración de la imagen personal asociada a los trastornos de alimentación, como anorexia, bulimia y bulimarexia, no obstante, aunque hay factores personales que intervienen en su desarrollo, es preciso tener en cuenta que la presión del medio puede ser un factor importante (Aleján, Espina, Ortega, Ochoa y Yenes, 2001; Fernández, Juan, Marcó y Gracia, 1999; León, Sepúlveda y Botella, 2001; Liberal, Pérez, Latorre y Ramos, 2003; Rivarola, 2003).

Meterse en problemas

Bajo el epígrafe meterse en problemas se agrupan tres áreas comunes de problemáticas en adolescentes: problemas de adicción, problemas con la autoridad y agresión. Aunque no hay un perfil de personalidad proclive a meterse en problemas único, sí hay ciertos rasgos de personalidad que parecen más importantes en la génesis o mantenimiento de algunas conductas.

En cuanto a los problemas de los adolescentes con la ira y la agresión, entendidos como acciones o sentimientos violentos hacia otras personas, los resultados (Tabla 3) muestran que presentan un perfil de personalidad ansioso, al que contribuyen puntuaciones más elevadas en aprensión, tensión, vigilancia y menores en estabilidad emocional y perfeccionismo. Podría tratarse de un adolescente que responde de forma inadecuada ante sucesos externos que percibe como amenazantes. La dificultad para controlar sus reacciones, para prevenir el desbordamiento, junto a la ansiedad que le genera, le llevan a actuar con conductas contraproducentes, como son la ira o la agre-

sión. Además, la puntuación más elevada en dominancia indica que en su esfuerzo por ejercer la voluntad propia sobre la de los demás, en mostrar sus deseos y opiniones, y en conseguir lo que quiere, pueden conducirlo a este tipo de conductas violentas. Por ello, prefiere estar solo y tomar decisiones por su cuenta, como indican las puntuaciones más elevadas en autosuficiencia.

En el caso de problemas con la autoridad (robos, etc.), se observa el perfil de un adolescente (Tabla 3) con puntuaciones bajas en autocontrol, estabilidad emocional, perfeccionismo y atención a las normas, y más elevadas en tensión y abstracción. La

TABLA 3
DIMENSIONES DE LA PERSONALIDAD ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVAS
EN ADOLESCENTES QUE MANIFIESTAN METERSE EN PROBLEMAS ($P \leq 0.05$)

DIFICULTADES COTIDIANAS	DIMENSIONES DE LA PERSONALIDAD	GRUPO CON LA PROBLEMÁTICA		GRUPO SIN LA PROBLEMÁTICA	
		Media	D.T.	Media	D.T.
Ira-Agresión	Razonamiento	45.57	27.81	56.49	26.67
	Estabilidad	48.45	28.43	62.51	27.87
	Dominancia	61.29	28.37	52.71	25.34
	Vigilancia	67.65	25.96	54.97	24.02
	Abstracción	56.76	28.28	44.08	28.47
	Aprensión	56.87	28.48	42.89	31.42
	Autosuficiencia	66.74	26.06	61.17	27.40
	Perfeccionismo	35.65	23.93	50.31	27.70
	Tensión	66.89	25.36	46.89	25.12
	Ansiedad	54.16	29.40	38.69	33.42
	Independencia	54.31	29.44	43.54	25.47
Problemas con la autoridad	Razonamiento	44.75	24.99	58.34	30.17
	Estabilidad	49.26	28.47	61.89	28.24
	Atención a normas	46.13	25.06	56.29	22.72
	Sensibilidad	45.82	29.71	51.77	27.42
	Abstracción	56.52	28.43	43.85	28.26
	Perfeccionismo	36.38	24.18	49.84	27.94
	Tensión	64.77	24.31	49.34	28.64
	Autocontrol	38.22	26.42	53.64	28.32
Dificultades con las adicciones	Atención normas	47.11	24.02	57.13	24.89
	Atrevimiento	50.90	27.99	42.26	25.35
	Abstracción	53.59	28.72	46.98	29.27
	Privacidad	54.57	27.34	61.17	28.03
	Apertura cambio	49.69	29.38	36.64	23.18
	Perfeccionismo	38.35	25.23	49.32	24.94
	Autocontrol	40.29	26.61	53.49	29.72

circunstancia anteriormente descrita, indica que puede ser un sujeto que atiende a sus propias urgencias y que en vez de adaptarse y elegir entre las alternativas que se le presentan en los distintos momentos de su vida, reacciona contra ellas. Las respuestas que ofrece no son adecuadas, dado que la tensión nerviosa puede perturbarle y contribuir a que en situaciones que exijan autocontrol encuentre dificultades para reprimirse y llegue a tener problemas con la autoridad. Estos resultados son parcialmente coincidentes con el patrón caracterizado por impulsividad, bajo autocontrol, poca interiorización y respeto a las normas, ansiedad, extraversión e independencia, presentado por López y López (2003). Se pone de manifiesto la asociación de la dimensión psicoticismo, extraversión y neuroticismo con la delincuencia, descrita inicialmente por Eysenck (1964) y confirmada en estudios posteriores (Sobral, Romero, Luengo y Marzoa, 2000).

En cuanto al consumo de sustancias, encontrándose entre las más habituales el tabaco y el alcohol, debe mencionarse que es uno de los principales problemas de salud pública en la población joven de nuestro país. El periodo de la adolescencia es considerado un momento de especial vulnerabilidad para el inicio y la exploración en el consumo de sustancias, teniendo en cuenta que muchos adultos dicen haber comenzado su adicción en esta etapa (Sánchez, Moreno, Muñoz y Pérez, 2007). En la Tabla 3 se puede observar que aquellos adolescentes que reconocen adicciones puntúan bajo en autocontrol, perfeccionismo, atención a las normas y privacidad, y más alto en atrevimiento y apertura al cambio. Lo que indica que puede ser un sujeto que experimenta una cierta falta de control sobre su vida, en un momento en que su familia le deja más libertad y tiempo libre a emplear con su grupo de iguales. Las actividades sociales que implican reunirse con los amigos se amplían, los lugares a los que accede se diversifican y, con ellos, las posibilidades de iniciarse en el consumo de sustancias, puesto que está dispuesto a experimentar nuevas prácticas y muestra dificultades para controlar su conducta. Llorens, Palmer y Perelló (2005) coinciden en situar como factores de riesgo: la impulsividad, la conducta antisocial, la búsqueda de sensaciones mediante experiencias variadas y nuevas (aceptando los riesgos físicos y sociales) y el pobre concepto de sí mismos. En general, numerosas investigaciones vinculan el consumo de drogas con quienes padecen desórdenes de personalidad antisocial (Fatin, 2006; Mesa y León, 1996). Sin embargo, sigue siendo patente la influencia de ciertas variables externas, como el grupo de iguales (Sánchez y cols., 2007), el ambiente familiar negativo o las malas relaciones con los padres (Repetto y Senra, 1997; Sánchez, Parra y Rosa, 2004). No obstante, cabe señalar que los indicadores de personalidad que parecen contribuir mejor a explicar la adicción dependerán en cada caso del tipo de sustancia consumida.

Dificultades en casa o en el colegio

Seguidamente, se abordan los contextos donde los adolescentes frecuentemente tienen problemas, en casa y en el colegio. Aquéllos que reconocen tener dificultades en alguno de estos contextos (Tabla 4) puntúan bajo en autocontrol, dimensión sujeta a los deseos o urgencias personales. Se trata de personas con tendencia a atender a sus propias urgencias, lo que en el contexto del hogar aparece acompañado de perfiles ansiosos.

TABLA 4
DIMENSIONES DE LA PERSONALIDAD ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVAS
EN ADOLESCENTES QUE MANIFIESTAN DIFICULTADES EN CASA O EN EL
COLEGIO ($P \leq 0.05$)

DIFICULTADES COTIDIANAS	DIMENSIONES DE LA PERSONALIDAD	GRUPO CON LA PROBLEMÁTICA		GRUPO SIN LA PROBLEMÁTICA	
		Media	D.T.	Media	D.T.
Dificultades en casa	Razonamiento	43.31	26.38	55.53	27.88
	Estabilidad	42.59	27.60	63.76	26.56
	Atención a las normas	43.51	21.41	55.49	25.91
	Vigilancia	67.15	23.77	58.70	27.07
	Abstracción	58.27	26.61	46.13	29.80
	Aprensión	59.16	27.02	44.61	31.60
	Perfeccionismo	33.66	24.85	48.15	26.03
	Tensión	68.61	23.73	50.67	27.05
	Ansiedad	58.47	29.21	39.11	31.51
	Autocontrol	36.90	24.23	50.19	29.79
Dificultades en el colegio	Razonamiento	39.18	22.81	54.09	28.51
	Estabilidad	44.51	27.94	57.78	28.61
	Atención a las normas	39.64	22.56	54.01	24.30
	Abstracción	65.44	25.64	46.38	28.49
	Perfeccionismo	27.80	21.97	46.81	26.17
	Tensión	66.71	22.93	55.85	27.96
	Autocontrol	29.27	22.54	49.84	28.02

Concretamente, el adolescente que afirma tener problemas en casa presenta un menor autocontrol y una ansiedad mayor que el que no los tiene, a lo que contribuyen las escalas primarias con puntuaciones menores en estabilidad emocional, perfeccionismo y atención a las normas, y mayores en tensión, vigilancia, aprensión y abstracción. Se trata de individuos que no se encuentran adaptados al entorno familiar en el que viven, se creen incomprendidos e inseguros en él, pudiendo llegar a desconfiar de sus miembros, lo que contribuye a que se sientan ansiosos, intranquilos, impacientes y se cierren en sí mismos. Suelen centrarse en ellos y sus necesidades y consideran poco importante todo lo que tiene que ver con los demás. En casa no se esfuerzan en cuidar las cosas, ni en ordenarlas, pudiendo parecer perezosos y desorganizados a los demás miembros de la familia, además de no cumplir con las normas y reglas existentes.

Respecto a los adolescentes que manifiestan dificultades en el colegio puntúan bajo tanto en autocontrol como en atención a las normas, perfeccionismo y estabilidad emocional, mientras que puntúan alto en abstracción y tensión. Se trata de adolescentes que no están adaptados al colegio, a sus normas y reglas, no están motivados a comportarse de una manera planificada y organizada en sus estudios, al no ser importante para ellos. Por ello, como indica la puntuación alta en abstracción, dirigen su atención y pensa-

miento hacia otros temas o las tareas en vez de centrarse en las que tienen que realizar, lo que les lleva a presentar un razonamiento bajo y a tener un mayor número de respuestas incorrectas. Esto junto a la puntuación elevada en tensión nerviosa, influye en que se sientan perturbados, lo que impide una acción efectiva. Diversos estudios (Fierro, 2002; Pelechano y González, 2004) coinciden en señalar que el éxito académico no depende tanto de la capacidad intelectual como de la extraversión social y la exigencia ante el estudio, rasgos de personalidad opuestos a los encontrados en nuestra investigación con alumnos que tienen dificultades en el colegio.

Afrontamiento deficiente

Finalmente, se abordan las habilidades y actitudes de afrontamiento, que tienen que ver con la competencia social, la eficacia en las tareas y con los estilos o métodos de afrontamiento de problemas (si mantiene una actitud positiva, se esfuerza, piensa las posibles soluciones, mantiene unos valores sólidos y razonables, etc.). Los resultados (Tabla 5) muestran que los adolescentes que manifiestan un afrontamiento deficiente tienen tendencia a la ansiedad, a la vez que puntuaciones elevadas en aprensión, tensión y abstracción, y puntuaciones bajas en estabilidad emocional y perfeccionismo. Se definen como personas ansiosas ante la problemática que se les plantea, puesto que se sienten inseguras e incapaces de resolverla. Sin embargo, a pesar de que se preocupan por el problema y ocupan gran parte de su tiempo pensando en él, pueden no ser capaces de generar posibles soluciones. A ello contribuye que no lo comenten ni compartan con otros, reservándolo para sí, lo que junto a una elevada tensión nerviosa puede distraerles y perturbarles, impidiendo una acción efectiva. Diversas investigaciones apoyan estos resultados (Fatin, Florentino y Correché, 2005; González, Montoya, Casullo y Bermabéu, 2002) y añaden que los estilos de personalidad sociables correlacionan con unas estrategias de afrontamiento adecuadas, como son la preocupación productiva, la búsqueda de apoyo social (amigos, profesionales, etc.), que implica manejo directo del problema a través de la orientación que otros puedan proveer, etc.

TABLA 5

DIMENSIONES DE LA PERSONALIDAD ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVAS EN ADOLESCENTES QUE MANIFIESTAN UN AFRONTAMIENTO DEFICIENTE ($P \leq 0.05$)

DIFICULTADES COTIDIANAS	DIMENSIONES DE LA PERSONALIDAD	GRUPO CON LA PROBLEMÁTICA		GRUPO SIN LA PROBLEMÁTICA	
		Media	D.T.	Media	D.T.
Afrontamiento deficiente	Estabilidad	49.23	29.72	64.98	24.06
	Sensibilidad	45.17	28.40	54.66	29.28
	Abstracción	54.23	27.85	45.94	30.78
	Aprensión	55.60	29.93	41.54	29.41
	Perfeccionismo	38.30	24.58	48.76	29.15
	Tensión	62.93	26.17	49.76	26.97
	Ansiedad	53.02	30.88	36.62	31.51

CONCLUSIONES

Este estudio permite confirmar la presencia de rasgos específicos de personalidad en adolescentes que señalan en el 16PF-APQ una posible problemática en alguna de las cuatro áreas: malestar personal, meterse en problemas, dificultades en la familia o en el colegio y afrontamiento deficiente. Los rasgos de personalidad aportan una información fundamental en la que se debe profundizar desde el ámbito del diagnóstico. Cada caso requiere un estudio individual y pormenorizado, donde además se analicen las causas sociales, tanto a nivel familiar, de grupo de iguales, como del contexto escolar, que pueden estar influyendo en el desarrollo de la conducta no deseada.

Conocer la influencia de los rasgos de personalidad sobre el desarrollo de ciertos problemas podría ser de gran utilidad para aquellos profesionales que trabajan con adolescentes, como son los orientadores de los institutos. Si se entiende que los rasgos de personalidad son predisposiciones estables a comportarse y reaccionar emocionalmente de una determinada manera o según un patrón característico (López y López, 2003), que están tanto en su génesis como en su mantenimiento influidos por el ambiente y que en la etapa de la adolescencia la estructura de la personalidad se halla todavía en trance de consolidación, entonces el conocer aquellos aspectos que inciden sobre ellos podría ser de gran utilidad para desarrollar procedimientos de prevención o efectivizar la ayuda en caso de que sea necesario. Se trataría, pues, de una actuación en un momento fundamental en la configuración de la personalidad, y, que además, podría prevenir la presencia de algunas problemáticas en la edad adulta.

Para finalizar, cabe decir que las autoras son conscientes de las limitaciones de este trabajo. Respecto a los aspectos metodológicos, hay que señalar que la muestra en ningún caso se puede considerar representativa de la población adolescente, siendo preciso ampliarla en investigaciones posteriores. Se trata de un estudio inicial cuyos datos no son todavía generalizables, que tiene como positivo que los resultados parecen coincidir con los de otras investigaciones realizadas acerca de cada una de las temáticas trabajadas, aunque precisa de futuros estudios que afiancen los resultados obtenidos en este trabajo tanto a nivel conceptual como estadístico.

REFERENCIAS

- Alemán, A., Espina, A., Ortega, M.A., Ochoa, I. y Yenes, F. (2001). La imagen corporal en los trastornos alimentarios. *Psicothema*, 13 (4), 533-538.
- Arnett, J.J. (1999). Adolescent storm and stress reconsidered. *American Psychologist*, 5, 317-326.
- Avia, M.D. y Martín, J. (1985). Cambio y continuidad en la personalidad. En M. Carretero et al (Eds.), *Psicología evolutiva: adolescencia, madurez y senectud* (pp.177-200). Madrid: Alianza.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. and Perugini, M. (1993). The "Big Five Questionnaire": a new questionnaire to assess the five factor model. *Personality and Individual Differences*, 15, 281-288.
- Casco, F.J. y Oliva, A. (2004). Ideas sobre la adolescencia entre padres, profesores, adolescentes y personas mayores. *Apuntes de Psicología*, 22 (2), 171-185.

- Costa, P.T. and McCrae, R.R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO-Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Eysenck, H.J. (1964). *Delincuencia y personalidad*. Madrid: Morata.
- Fatin, M.B. (2006). Perfil de personalidad y consumo de drogas en adolescentes escolarizados. *Adicciones*, 18 (3), 285-292.
- Fatin, M.B., Florentino, M.T. y Correché, M.S. (2005). Estilos de personalidad y estrategias de afrontamiento en adolescentes de una escuela privada de la ciudad de San Luis. *Fundamentos en Humanidades*, 11 (1), 163-180.
- Fernández, J.M., Juan, J., Marcó, M. y Gracia, M. (1999). Autoconcepto físico, modelo estético e imagen corporal en una muestra de adolescentes. *Psiquis: Revista de Psiquiatría, Psicología médica y Psicósomática*, 20 (1), 27-38.
- Fierro, C. (2002). Patrón de rasgos personales y comportamiento escolar en jóvenes. *Revista de Educación*, 329, 373-392.
- González, R., Montoya, I., Casullo, M.M. y Bermabéu, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14 (2), 363-368.
- Hartung, P.J., Borges, N.J. and Jones, B.J. (2005). Using person matching to predict career specialty choice. *Journal of Vocational Behavior*, 67 (1), 102-117.
- Hernández, R. y Rodrigo, M. (2003). Ansiedad, depresión y conducta suicida en la adolescencia. *Medicine*, 116, 6199-6208.
- Holliday, G.A. (1996). Personality Attributes of High IQ/High Achieving Gifted adolescents: implications of the personal styles model. *Journal for the Education of the Gifted*, 20 (1), 84-102.
- Laursen, B., Coy, K.C. y Collins, W.A. (1998). Reconsidering changes in parent-child conflict across adolescence: a meta-analysis. *Child Development*, 69, 817-832.
- León, J.A., Sepúlveda, A.R. y Botella, J. (2001). La alteración de la imagen corporal en los trastornos de la alimentación: un meta-análisis. *Psicothema*, 13 (1), 7-16.
- Liberal, S., Pérez, M.L., Latorre, M. y Ramos, P. (2003). La imagen corporal en relación con los TCA en adolescentes vascos de 12 a 18 años. *Revista de Psicodidáctica*, 15-16, 65-74.
- Llorens, N., Palmer, A. y Perelló, M.J. (2005). Características de personalidad en adolescentes como predictores de la conducta de consumo de sustancias psicoactivas. *Trastornos Adictivos: Órgano Oficial de la Sociedad Española de Toxicomanías*, 7 (2), 44-50.
- López, C. y López, J. R. (2003). Rasgos de personalidad y conducta antisocial delictiva. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 3 (2), 5-19.
- Meit, S.S., Borges, N.J., Cubic, B.A. and Yasek, V. (2005). Assessing medical students' personalities: a parallel comparison of normed and perception-based metrics. *Psychological Reports*, 96, 3, 1029-1043.
- Mesa, P. y León, J. (1996). Drogodependencias y adolescencia. Causas y consecuencias del abuso. En J. Buendía (Ed.), *Psicopatología en niños y adolescentes* (pp. 333-352). Madrid: Editorial Pirámide.
- Monleón, A.M., Monleón, P.J. y Rojo, J. (2003) Factores de personalidad y predilección por las distintas especialidades en los estudiantes de medicina. *Anales de Psiquiatría*, 19 (8), 337-342

- Oliva, A. (2003). Adolescencia en España a principios del siglo XXI. *Cultura y Educación*, 15, 373-383.
- Parra, A. y Oliva, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de Psicología*, 18, 215-231.
- Pelechano, V. y González, P. (2004). Personalidad, conocimiento relacionado con la sabiduría y rendimiento académico en adolescentes. *Análisis y Modificación de Conducta*, 30 (134), 977-990.
- Repetto, E. y Senra, M^aP. (1997). Incidencia de algunos factores educativos, sociales y afectivos en el consumo de alcohol de los adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 15 (1), 31-42.
- Rivarola, M.F. (2003). La imagen corporal en adolescentes mujeres: su valor predictivo en trastornos alimentarios. *Fundamentos en Humanidades*, 7-8, 149-161.
- Sabirón, F. y Arraiz, A. (2005). De adolescente a joven: los retos de una vida bajo las paradojas de la investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (2), 523- 545.
- Salgado, J.F. (1996). Análisis exploratorio y confirmatorio del Inventario de Personalidad de Cinco Factores (IP/5F). *Psicológica*, 17, 353-366.
- Sánchez, E. y Berjano, E. (1996). Características de personalidad en sujetos drogodependientes. *Psicothema*, 8 (3), 457-463.
- Sánchez, M.C., Parra, J. y Rosa, A.I. (2004). Calidad en las relaciones familiares, su relación con la salud y conductas de riesgo en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (1), 33-47.
- Sánchez, M.I., Moreno, M.C., Muñoz, M.V. y Pérez, P.J. (2007). Adolescencia, grupo de iguales y consumo de sustancias. Un estudio descriptivo y relacional. *Apuntes de Psicología*, 25 (3), 305-324.
- Schuerger, J.M. (2005). *16PF-APQ. Cuestionario de Personalidad para Adolescentes. Manual* (N. Seisdedos, Trad.). Madrid: TEA Ediciones.
- Sobral, J., Romero, E., Luengo, A. y Marzoa, J. (2000). Personalidad y conducta antisocial: amplificadores individuales de los efectos contextuales. *Psicothema*, 12 (4), 661-670.
- Wakcher, S., Cross, K. and Blackman, MC (2003) Personality comparison of airline pilot incumbents, applicants, and the general population norms on the 16 PF. *Psychological Reports* 93, 3, 773-780.
- Yang C.K., Choe B.M., Balty M, Lee J.H. and Cho J.S. (2005). SCL-90-R and 16 PF profiles of senior high school students with excessive Internet use. *Canadian Journal of Psychiatry-Revue Canadienne de Psychiatrie*, 50, 407-414
- Zuckerman, M., Kuhlman, D.M., Joireman, J., Teta, P. and Kraft, M. (1993). A comparison of three structural models for personality: the big three, the big five and alternative five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 757-768.

Fecha de recepción: 13 de mayo de 2008.

Fecha de aceptación: 16 de diciembre de 2008.

CÁLCULO DE LA FIABILIDAD Y CONCORDANCIA ENTRE CODIFICADORES DE UN SISTEMA DE CATEGORÍAS PARA EL ESTUDIO DEL FORO ONLINE EN E-LEARNING

Juan Jesús Torres Gordillo*

juanj@us.es

Víctor Hugo Perera Rodríguez*

vhperera@us.es

RESUMEN

Presentamos los resultados detallados del cálculo de la fiabilidad de un sistema de categorías para foros de debate online. Este trabajo se encuadra dentro una investigación sobre el estudio de la comunicación asincrónica en la formación a través de Internet. Hemos utilizado el coeficiente Kappa de Fleiss para tres codificadores. Nuestro coeficiente Kappa alcanza un valor $k=0.77$. Tomando varias tablas de interpretación del índice de diferentes autores, obtenemos un valor alto o bueno respecto a la fuerza de concordancia. La alta fiabilidad del sistema de categorías acredita que dicha herramienta pueda ser empleada por cualquier investigador en el ejercicio de la codificación, y en diferentes momentos, con garantías de que pueda aportar resultados que expliquen y faciliten la comprensión de los procesos de comunicación y enseñanza-aprendizaje en e-Learning.

Palabras clave: *fiabilidad entre codificadores, Kappa de Fleiss, sistema de categorías, foro online, e-Learning.*

* Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. C/ Camilo José Cela, s/n. 41018 - Sevilla.

ABSTRACT

We offer detailed results measuring inter-rater reliability of a coding scheme of higher education online discussion boards. This is part of a piece of research on asynchronous communication in e-Learning. We have used Fleiss' Kappa coefficient (k) for three raters. Our Kappa coefficient reaches a value of $k=0.77$. If we consider various authors' interpretation tables of this index, this k value can be interpreted as a high or good value regarding the strength of agreement. The high reliability of this coding scheme allows it to be used by any researcher at any time, and guarantees results that explain the roles of communication and teaching-learning processes within e-Learning.

Key words: *inter-rater reliability, Fleiss' Kappa, coding scheme, online discussion board, e-Learning*

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enmarca dentro de una investigación que tuvo como objetivo principal estudiar, indagar y analizar las posibilidades de la comunicación asincrónica como entorno de formación en cursos de postgrado desarrollados a través de Internet. Concretamente utilizamos la plataforma tecnológica WebCT. Para ello, se construyó y validó un sistema de categorías que permitiera analizar a posteriori los procesos comunicativos y de aprendizaje colaborativo a través del foro online. La técnica de investigación aplicada en este proceso fue el análisis de contenido.

En este artículo mostramos cómo se procedió al cálculo de la fiabilidad del sistema de categorías para el análisis del foro online en e-Learning, a través de la medición del acuerdo entre los codificadores. Una de las novedades que presentamos es que el cálculo se realiza para tres investigadores. Esto nos lleva a servirnos del coeficiente Kappa de Fleiss (Fleiss, 1981), permitiéndonos ofrecer al lector una perspectiva más avanzada de la técnica respecto al uso habitual que se da en muchas investigaciones que emplean Kappa de Cohen para dos codificadores (Cohen, 1960).

2. MARCO TEÓRICO

Durante algunos años, la falta de paradigmas o métodos de investigación motivó el escaso número de estudios rigurosos centrados en el aprendizaje en entornos de comunicación asincrónica (Marra, Moore & Klimczak, 2004). Ésta es una de las razones que nos conduce a examinar en detalle aspectos como la fiabilidad de los instrumentos utilizados.

Diversos trabajos preocupados por aclarar los conceptos y procedimientos relacionados con los criterios de rigor científico en la investigación cualitativa han supuesto un aliciente en el modo cómo abordar nuestra investigación (Sandín, 2000; Donoso, Figuera y Torrado, 2000; García, 2004).

Rourke et al. (2001a) llamaban la atención hace unos años sobre la falta de replicación de los modelos o sistemas de categorías presentados y publicados por otros autores en

torno al análisis de contenido en la comunicación mediada por ordenador. La siguiente cita deja clara evidencia de que la replicación debe ser el último eslabón en el proceso de construcción de un sistema de categorías fiable.

“La fiabilidad de un sistema de categorías puede ser vista como un continuum, comenzando con la estabilidad de un codificador (un codificador de acuerdo consigo mismo todo el tiempo), la fiabilidad entre codificadores (dos o más codificadores de acuerdo unos con otros), y, por último, la replicación (la capacidad de múltiples y distintos grupos de investigadores de aplicar un sistema de categorías de manera fiable). Además, el test definitivo de un sistema de categorías es la replicación” (Rourke et al., 2001a).

Estos autores continúan afirmando que el primer test de objetividad en los estudios de contenido pasa por ser la concordancia entre codificadores, entendida como el momento en el que diferentes codificadores, codificando cada uno el mismo contenido, llegan a las mismas decisiones de codificación.

Tradicionalmente, el método más empleado para medir la concordancia entre codificadores es el estadístico de acuerdo porcentual. Dicho estadístico refleja el número de acuerdo en función del número total de codificaciones realizadas. El coeficiente de fiabilidad de Holsti (1969, citado en Rourke et al., 2001a) proporciona una fórmula para calcular el acuerdo porcentual:

$$C.F. = 2m / n1 + n2$$

donde:

m = número de codificaciones donde los dos codificadores están de acuerdo

n1 = número de codificaciones realizadas por el codificador 1

n2 = número de codificaciones realizadas por el codificador 2

No obstante, como afirman algunos estadísticos, el acuerdo entre codificadores puede ser una medida inadecuada porque no tiene en cuenta el acuerdo al azar entre investigadores (Capozzoli, McSweeney & Sinha, 1999). Esto lo corrige el estadístico Kappa de Cohen (k), que se utiliza para dos codificadores, en *n* casos y para *m* categorías nominales exhaustivas y exclusivas mutuamente.

Archer et al. (2001) emplearon el coeficiente Kappa de Cohen para medir el acuerdo entre codificadores en un sistema de categorías sobre pensamiento crítico en foros online, obteniendo un $k=0.74$ en su última revisión.

Otros autores han descrito el foro online como un espacio de aprendizaje cuya comunicación puede ser estructurada para apoyar la creación de significados compartidos entre los miembros de grupos colaborativos. En este sentido, la dificultad para lograr niveles aceptables de concordancia entre codificadores ha llevado a que se desarrollen sistemas alternativos para la codificación de transcripciones. Así, Jonassen & Remidez (2005) describieron el modo de cómo codificar las conversaciones de foros online más estructurados y con opciones limitadas de interacción (aceptar, rechazar, ampliar, apoyar, hipótesis, punto importante, evidencia, aprendizaje, etc.). De acuerdo con Rourke et al.

(2001a), esto supone que indirectamente se esté facilitando la autocodificación general de la propia aportación.

3. SISTEMA DE CATEGORÍAS PARA ANALIZAR EL FORO ONLINE EN E-LEARNING

La primera fase del estudio consistió en construir un sistema de categorías para analizar la comunicación asíncrona en el foro en e-Learning. Dentro de ésta, llevamos a cabo la validación del propio sistema de categorías, realizando un estudio piloto. Partiendo del primer borrador (denominado *Sistema completo*), el proceso de análisis de los foros nos llevó a realizar continuos cambios de ajuste -fusión, integración, reestructuración y eliminación- en las categorías e indicadores del sistema creado. En cada subfase obtuvimos un nuevo sistema de categorías (llamados *Sistema corregido*, *Sistema corregido 1*, *Sistema corregido 2*, etc.), hasta llegar al último y definitivo (nombrado *Sistema corregido 5* o *Sistema definitivo*).

TABLA 1
POBLACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

NOMBRE del CURSO ¹	TIPO	MODALIDAD	ALUMNOS / TUTORES
Curso A	Experto (250 horas, 1 año)	Semipresencial	18 alumnos 4 tutores
Curso B	Formación complementaria (100 horas, 1 año)	A distancia (e-Learning)	86 alumnos 5 tutores
Curso C	Experto (250 horas, 1 año)	A distancia (e-Learning)	66 alumnos 8 tutores
Curso D	Doctorado (dos años)	Semipresencial	23 alumnos (1 ^{er} año), 18 alumnos (2 ^o año) 7 tutores
Curso E	Formación complementaria (100 horas, 6 meses)	A distancia (e-Learning)	24 alumnos 5 tutores
TOTAL			217 alumnos / 29 tutores

1 Con "Nombre del Curso" nos referimos al nombre que asignamos a cada curso para reconocerlos en el estudio. No es el nombre oficial del curso.

El sistema de categorías definitivo, que puede ser consultado en otras publicaciones (Torres y Perera, 2005), se divide en tres dimensiones: cognitiva, social y didáctica. Cada una de éstas consta de categorías, subcategorías e indicadores.

4. POBLACIÓN Y MUESTRA DEL ESTUDIO

Nuestra selección se dirige en torno a la población de la investigación, es decir, a los foros de debate de los cursos de e-Learning en los cuales hemos participado durante dos cursos académicos. En consecuencia, no entendemos la *población* como los participantes potenciales de un estudio, sino en los términos que lo expresan Goetz y LeCompte (1988: 88): “*también los fenómenos no humanos y los objetos inanimados pueden constituir poblaciones. Los grupos humanos realizan sus actividades en escenarios y contextos, períodos de tiempo y circunstancias finitos y especificables. Cada uno de estos factores constituye una población limitada, a partir de la cual el investigador puede obtener muestras o seleccionar*”.

En la siguiente tabla se especifica la población final de la investigación con las características de cada curso:

Debemos aclarar que, en un primer momento, nuestra población la componían solamente los cursos “B”, “C” y “D”. Pero, a medida que avanzaban los análisis, decidimos ampliar la población con otros cursos en los cuales estábamos trabajando como tutores (curso “D”) y con otros cursos con los que manteníamos alguna relación y se desarrollaban en la misma plataforma tecnológica WebCT (curso “A”).

No obstante, nuestra intención no fue seleccionar todos los foros de estos cursos, puesto que los datos serían redundantes según el objetivo de estudio, además de ser innecesario y costoso en términos temporales. Nos atenemos, por tanto, a la *selección basada en criterios*, como lo han denominado Goetz y LeCompte (1988)², tanto para identificar la población como para ir determinando la muestra (unidades de análisis o foros). Consiste en seleccionar casos con abundante información para estudios detallados (Patton, 1990) cuando alguien pretende entender algo sobre estos casos sin necesitar o desear generalizar sobre cada uno de los casos (McMillan y Schumacher, 2005). La finalidad de elegir el procedimiento de selección basada en criterios es buscar la *representatividad* de los datos. Según McMillan y Schumacher (ibídem, p. 407), se realiza para aumentar la utilidad de la información obtenida a partir de pequeños modelos, donde la información se obtiene sobre variaciones entre las subunidades. El poder y la lógica de este procedimiento consisten en que, con pocos casos estudiados en profundidad, se obtienen muchas aclaraciones sobre el tema (*abundante información*).

Con este objetivo, y dentro de las variantes de la selección basada en criterios (o muestreo intencionado), señaladas por Goetz y LeCompte (1988) o McMillan y Schumacher (2005), llevamos a cabo la *selección por cuotas*, también llamada por Patton (1990) *muestreo de variación máxima*. Es una estrategia para aclarar diferentes aspectos sobre la cuestión del problema de investigación. Esta técnica, a diferencia de la *selección exhaustiva* (que cubre la totalidad de la población), se limita a un subconjunto de la población. Así, en el estudio comenzamos identificando los subgrupos relevantes, que en nuestro caso fueron dos grandes conjuntos: los *foros de carácter principal* (aquéllos de seguimiento

2 Otros autores lo llaman, de manera menos apropiada, muestreo intencional.

general del curso para tutorías, consultas y/o dudas) y los *foros específicos* (aquéllos para dudas de un tema específico, con una finalidad muy determinada o centrados en algún aspecto concreto). Nuestro interés se centraba en los foros generales, por atender al criterio de ser más ricos y variados en la información que proporcionan.

El siguiente paso fue seleccionar la muestra. La muestra definitiva fue de diez foros. La recogida de datos no fue puntual, sino un proceso que fue avanzando conforme obteníamos resultados de los análisis. Consistió en obtener un número arbitrario de unidades de análisis. En un primer momento, elegimos los foros generales más representativos, pero conforme se desarrollaban los análisis, fuimos rehaciendo la muestra (ampliando también la población, como decíamos más arriba), para garantizar el criterio de representatividad. Finalmente, llegamos a analizar todos los foros generales, apoyándonos en el criterio de *cubrir* todas las funciones que cumplían dentro de los cursos, a saber: unos sólo para la entrega de actividades y mantener la comunicación, a modo de dudas, o cuando se trata de cursos semipresenciales; otros sirven para tutorizar a nivel general el curso durante todo su desarrollo; otros más especializados que se centran en algún tema concreto; u otros sobre aspectos más técnicos.

5. LA FIABILIDAD DEL SISTEMA DE CATEGORÍAS: ACLARACIÓN DE CONCEPTOS Y ELECCIÓN DEL ESTADÍSTICO PARA EL CÁLCULO DE KAPPA

Cabe hacer una importante aclaración conceptual entre fiabilidad y concordancia entre codificadores. De una parte, la *concordancia* es un término más global que hace referencia a la medida en que dos o más codificadores están de acuerdo entre ellos. La entendemos como la proporción de acuerdos entre el número total de codificadores. Por ejemplo, hallamos la concordancia cuando dos codificadores se comparan entre sí. Por otra parte, la *fiabilidad* es un término más restrictivo que aprecia cuán precisa es una medida, esto es, cuánto se acerca a la *verdad*. Por ejemplo, hallamos la fiabilidad cuando un codificador se compara frente a un protocolo estándar asumido como *verdadero*.

En el contexto de nuestro estudio hacemos referencia a la *concordancia entre codificadores* durante el proceso de construcción del sistema de categorías; mientras que nos referimos a la *fiabilidad* en el momento en que los codificadores hacen uso del sistema de categorías definitivo sobre los datos textuales.

El sentido que adopta todo trabajo de investigación, así como los resultados a los que se llega, dependerán esencialmente del sistema de categorías creado. Es por esto que debe evitarse caer en los *peligros* que suelen darse cuando se utilizan esquemas de codificación. Entre ellos se encuentra la posibilidad que tiene el investigador de intentar reflejar su deseo o perspectiva idiosincrásica. Para salvar esta situación, Bakeman y Gottman (1989) afirman que son necesarios: a) mantener a los investigadores ingenuos respecto a la(s) hipótesis de la investigación; b) trabajar con más de un investigador; y, c) evaluar en qué medida concuerdan. Para la comprensión de este último punto, hemos de clarificar los conceptos de *precisión*, *calibración* y *deterioro de la fiabilidad*:

- *Precisión*. Es la *razón conceptual* que consiste en la codificación similar que hacen de forma independiente dos o más investigadores sobre los mismos hechos y

eventos. En otras palabras, diferentes investigadores han codificado eventos semejantes de forma similar.

- *Calibración.* Es la *razón práctica* que consiste en asegurarse que los datos que tienen que registrar distintos investigadores no varían a lo largo del tiempo. Esto se consigue comparando cada codificación con las demás, o, mejor aún, evaluando a todos los codificadores respecto a algún protocolo estándar.
- *Deterioro de la fiabilidad.* Consiste en asegurarse que la codificación de un observador sea consistente a lo largo del tiempo.

Siguiendo las definiciones de la terna anterior, entendimos que debíamos interesarnos no sólo por la concordancia entre codificadores (esto es, precisión y calibración), sino también por la fiabilidad *intra-codificador* (o lo que es igual, el deterioro de la fiabilidad). Esto supuso que en el proceso de entrenamiento de los codificadores tuviéramos claro dos objetivos con relación a la evaluación de la concordancia de los codificadores. El primer objetivo se refería a la preocupación por entrenar a los codificadores de forma que fuesen altamente precisos y calibrados. Un segundo objetivo consistió en asegurar la consistencia en la codificación de cada investigador. En definitiva, buscábamos un estadístico que pudiera describir la concordancia respecto a cómo utilizan los investigadores el esquema de codificación.

Este interés nos llevó a realizar una revisión de la literatura que nos mostrara la variedad de estadísticos existentes en el campo de la investigación social para calcular la concordancia según variables diferentes. Después de precisar las condiciones de nuestro estudio, nos basamos inicialmente en los trabajos de Cohen (1960) para dar respuesta a los objetivos que nos propusimos. Este autor formuló el cálculo para la obtención de la probabilidad en la concordancia entre dos codificadores. Dicha probabilidad es conocida como *coeficiente Kappa de Cohen* (caracterizado con el símbolo k), que se define como un estadístico de concordancia entre dos investigadores que corrige el azar. Como es obvio, al ser una probabilidad, toma su valor en el intervalo $[0, 1]$. Ésta se representa según la fórmula:

$$K = \frac{P_o - P_c}{1 - P_c}$$

P_o se define como la proporción de concordancia observada realmente y se calcula sumando las marcas que representan la concordancia y dividiendo por el número total de ellas;

P_c es la proporción esperada por azar y se calcula sumando las probabilidades de acuerdo por azar para cada categoría.

Fleiss (1981) generalizó la aplicación del índice Kappa de Cohen para medir el acuerdo entre más de dos codificadores u observadores para datos de escala nominal y ordinal. Por tanto, dado que nuestro estudio considera tres investigadores en el proceso de codificación, empleamos el *Kappa de Fleiss*, ya que éste parte de la misma fórmula

que propone Cohen, pero generalizada para más de dos codificadores. El coeficiente Kappa de Fleiss añade el cálculo del sesgo del codificador (precisión-error) y el cálculo de la concordancia (calibración). La fórmula es la siguiente:

$$\bar{K} = 1 - \frac{n m^2 - \sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^r x_{ij}^2}{n m (m - 1) \sum_{j=1}^r \bar{p}_j \bar{q}_j}$$

Los símbolos de la fórmula vienen identificados por las siguientes correspondencias:

- n: se corresponde con el número total de conductas o códigos a registrar;
- m: identifica el número de codificaciones;
- x_{ij}: define el número de registros de la conducta i en la categoría j;
- r: indica el número de categorías de que se compone el sistema nominal;
- p: es la proporción de acuerdos positivos entre codificadores;
- q: es la proporción de acuerdos negativos (no acuerdos) en codificadores (1 - p)

No obstante, para facilitar el cálculo de nuestros coeficientes Kappa de Fleiss hemos empleado un software específico. Se trata de un programa informático que funciona bajo el sistema operativo MS-DOS. Fue creado por el francés Bonnardel³. Nosotros hemos utilizado la versión 1.0, y se conoce como *Fleiss v.1.0*. Nos permite obtener el cálculo del coeficiente hasta un máximo de veinticinco codificadores y de dos a veinticinco códigos. Concretamente, para esta investigación contábamos con tres investigadores y el número de códigos se introdujo por dimensiones, sin llegar a superar el límite de esos veinticinco códigos.

Para introducir los datos en el programa, se construyó una matriz de doble entrada, donde la fila representaba cada uno de los mensajes, y la columna cada código. De esta forma, cada celda de la matriz podría variar entre 0 y 3. En aquellos casos en los que se dio un 0, significó que dicho código no fue asignado al mensaje en cuestión por ninguno de los tres codificadores. El 1 nos diría que sólo un investigador consideró dicho código para el mensaje. Y así hasta llegar al número 3, que mostraría el acuerdo total entre los codificadores para un mensaje. De aquí se desprende que la suma en cada fila de la matriz es igual al número total de codificadores.

Por último, respecto a la salida de resultados que obtuvimos del programa, en primer lugar nos mostró la suma de los acuerdos totales por código. Después, nos ofreció todos los resultados, donde se incluye el valor global del índice Kappa de Fleiss, así como el p-valor asociado al contraste de hipótesis donde la hipótesis nula (H₀) es k=0.

Conocido el modo cómo funciona el software, pasaremos a continuación a presentar los distintos índices obtenidos.

³ El programa, conocido como Fleiss v.1.0, y creado por el francés Philippe Bonnardel, puede obtenerse en la dirección <http://perso.worldonline.fr/kappa>

6. EL PROCESO DE CONCORDANCIA ENTRE CODIFICADORES: CÁLCULO DEL COEFICIENTE KAPPA DE FLEISS

Nuestro estudio se basa en un sistema de categorías conformado por tres dimensiones. Cada dimensión comprende a su vez un número diferente de códigos. El cálculo de Fleiss tuvo en cuenta la proporción de posibles acuerdos que ocurrieron en cada dimensión. Así, por ejemplo, la dimensión cognitiva tuvo 250 codificaciones sobre un total de 250 mensajes (codificación excluyente). La pregunta que nos planteamos en ese momento consistió en conocer cuántos desacuerdos y acuerdos se dieron para ese número de mensajes. Recordamos que las dimensiones Social y Didáctica (excepto *Enseñanza Directa*) incluyen códigos que pueden formar parte de una codificación cruzada.

Como consideración importante para el cálculo de la concordancia, advertimos que el sistema de categorías empleado comprende varios sistemas nominales. Las dimensiones Social y Didáctica presentan sistemas nominales (como, por ejemplo, la categoría *Afectiva*) que lo diferencia del resto de los códigos que definen cada dimensión. Esto supuso que debiéramos considerar Kappas particulares para los subsistemas nominales de cada dimensión, ya que cada sistema nominal incluye una probabilidad de acuerdo distinta.

Alcanzar una alta fiabilidad en el sistema de categorías resultó ser una tarea ardua y repleta de continuas dificultades que debíamos salvar. La preocupación por lograr un elevado acuerdo en las tareas de codificación requirió de un gran esfuerzo de concentración y dedicación, de igual forma que la construcción de las tablas para el cálculo del *Coefficiente Kappa de Fleiss*, en las diferentes versiones que fuimos obteniendo. El conjunto de todo este proceso se realizó de un modo sistematizado.

En primer lugar, definimos lo que para el grupo de investigadores constituía un *acuerdo*. De este modo, identificamos el *acuerdo* entre codificadores como la coincidencia común en la identificación de los códigos sobre los mismos eventos o hechos. En caso contrario, entrábamos en situaciones de desacuerdo⁴.

Llegados a un consenso sobre cómo debíamos los investigadores entender el acuerdo, en un siguiente paso se definió lo que para el grupo de codificadores iba a constituir una *unidad de codificación*. En nuestro caso, el límite de las unidades estaba perfectamente delimitado por cada mensaje, independientemente de la extensión del contenido textual. Por tanto, la concordancia no necesitó demostrarse para la determinación de límites en las unidades, esto es, *establecimiento de unidades*, sino para la asignación de los códigos, es decir, *codificación de eventos, conductas y pensamientos*.

Cabe mencionar que la estrategia de codificación seguida atendía a una codificación múltiple⁵, donde los codificadores anotaban los diferentes eventos particulares que ocurrían en cada mensaje a partir de las tres dimensiones que conformaban el sistema de categorías. Para este caso concreto, diversos autores afirman que es más difícil la

4 También denominada por Bakeman y Gottman (1989) como 'error de omisión' o 'error de comisión'.

5 Bakeman y Gottman (1989) utilizan el término 'clasificación de eventos de forma cruzada'.

TABLA 2
CÁLCULO DE LOS COEFICIENTES KAPPA DE FLEISS

Índice de Kappa Fleiss⁶ para el 'Sistema de Categorías' (corregido 2)			
Foro 3 (30 mensajes y n° líneas entre 1681-2359) ~ 3 codificadores			
Dimensión Cognitiva (19 acuerdos)	Dimensión Social (10 acuerdos)	Dimensión Didáctica (7 acuerdos y 8 acuerdos)	
		<i>Resto de la Dimensión</i>	<i>Enseñanza Directa</i>
k=0.64	k=0.33	k=0.23	k=0.27
k=0.37 (Kappa de Fleiss medio para la codificación del foro 3)			
Índice de Kappa Fleiss para el 'Sistema de Categorías' (corregido 3)			
Foro 5 (58 mensajes y n° líneas entre 1-1215) ~ 3 codificadores			
Dimensión Cognitiva (35 acuerdos)	Dimensión Social (31 acuerdos)	Dimensión Didáctica (20 acuerdos y 22 acuerdos)	
		<i>Resto de la Dimensión</i>	<i>Enseñanza Directa</i>
k=0.60	k=0.53	k=0.34	k=0.38
k=0.46 (Kappa de Fleiss medio para la codificación del foro 5)			
Índice de Kappa Fleiss para el 'Sistema de Categorías' (corregido 4)			
Foro 8 (98 mensajes y n° líneas entre 1-1279) ~ 3 codificadores			
Dimensión Cognitiva (87 acuerdos)	Dimensión Social (91 acuerdos)	Dimensión Didáctica (91 acuerdos y 93 acuerdos)	
		<i>Resto de la Dimensión</i>	<i>Enseñanza Directa</i>
k=0.67	k=0.62	k=0.58	k=0.65
k=0.63 (Kappa de Fleiss medio para la codificación del foro 8)			
Índice de Kappa Fleiss para el 'Sistema de Categorías' (corregido 5, definitivo)			
Todos los foros (10 foros: 2039 mensajes y n° líneas entre 1-41348 líneas) ~ 3 cod.			
Dimensión Cognitiva (1936 acuerdos)	Dimensión Social (1950 acuerdos)	Dimensión Didáctica (1923 acuerdos y 1944 acuerdos)	
		<i>Resto de la Dimensión</i>	<i>Enseñanza Directa</i>
k=0.88	k=0.69	k=0.64	k=0.87
k=0.77 (Kappa de Fleiss medio para la codificación de todos los foros)			

6 Las probabilidades que presentamos tras el cálculo de Kappa de Fleiss aparecen redondeadas a dos decimales.

determinación de la concordancia; circunstancia por la que decidimos centrarnos en el cálculo estadístico de la fiabilidad para cada una de las tres dimensiones de forma separada. De este modo obtuvimos una tabla *Kappa* para cada esquema de clasificación o dimensión: *Cognitiva*, *Social*, y dentro de *Didáctica* consideramos dos opciones, una primera para *Enseñanza Directa*; y una segunda, llamada *Resto*, que se refería al conjunto de categorías restantes que no incluía la *Enseñanza Directa*.

En segundo lugar, identificamos y anotamos en diferentes tablas los acuerdos y desacuerdos. Este procedimiento se llevó a cabo mediante una actividad manual donde para cada unidad codificada los tres codificadores fuimos señalando una marca sobre el papel. Una vez finalizada cada una de las sesiones, se contabilizó las marcas que indicaban acuerdos y desacuerdos en los códigos dentro de cada unidad de registro (mensaje) para facilitar la obtención del valor de *Kappa*. A partir de este momento, dichos datos constituyeron las cifras que fueron sustituidas en la fórmula que finalmente adoptamos.

A continuación presentamos los cálculos y resultados de todos los coeficientes *Kappa* de Fleiss realizados durante las distintas subfases (estudio piloto y validación completa). Más adelante, en el siguiente punto, nos detendremos en la interpretación de estos resultados.

7. VALORACIÓN DE LA FIABILIDAD DEL SISTEMA DE CATEGORÍAS

La disposición para valorar algo implica necesariamente contar con criterios previos que nos permitan enjuiciar aquello que es objeto de evaluación. Así, para interpretar el valor del coeficiente *Kappa*, es útil disponer de alguna escala de valoración. En nuestra revisión de la literatura hemos encontrado algunas aproximaciones que los autores siempre proponen reconociendo cierta arbitrariedad.

Fleiss (1981) ofrece una clasificación de los *Kappas* que nos puede ayudar a interpretar los coeficientes obtenidos. Este autor caracteriza como *Regulares* los *Kappas* que se hayan entre 0.40 y 0.60, *Buenos* de 0.61 a 0.75, y *Excelentes* por encima de 0.75.

TABLA 3
INTERPRETACIÓN DEL ÍNDICE KAPPA DE FLEISS (FLEISS, 1981)

Interpretación del índice Kappa de Fleiss (Fleiss, 1981)	
<i>Valor de K</i>	<i>Fuerza de concordancia</i>
0.40 – 0.60	Regular
0.61 – 0.75	Buena
> 0.75	Excelente

Por su parte, Altman (1991) propone una clasificación algo más amplia. Los coeficientes registran valores que van desde 0 a 1, siendo 0 el valor donde hay mayor desacuerdo entre investigadores y 1 el punto donde encontramos mayor acuerdo. Su clasificación indica que los *Kappas* pueden ser *Pobres* (0 a 0.20), *Débiles* (0.21 a 0.40), *Moderados* (0.41 a 0.60), *Buenos* (0.61 a 0.80) y *Muy buenos* (0.81 a 1.00). Nosotros basaremos nuestras interpretaciones en esta clasificación, por ser más completa. La siguiente tabla resume su propuesta:

TABLA 4
INTERPRETACIÓN DEL ÍNDICE KAPPA DE FLEISS (ALTMAN, 1991)

Interpretación del Índice Kappa (Altman, 1991)	
Valor de K	Fuerza de concordancia
< 0,20	Pobre
0,21 – 0,40	Débil
0,41 – 0,60	Moderada
0,61 – 0,80	Buena
0,81 – 1,00	Muy buena

Una de las ventajas que nos proporcionan las tablas *Kappa* es la representación gráfica del desacuerdo. Una simple inspección ocular nos revela de inmediato cuáles fueron los códigos que presentaron una mayor confusión y cuáles casi nunca. Para optimizar el cálculo de *Kappa de Fleiss*, y con ello obtener versiones de los sistemas de categorías más fiables, pusimos especial atención sobre los desacuerdos más graves. De hecho, en

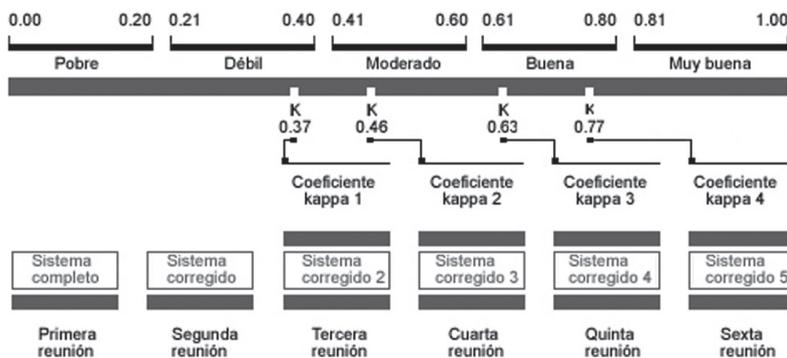


Figura 1
Valoración de los coeficientes *Kappa de Fleiss*.

nuestra investigación aparecieron continuos desacuerdos que abrieron diversos espacios de discusión entre los investigadores para alcanzar un consenso común.

Cuando hablamos de *fiabilidad* entendemos que cualquier investigador que utilice el sistema de categorías tendría que obtener resultados fidedignos y rigurosos. También se refiere a que el sistema pueda ser aplicado a cualquier foro de discusión. Incluso que sea aplicado por un mismo investigador en distintos momentos.

Teniendo claro lo anterior, nos disponemos a representar gráficamente los distintos Kappas hallados, en función de las diferentes reuniones y sistemas de categorías utilizados en cada subfase del proceso de validación. En la figura 1 describimos todos los Kappas, teniendo en cuenta la clasificación de la interpretación de Altman (parte superior de la gráfica), y los valores k alcanzados en cada reunión, dependiendo del sistema de categorías empleado en cada caso.

Observamos que en la primera validación del estudio piloto (tercera reunión), donde utilizábamos el *Sistema Corregido 2* para codificar una parte seleccionada al azar del foro 3, obtuvimos el Coeficiente Kappa 1 con un valor $k=0.37$. Según la clasificación de Altman, estamos ante un Kappa *débil*, que implica poco acuerdo entre codificadores, llevándonos a un concepto bajo de fiabilidad.

Esto nos condujo a continuar con un nuevo proceso de validación en el estudio piloto (segunda validación). Tomando el *Sistema corregido 3* codificamos el foro 5 (cuarta reunión), alcanzando un valor $k=0.46$ (Coeficiente Kappa 2). Esto se traduce en un Kappa *moderado*, que aunque supera al valor anterior, no logra un acuerdo satisfactorio para asegurar la fiabilidad.

Pasamos a una tercera validación en el estudio piloto. Fue codificado el foro 8 empleando el *Sistema corregido 4*. El valor del Coeficiente Kappa 3 fue de $k=0.63$, que nos llevaba a un nivel *bueno* en la clasificación de Altman. Esto proporcionó una confianza mayor en el acuerdo entre codificadores al haber logrado un Kappa aceptable. Por ende, se tomó la decisión de finalizar el estudio piloto y pasar a la codificación completa de todos los foros con el sistema de categorías resultante (hechas las oportunas modificaciones).

Por último, en la sexta y última reunión de codificación, pusimos en común todas las codificaciones de la muestra completa de foros. Se realizaron con el *Sistema corregido 5* (definitivo). Alcanzamos el nivel *bueno* en la clasificación de Altman, con un valor $k=0.77$ (Coeficiente Kappa 4). Podemos concluir que logramos un acuerdo alto y fiable entre los tres codificadores.

8. CONCLUSIONES

En este artículo hemos contribuido a clarificar el modo de cómo realizar el cálculo de la fiabilidad y la concordancia entre codificadores en estudios donde se toma el análisis de contenido y/o análisis del discurso como técnicas principales de investigación. Los estudios revisados nos indican que el cálculo de la fiabilidad se ha venido obteniendo a partir del acuerdo entre dos codificadores, utilizando para tal fin el índice Kappa de Cohen. Es por ello que en este trabajo hayamos querido mostrar en detalle el procedimiento para el cálculo de la fiabilidad en aquellos casos en los que el número de codificadores que intervienen es mayor que dos.

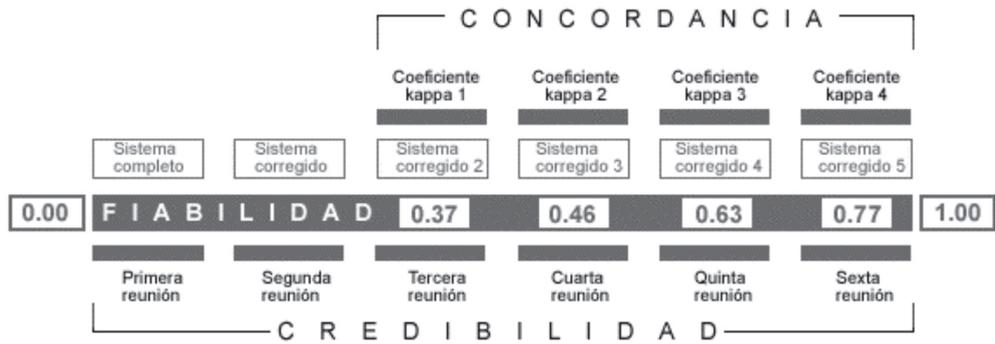


Figura 2
Fiabilidad, concordancia y credibilidad de la investigación.

Tomando la valoración de nuestros coeficientes kappa, mostramos la figura 2 que simplifica la relación entre los conceptos de fiabilidad, concordancia y credibilidad de nuestra investigación.

La *concordancia*, que mide el acuerdo entre los investigadores, llega por los distintos coeficientes Kappa que hemos hallado (cuatro en total). El valor ascendente que hemos ido consiguiendo, pasando de un nivel *débil* ($k=0.37$) a uno *bueno* ($k=0.77$), nos ofrece además una *fiabilidad* alta del sistema de categorías. Esto nos asegura que cualquier investigador puede alcanzar resultados semejantes al aplicarlo a otros foros online en los que tengan lugar procesos de enseñanza-aprendizaje mediante e-Learning, así como en diferentes momentos (evitando el deterioro de la fiabilidad). Por su parte, la *credibilidad* nos viene proporcionada por las continuas revisiones y reuniones mantenidas durante el proceso de construcción del sistema de categorías. De este modo, se garantiza que las interpretaciones puedan ajustarse a la realidad estudiada.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTMAN, D.G. (1991). *Practical statistics for medical research*. New York: Chapman and Hall.
- ARCHER, W. et al. (2001). A framework for analysing critical thinking in computer conferences. Paper presented at EURO-CSCL Conference 2001 (21-24 marzo). Maastricht (Holanda). <http://www.ll.unimaas.nl/euro-cscl/programme.htm> (25/01/2008).
- BAKEMAN, R. y GOTTMAN, J.M. (1989). *Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata.
- CAPOZZOLI, M., McSWEENEY, L. & SINHA, D. (1999). Beyond kappa: A review of interrater agreement measures. *The Canadian Journal of Statistics*, 27(1), 3-23.
- COHEN, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.

- DONOSO, T., FIGUERA, P. y TORRADO, M. (2000). Análisis y validación de una escala para medir la conducta exploratoria. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 201-220.
- FLEISS, J.L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions*. New York: John Wiley and Sons.
- GARCIA, R. (2004). Diagnóstico de la Teleformación: construcción y validación de un escalograma Guttman. *Revista de Investigación Educativa*, 22 (1), 277-302.
- GOETZ, J.P. y LeCOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- JONASSEN, D. & REMIDEZ, Jr., H. (2005). Mapping alternative discourse structures onto computer conferences. *International Journal Knowledge and Learning*, 1 (1/2), 113-129.
- MARRA, R.M.; MOORE, J.L. & KLIMCZAK, A.K. (2004). Content analysis of online discussion forums: a comparative analysis of protocols. *Educational Technology Research and Development (ETR&D)*, 52(2), 23-40.
- McMILLAN, J.H. y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa*. 5ª ed. Madrid: Pearson Educación.
- PATTON, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. 2nd ed. Beverly Hills: Sage Publications.
- ROURKE, L. et al. (2001a). Methodological issues in the content analysis of computer conference transcripts. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 12, 8-22.
- ROURKE, L. et al. (2001b). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education / Revue de l'enseignement à distance*, 14 (2). http://cade.athabascau.ca/vol14.2/rourke_et_al.html (25/01/2008)
- SANDIN, M.P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 223-242.
- TORRES, J.J. & PERERA, V.H. (2005). Studying Collaborative Learning in Online Discussion Forums. In *ICTE in Regional Development*, 118-121. Valmiera (Latvia): Vidzeme University College.

Fecha de recepción: 13 de mayo de 2008.

Fecha de aceptación: 16 de diciembre de 2008.

COMPETENCIAS INTERCULTURALES TRANSVERSALES: SU DIAGNÓSTICO EN EQUIPOS DE TRABAJO DE BAJA CUALIFICACIÓN

Assumpta Aneas *

RESUMEN

La competencia intercultural es la competencia profesional que permite un correcto desempeño y una adecuada integración en la empresa culturalmente diversa. El Modelo CIT de Competencias Interculturales Transversales describe el conjunto de conocimientos, comportamientos y actitudes a través de dos macro competencias como Diagnosticar Interculturalmente y Afrontar los requerimientos derivados de la interculturalidad. La presente investigación se plantea dos objetivos: a) Identificar las competencias interculturales de Diagnosticar y b) Identificar las competencias interculturales de Afrontar en 12 grupos de trabajo multiculturales de baja cualificación.

El estudio de naturaleza cualitativa ha mostrado que la jerarquía y las normas organizativas son los elementos más diagnosticados como sensibles a la diferencia cultural. En relación a la competencia de Afrontar, se han identificado competencias de resolución de problemas, trabajo en equipo y comunicación intercultural; aplicados indistintamente tanto por los supervisores y responsables de los grupos como por parte de los operarios y personal de base.

Las estrategias aplicadas por las personas participantes en el estudio, valoradas como competentes por sus empresas, han permitido la apreciación y estudio de la diferencia cultural y la adaptación del comportamiento a la nueva realidad organizacional.

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

ABSTRACT

The Intercultural Competency is the professional competency that allows a good performance and integration to the multicultural company. The Model CIT of Cross Functional Intercultural Competencies describes el hole of knowledge, Behaviors and attitudes might two macro competencies: to Aware and to Cope to the requirements raised from the interculturality. This research focuses on two aims: a) To Identify the Aware Competences and b) To Cope competences on 12 multicultural team work of low level of qualification.

This qualitative research has showed that the hierarchy and the norms of the organization are the most assessed competencies. In relation with the coping competency has been assessed competences of solve problems, teamwork and intercultural communication. The strategies applied by the participants in the study has been valuated by the companies as effectiveness and allowed the awareness and the study of the cultural difference and the adaptation of the performance to the new organization reality.

I. INTRODUCCIÓN

La multiculturalidad ocupa un protagonismo social innegable en nuestro país. Varios factores han hecho que los movimientos migratorios y la multiculturalidad sean, cada vez más, fenómenos de naturaleza estructural en España. La Unión Europa ha regulado ampliamente las normativas de trabajo y circulación de personas facilitando la venida de de personas procedentes de países como Rumania, Bulgaria o Polonia. La situación económica de España ha mejorado sustancialmente al reducirse, progresivamente, las tasas de desempleo; propiciando que personas procedentes de América Latina, el Magreb y Asia elijan nuestro país para llevar a cabo su proyecto migratorio. Así mismo no es desdeñable la creciente internacionalización de las actividades económicas y productivas de nuestras empresas. Al abordar la problemática de la integración de las personas inmigrantes en la empresa surgían una serie de cuestiones como: ¿Qué implica la integración en una empresa intercultural?, ¿Cuáles serían las competencias interculturales que permiten la integración en la empresa intercultural?, ¿Cómo se demuestran en la acción las competencias interculturales respecto? Las siguientes líneas mostrarán las respuestas que se han encontramos a las mismas y que pueden servir de orientación a los programas de formación y orientación para la inserción sociolaboral intercultural.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El paso de una empresa multicultural en la que trabajan personas de diversas culturas a la empresa intercultural en la que las relaciones generen y faciliten la integración se daría a partir del logro de las siguientes condiciones:

CUADRO 1
CONDICIONES DE LA EMPRESA INTERCULTURAL.(ANEAS 2003: 152)

- Se darían lugar unas relaciones interculturales simétricas entre todos sus miembros.
- Sus integrantes se sienten integrados tanto cultural, psicológica, como socialmente
- El personal disfrutaría de una situación laboral legal, justa y equitativa.
- Las competencias interculturales serían un valor y un requerimiento de cualificación.
- Habría prácticas y políticas de empresa que velaran por la lucha contra manifestaciones racistas o discriminatorias
- Los miembros de los grupos disfrutarían de un estatus equitativo
- Los estereotipos negativos de outgroup serían ser desmentidos
- La cooperación entre los dos grupos sería una realidad o una necesidad (P.e. deben participar en objetivos comunes)
- La situación profesional implicaría un alto nivel de potencial de aceptación.
- Existiría un clima de soporte social que dé apoyo al contacto

En el contexto de la empresa intercultural y considerando las necesidades de integración, desempeño profesional y desarrollo personal y organizativo que impulsan a las organizaciones actuales surge la cuestión sobre si el contexto culturalmente diverso demanda unas competencias específicas. Pregunta que ha de ser respondida afirmativamente, dada la influencia propia de la cultura en el contexto organizativo:

CUADRO 2
LA CULTURA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EMPRESA MULTICULTURAL.
ANEAS (2003)

Un conjunto de hechos, reglas, emociones, símbolos o artefactos conscientes e inconscientes que pueden determinar prácticas, normas de relación social, etc.

Que pueden afectar a variables de tipo etnográficas (nacionalidad, etnia, lenguaje o religión) que pueden afectar identidades, imágenes, pertenencias.

Cuya meta es la adaptación de la persona y su grupo social al entorno en el que viven.

Que determinan tanto la relación social como otros aspectos más individuales de la persona tanto en la vida privada como en el desempeño de una actividad profesional.

Sobre estas bases las competencias interculturales se pueden definir como “*Aquellas competencias que permiten hacer frente a los requerimientos del trabajo y de relación generados por la diversidad cultural de la organización para lograr una plena integración cultural en la misma*”. De tal manera que se logren los rasgos que deben caracterizar a una empresa intercultural y son: adaptación social, integración cultural, el incremento de la idoneidad profesional y salud psicológica de todos sus integrantes (Aneas, 2005: 4). Las características que deberían tener las competencias profesionales para el trabajo en interculturalidad son a) La transversalidad, b) La consideración de los aspectos más individuales y subjetivos de la persona, c) La consideración de la influencia del contexto en el que se ejercen dichas competencias, d) La atención a los aspectos de tarea y de relación en el trabajo y e) La necesidad de que permitan identificar estrategias o habilidades complejas de aprendizaje, análisis de la información, toma de decisiones, etc. y f) la integración de componentes cognitivos, comportamentales y actitudinales así como su materialización en comportamientos observables (Aneas, 2003:176).

El Modelo CIT de Competencias Interculturales Transversales se compone de dos macrocompetencias: **D** *Diagnosticar* los aspectos de la tarea, de la relación social y de la organización afectados por la cultura y **A** *Afrontar*, es decir, responder a estos aspectos detectados integrando y transfiriendo tanto componentes conceptuales, actitudinales y comportamentales mediante la comunicación intercultural, el trabajo en equipo y la resolución de problemas. Dichas competencias integran conocimientos, actitudes y comportamientos. En el siguiente cuadro se detallan con mayor detalle los diversos componentes del Modelo CIT y sus referentes conceptuales:

3. MÉTODO

3.1. Objetivos

La finalidad de la presente investigación ha sido desarrollar un *diagnóstico de las competencias interculturales que ejercitan integrantes de grupos de trabajo interculturales de baja cualificación*. Esta finalidad se ha concretado en dos objetivos específicos:

1. Identificar las competencias de Diagnosticar
2. Identificar las competencias de Afrontar

Dicho diagnóstico se ha efectuado desde modalidad metodológica descriptiva e interpretativa que permitía describir, de manera comprensiva, las percepciones, interacciones y conductas que tienen lugar cuando personas de diversas culturas trabajan juntas. Utilizando como categorías del análisis de contenido los componentes del Modelo CIT.

3.2. Población y muestra

La población de la investigación la han constituido integrantes de grupos de trabajo de baja cualificación de empresas de diversos sectores, tamaño y organización dada la

CUADRO 3
COMPETENCIAS INTERCULTURALES TRANSVERSALES. ANEAS

MODELO CIT DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES TRANSVERSALES ¹				
Conocimientos	Tarea	Competencias Diagnosticar		
		Adi-tudes	Compu-lamientos	
Estrategias obtención información. Estereotipos y Prejuicios. Apertura a la Intimidad.	Aspectos sociales	Determinantes psicológicos	<p>Competencias Diagnosticar</p> <p>Locus de control: Interno-seguidor; Trompenaars (1981) y Trompenaars y Hampden-Turner (1988) Tiempo: policrónico-monocrónico; Hall (1983) Pasado, presente, futuro: Kluckhohn y Strodtbeck, (1961); Simons (2002); Hampden-Turner y Trompenaars (1998 y 2000). Orientación personal: Individualismo-colectivismo; Hofstede (1980) ; Brislin y Yoshida (1994); Triandis (1995); Trompenaars (1981) y Trompenaars y Hampden-Turner (1998) Disciplina moral: Alta-baja; Bond (1988 y 1993) Orientación del trabajo según Continuo Modestia-relevancia; Bond (1988 y 1993)</p>	<p>Competencias Afrontar</p> <p>Sensibilidad cultural. Hammer (1998) y Benet (1986 y 1993); Respuestas para la otra cultura. Bhawuk y Brislin (1992) Categorizar el tipo de problema. Ting-Toomey (1986); Alto-bajo contexto en problemas. Hall (1983) Enfoque comunicativo de la negociación: Especificidad o difusión Trompenaars (1981) y Trompenaars y Hampden-Turner (1998 y 2000) El valor de la persuasión y la argumentación: Estilo cuasi lógico, de presentación, analógico. Lustig y Koester, 1996; Toolman (1958, 1972), Johnstone (1989) Control, afiliación y activación: Alta-baja. Lustig y Koester (1996;250)</p>
			<p>Respectos que consideren la otra cultura.</p>	<p>Resolver problemas.</p>
Estrategias obtención información. Apertura a la Intimidad.	Dirección.	Sensibilidad cultural	<p>Competencias Diagnosticar</p> <p>Distancia jerárquica: Alta-baja distancia jerárquica; Hofstede (1980) Fuente de estatus: Logro -descripción; Trompenaars (1981) y Trompenaars y Hampden-Turner (1998) Integración: Alta estabilidad-baja estabilidad. Bond (1988)</p>	<p>Competencias Afrontar</p> <p>Contexto: Alto Bajo Hall (1976); Gudykunsts y Ting-Toomey (1988); Resultados: logro-relación, Hostede (1980) Sensibilidad: Alta-baja. Forgas y Bond (1985); Hui-Ching Chang y Holt (1991); Yum (1987)</p>
			<p>Trabajo en equipo.</p>	<p>Trabajo en equipo.</p>
Estrategias obtención información. Apertura a la Intimidad.	Normas	Determinantes sociales.	<p>Competencias Diagnosticar</p> <p>Incertidumbre: Tolerancia-intolerancia. Hofstede (1984). Universalismo: Universalismo-particularismo Trompenaars (1981) y Trompenaars y Hampden-Turner (1998).</p>	<p>Competencias Afrontar</p> <p>Aspectos verbales. Mensaje: Elaborado-sucinto. Kim (1988) Contenido: Directo indirecto. Johnson (1975) Intimidad: Accesible-inaccesibles. Altman y Taylor (1973); Kim (1988) Privacidad: Alta-baja privacidad. Altman y Taylor (1973); Gudykunst, Yang y Nishida (1985) Reglas conversación: Estructuradas-no estructuradas. Lustig y Koester (1996) Aspectos no verbales: Espacio: Mucho-poco espacio. Hall (1966); Altman y Taylor (1973); Andersen (1988); La France y Mayo (1976) y Burgoon (1983) Tacto: Permisible-no permisible. Hall (1983). Cohen (1987) Aspectos no verbales. Espacio: Mucho-poco ; Hall (1966); Altman y Taylor (1973); Andersen (1988); La France y Mayo (1976) y Burgoon (1983) Tacto: Permisible-no permisible. Hall (1983). Cohen (1987)</p>
			<p>Organización</p>	<p>Comunicación intercultural.</p>

1 Para no extender demasiado el volumen de referencias bibliográficas del artículo, pueden localizarse las fuentes documentales del cuadro en la obra de Aneas (2003).

alta movilidad intersectorial y laboral del colectivo de inmigrantes². La reflexión que ha guiado el proceso de muestreo se ha centrado en torno a las siguientes ideas: *“Han de tener competencias interculturales transversales los miembros de un equipo de trabajo multicultural, inmigrantes y autóctonos. Ambos han de saber adaptarse a sus compañeros y compañeras, han de saber trabajar en equipo, comunicarse, responder a las expectativas de sus superiores, y en el caso que sea el superior la persona extranjera adaptar su estilo de dirección a las necesidades de su equipo multicultural”*. Por todo ello se ha considerado que la unidad de información para el diagnóstico de las CIT era el *grupo de trabajo*. El muestreo se ha efectuado mediante la técnica de la bola de nieve, que solventaba las dificultades de acceso a las empresas que han sido valoradas de difícil penetración (Dalton, 1964 y Hass y Shaffir, 1980). La localización de las personas participantes se desarrolló en un proceso paulatino en el que el responsable de los RRHH identificaba un grupo de trabajo intercultural de su empresa, es decir, un grupo en el que en mayor o menor grado se dieran las condiciones anteriormente definidas. De ahí se contactó tanto con su supervisor como con una muestra de sus integrantes (valorados todos ellos como competentes por parte de la organización). La muestra se ha constituido con 40 personas de diversa edad y género procedentes de España (17) y otros países como Marruecos (6), México (1), Túnez (1), Gambia (1), Colombia (3), Perú (3), Ecuador (1), Brasil (1), Lituania (1), Ucrania (1), Pakistán (1), Senegal (1), Camerún (1), Mauritania (1) y Argelia (1), integrantes de 12 grupos de trabajo pertenecientes a empresas ubicadas en la provincia de Barcelona y Lérida. La tipología de las empresas ha sido diversa en cuanto a tamaño (42% macro, 16 media y 42% micro) y actividad (turismo, atención domiciliaria, distribución alimentaria, fabricación cableado, textil, agroquímica y embalaje).

3.3. Recogida y análisis de la información

La estrategia de obtención de información ha sido una entrevista abierta, realizada en castellano, cuya duración media ha sido de dos horas. La pauta que se aplicó a los mandos intermedios y operarios/as tenía una estructura idéntica, excepto el redactado que se adaptaba a las funciones de dirección ejercidas según las posiciones jerárquicas. Queremos destacar que era una pauta, es decir, la entrevista se aplicó de una manera abierta para que las personas entrevistadas, en función a sus motivaciones, disponibilidad y competencia intercultural, profundizaran más o menos en cada tema. El motivo de no estructurar la entrevista fue el detectar si la persona, valorada como competente en su empresa, realmente tenía conciencia y actuaba a los diversos planteamientos que el modelo teórico presentaba. En la siguiente tabla se ilustra un ejemplo de las unidades de texto codificadas en 4 de las categorías (diagnosticar aspectos sociales, comunicación, trabajo en equipo y resolver problemas) en 3 de las personas investigadas que representan diversos niveles jerárquicos de los equipos estudiados).

2 Con fecha 31 de diciembre del 2007, en España habían 19.195.755 personas afiliadas a la Seguridad Social de las que 1.981.106 son extranjeras; de las que 672.087 son de procedencia comunitaria y 1.981.106 son de origen no comunitario. Fuente: Secretaría Técnica del SOC, de la Generalitat de Cataluña a partir de datos del MTAS.

TABLA 1
EJEMPLOS DE UNIDADES DE TEXTO CODIFICADOS

	Diagnosticar A. Sociales	Comunicación	Trabajo en equipo	Resolver problemas
Jaime, Operaria, Latina	N3: Passage 7 of 8 35: Aquí ya había muchísima organización, ya había una planificación, ya me decían de tal hora a tal hora tal cosa, hacemos un descanso de tal otra y ya era diferente.	N4: Passage 3 of 5 17: Sí, allá no, ya es por una misma, yo por ejemplo no llamo de tu a nadie, bueno yo a mi esposo lo llamo de tu... pero al resto casi siempre es de usted o señor es diferente de aquí..	N5: Passage 6 of 6 23: No soy de aquí y hay muchísimas cosas que yo no entendía pero preguntaba a cada pasito para comprender e intentar hacer las cosas a la manera de aquí,	N6: Passage 2 of 2 33: Y de hacerlo más justamente, de dar lo mejor de mi si, lo que si que hice y lo que de pronto hago es tratar de ser más puntual yo soy muy impuntual, los defectos hay que reconocerlos, en eso si que me esforcé
Francisc, Mando , España	N2: Passage 1 of 2 4: Las personas del este son personas que son muy disciplinadas y necesitan que le marques, una vez que les marcas el camino a seguir, lo tienen muy calro, no son personas que improvisen mucho,	N4: Passage 1 of 2 6: Son personas que son muy educadas el problema que yo les encuentro a la gran mayoría es la lengua, el idioma, para ellos es una barrera	N5: Passage 2 of 2 5: O sea por ejemplo si yo veo que un carácter despunta más que otro, pues bueno intentar limar asperezas para que el equipo funcione por que el resultado total o final sea el adecuado	N6: Passage 1 of 3 1: Yo intento mostrarme tranquilo y sereno siempre, que nunca me vean que pierdo el control, para que confíen en mi. Aunque no dejo pasar una, de manera suave pero no dejo pasar ni una....
Jordi, Gerente España	N2 Passage 3 of 20 6: Las personas que vienen de la inmigración suelen ser más autoritarias. Sí la diferencia cultural se nota...	N4: Passage 5 of 6 10: Usualmente he de hablar con ellos en inglés o en francés, el idioma es una dificultad, pero lo más difícil es explicar los parámetros de la empresa, comunicar de qué manera trabajamos	N5: Passage 4 of 7 8: Para mi la integración en el equipo implica que en los momentos libres, se comunican entre sí, hay un flujo de relación entre todos y no se aíslan unos de otros,	N6: Passage 1 of 2 12: La cuestión no es ser más autoritarios sino irles enseñando que aquí las cosas son de otra manera. Hay que explicarles nuestras expectativas, nuestros criterios de valor....

El análisis de datos se ha realizado con el programa NUD*IST Nvivo.

4. RESULTADOS

4.1. Diagnóstico de Competencias Interculturales Transversales en 12 grupos de trabajo de baja cualificación

En el presente punto se va a realizar una descripción general de los resultados obtenidos en el diagnóstico. Esta descripción incidirá sobre la cantidad de información codificada bajo las diversas categorías del Modelo CIT así como las relaciones entre estas y las posiciones en la organización de las personas entrevistadas. Así obtendremos respuesta a las cuestiones sobre qué competencias han generado mayor cantidad de información y si existen diferencias en cuanto a la competencia y el cargo ocupado por la persona.

En la siguiente tabla se muestran el resumen de las unidades de texto codificadas bajo las categorías de Competencias Interculturales Transversales. La tabla recoge los datos obtenidos por cada una de las 40 personas que configuraron la muestra de los 12 grupos de trabajo, distinguiendo sus posiciones jerárquicas en la organización³.

A la vista de la tabla y en primer lugar, cabe destacar la presencia de 0 en algunas categorías que representan competencias. Según nuestra opinión es relevante apreciar como estos casos son mínimos en los operarios, todos ellos inmigrantes. Cosa que denota, a nuestro juicio la pertinencia de la competencia intercultural para una correcta inserción e integración laboral. A medida que se sube por el escalafón jerárquico se aprecian más ceros; hasta llegar a los gerentes. ¿Son ellos menos competentes? Para responder a esta pregunta cabe recordar que en algunos casos no supervisaban directamente a personas extranjeras, ostentaban una posición mucho más segura por su cargo, por ser autóctonos y por compartir los valores y criterios de desempeño profesional de la empresa. No se quiere menospreciar la necesidad de competencia intercultural de estas personas, pues pueden sufrir problemas de absentismo, rotación o conflictos en el clima, pero a tenor de lo expresado en las entrevistas, la relación intercultural más directa e intensa se propiciaba entre los operarios/as de los grupos y sus supervisores/as.

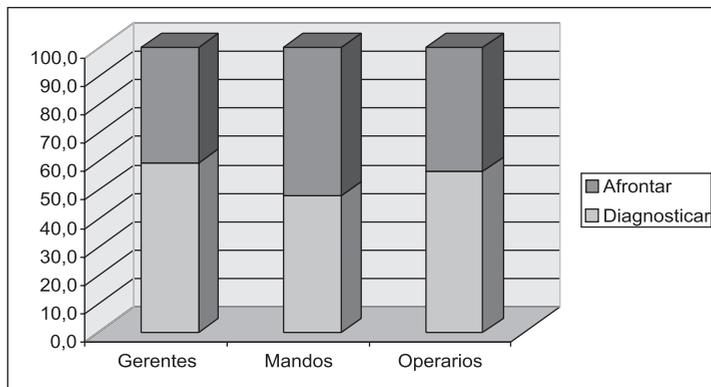
En la siguiente tabla se representa gráficamente la distribución, según porcentajes de texto codificado, de las macrocompetencias en relación a la posición de las personas. Es destacable el equilibrio de ambas en todas las posiciones, aunque puede apreciarse la leve mayor presencia de CIT Afrontar en los mandos intermedios; rasgo coherente con la dimensión más ejecutiva de estos puestos y afín, también, con la dimensión de baja cualificación de los grupos, en los que las CIT A, son más bajas dada la naturaleza formalizada y poco proactiva de los puestos de trabajo de los operarios. A nuestro juicio, la relativamente baja presencia de CITA en los gerentes también resulta congruente con su papel de dirección y relación no directa con los operarios de los equipos de trabajo de baja cualificación estudiados.

³ Por lo limitado del espacio, se ha optado por centrarnos en este criterio, aunque el análisis de las competencias por cultura de origen o género también aportaría resultados muy interesantes.

TABLA 2
 INFORMACIÓN CODIFICADA BAJO LAS CATEGORÍAS DE LAS CIT

Document	Posición	Diagnostico			Total D	Afrontar			Total A	Total
		Aspectos sociales	Organización	Tarea		Comunica intercul	Trabajo en equipo	Resolver proble		
Anif	Gerente	856	835	416	2.107	419	0	1.395	1.814	3.921
Fabregat	Gerente	1.361	1.750	224	3.335	131	1.175	1.010	2.316	5.651
Francesc H	Gerente	0	3.143	1.278	4.421	0	406	1.290	1.696	6.117
Francesc M	Gerente	0	359	0	359	0	0	285	285	644
Gabriel	Gerente	265	1.956	0	2.221	0	0	5.285	5.285	7.506
Jaume	Gerente	480	476	527	1.483	50	0	623	673	2.156
Joaquin	Gerente	198	0	2.170	2.368	0	0	0	0	2.368
Jordi A	Gerente	44	5.959	867	6.870	0	0	2.217	2.217	9.087
Lourdes	Gerente	0	1.703	934	2.637	0	384	1.063	1.447	4.084
Ramón	Gerente	0	1.378	540	1.918	1.060	0	851	1.911	3.829
Rrory	Gerente	0	0	0	0	2.095	0	0	2.095	2.095
Toni	Gerente	1.001	92	0	1.093	0	0	0	0	1.093
Totales		4.205	17.651	6.956	28.812	3.755	1.965	14.019	19.739	48.551
Hernán	Mando I	0	421	703	1.124	529	851	1.481	2.861	3.985
Andres	Mando I	830	614	435	1.879	127	63	977	1.167	3.046
Francisco C	Mando I	958	435	0	1.393	405	565	366	1.336	2.729
Francisco P	Mando I	1.081	2.701	1.244	5.026	1.630	453	2.925	5.008	10.034
Juan Manuel	Mando I	0	286	102	388	125	144	480	749	1.137
Sonia	Mando I	69	0	345	414	195	0	162	357	771
Xavi	Mando I	491	3.906	1.114	5.511	665	191	4.616	5.472	10.983
Totales		3.429	8.363	3.943	15.735	3.676	2.267	11.007	16.950	32.685
Alfredo	Operario	0	1.736	899	2.635	0	899	0	899	3.534
Daniel	Operario	0	532	0	532	0	0	93	93	625
El Bout Aziz	Operario	3.215	1.236	0	4.451	2.159	330	7.296	9.785	14.236
Fernando	Operario	1.077	2.916	2.566	6.559	0	322	1.536	1.858	8.417
Igor	Operario	956	879	775	2.610	670	631	1.584	2.885	5.495
Jaymi	Operario	3.143	4.475	646	8.264	2.542	228	918	3.688	11.952
Kalilu	Operario	428	0	303	731	0	183	213	396	1.127
Malick	Operario	921	858	165	1.944	0	185	801	986	2.930
Mohamed M	Operario	1.284	4.273	0	5.557	340	0	4.510	4.850	10.407
Mohammed El	Operario	1.093	4.511	0	5.604	0	0	1.866	1.866	7.470
Norma	Operario	488	1.080	40	1.608	642	0	414	1.056	2.664
Odetta	Operario	1.574	1.668	810	4.052	622	376	753	1.751	5.803
Patricia	Operario	84	652	438	1.174	294	0	0	294	1.468
Samir	Operario	0	2.076	0	2.076	241	0	730	971	3.047
Sergio	Operario	1.169	1.961	790	3.920	1.509	49	2.684	4.242	8.162
Suleiman	Operario	3.499	2.251	886	6.636	4.072	602	7.732	12.406	19.042
Toufik	Operario	2.126	4.129	471	6.726	754	958	668	2.380	9.106
Victor B	Operario	1.111	278	173	1.562	0	152	437	589	2.151
Victor P	Operario	2.030	1.467	379	3.876	964	613	669	2.246	6.122
Yamina	Operario	200	209	0	409	102	549	485	1.136	1.545
Youseff	Operario	3.461	3.721	127	7.309	3.619	261	1.720	5.600	12.909
Totales		27.859	40.908	9.468	78.235	18.530	6.338	35.109	59.977	138.212

TABLA 3
DISTRIBUCIÓN DE UNIDADES DE TEXTO CODIFICADAS SEGÚN CIT Y POSICIÓN JERÁRQUICA.



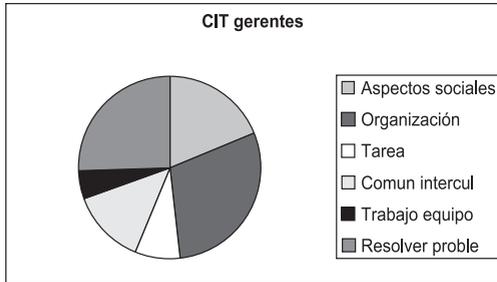
Competencias CIT según posición jerárquica

En los cuadros siguientes se va a representar gráficamente la distribución de unidades de texto codificadas según los criterios de posición jerárquica. Es decir, se va a mostrar cómo se distribuyen los componentes de las macro competencias Diagnosticar y Afrontar según sean gerentes, mandos u operarios/as las personas entrevistadas. Si se analiza las CIT D vemos más claramente como la apreciación de los aspectos sociales influidos por la cultura se incrementa a medida que se baja en jerarquía. Los aspectos organizativos (dirección y normas) ocupan un protagonismo relevante en los tres niveles. Y el diagnóstico de la tarea ocupa más presencia a medida que es mayor la responsabilidad. En los grupos de baja cualificación estudiados no hay oportunidad para aplicar demasiadas competencias de trabajo en equipo. La dimensión que ocupa más espacio es la resolución de problemas, que no debe interpretarse como que el hecho intercultural sea un detonante de conflicto, sino como una respuesta a los diversos incidentes que pueden surgir al trabajar con personas de cultura diferente a la propia.

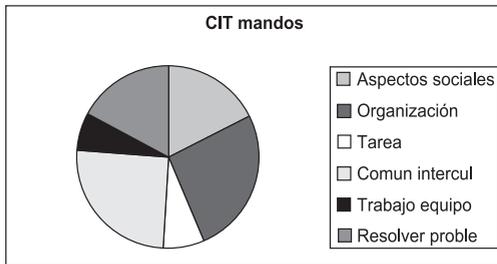
4.2. Análisis de las CIT Diagnosticar

En este apartado se va a describir el significado y los componentes de la macro competencia Diagnosticar, se van a presentar sintéticamente algunas de las bases teóricas que la han fundamentado así como una ilustración de los discursos y narraciones de las personas entrevistadas y que describen dichas competencias en sus componentes. A la vista de las unidades de texto codificadas puede inferirse que las personas entrevistadas realizan una amplia actividad de análisis y diagnóstico de su organización, de la tarea y de sí mismos y sus compañeros y compañeras desde la perspectiva cultural. No sorprende este resultado pues la experiencia intercultural, es decir, trabajar e interactuar con personas de una cultura diferente a la propia hace evidente aspectos de la propia cultura

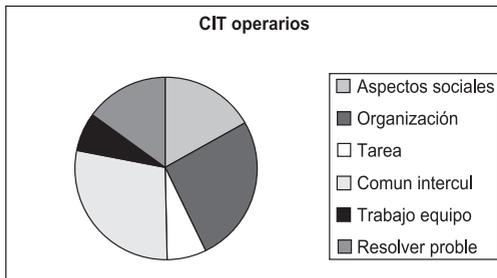
TABLA 4
DISTRIBUCIÓN DE UNIDADES DE TEXTO CODIFICADAS SEGÚN LOS
CRITERIOS DE POSICIÓN JERÁRQUICA Y DE LA NATURALEZA DE LAS
COMPETENCIAS INTERCULTURALES TRANSVERSALES



Puede apreciarse que los gerentes tienen una mayor presencia de CIT D que de afrontar, de las que destacan los componentes organizativos. Respecto a las CIR A, destaca el componente de resolución de problemas, aspecto que parece muy afín al rol de dirección que tiene que tomar decisiones e intervenir.



En el caso de los mandos, prácticamente hay equilibrio entre las CIT D y las CIT A. Los mandos son más sensibles a los aspectos personales, además de los de la organización. A diferencia de los gerentes, estos mandos, prestan mucho tiempo a la comunicación intercultural, que se traduce en la explicación, la instrucción, el aprendizaje del otro.



Es curioso como las CIT de los operarios es muy semejante a la de los mandos. Nuestra interpretación a tal hecho la relacionamos con las especiales características de los grupos de baja cualificación (normalización por instrucción directa o por procesos productivos y escasa toma de decisiones y negociación)

que habían permanecido inconscientes a la persona; así se es consciente de la manera de hablar, de la manera de hacer; al ver que otras personas lo hacen de manera diferente. De este modo, del contraste, de la comparación, del shock emerge una conciencia de las pautas, normas y valores de la propia cultura. Pero esta percepción de la propia identidad en contraste con la otra cultura si no fuera acompañada de una observación y análisis, de una intencionalidad de comprensión y de una pauta para la interacción libre de prejuicios; no llevaría a la competencia cultural. Es decir, si la experiencia intercultural nos hace descubrir cómo somos pero no dedicamos atención, esfuerzo y energías a descubrir cómo son ellos, nunca se podrá llegar a conocer y a comprender al

otro como para llegar a ser plenamente competente al interactuar con él. De este modo, "diagnosticar" no significa sólo ser consciente de la diferencia, sino disponer de esquemas que permitan una valoración de uno mismo y del otro en base a determinados referentes que orienten estratégicamente la respuesta a esta diferencia (Aneas, 2005:25). Es decir, significa disponer de criterios que orienten el propio diagnóstico y el diagnóstico del otro y de la manera de trabajar. Estos criterios, han sido expresados por las personas entrevistadas de una manera intuitiva cuando hablaban de las diferencias apreciadas en el ejercicio del rol de dirección de sus responsables, en el valor de las normas... Así sobre la base adquirida mediante la competencia de "diagnosticar", la persona dispone de elementos sobre los que plantear, de una manera estratégica, las respuestas que dará a diversas situaciones interculturales, para aplicar las competencias "afrentar".

Las CIT Diagnosticar comprenden el diagnóstico de los aspectos personales, de la tarea y de la organización. El diagnóstico de los *aspectos personales del grupo* de trabajo reúne aquellas dimensiones más individuales y psicológicas de la persona, más allá de lo profesional. Comprenderían la orientación personal y los determinantes psicológicos de la relación intercultural.

Las bases teóricas del constructo *orientación personal* son los modelos de culturas individualistas y culturas colectivistas de Hofstede (1999), Goodman (1994), Kymlicka (1996) y Triandis, Bontempo et al. (1986) entre otros. Según estos autores los integrantes de las culturas individualistas se caracterizarían por su auto confianza con hedonismo mientras que en las culturas colectivistas, sus integrantes valorarían fundamentalmente la integridad familiar y las relaciones de interdependencia con sociabilidad. Estas diferencias explican, en la empresa y en el trabajo, muchas de las motivaciones personales de las personas inmigrantes, procedentes en su mayoría de culturas colectivistas que prefieren ingresos y recursos para apoyar a sus familias, en lugar de la satisfacción de su propio proyecto profesional: "Desde hace años le envío dinero a mi familia, con lo que les envío y sus pequeños negocios mi madre y mis hermanos pueden vivir muy bien." (Kalik, Operario, Gambia) o las dificultades para establecer relaciones con una sociedad de acogida más individualista que la propia de origen.⁴ "Es que aquí la gente está mucho por uno mismo. Aquí la gente es muy directa, pero desconfiada, cuando ven que una persona se acerca mucho, se cierran" (Sergio, Operario, Brasil).

Los *determinantes psicológicos* también han tenido su peso y se ha podido apreciar que tanto en el caso de supervisores y supervisoras, como en el caso de los y las empleadas, cuando más flexible, abierta y estable emocionalmente sea la persona más recursos cuenta para iniciar contactos interculturales, diagnosticar la situación y hacerle frente. Casos como los de Youseff (Marruecos) o Andrés (Colombia), que hacen poco más de un año que estaban en España y se consideraban a sí mismos plenamente integrados ilustran como una actitud personal puede ser un medio directo a que el entorno social sea receptivo a la acogida. Y viceversa, cuando, por diversos motivos, el entorno social se muestra receptivo a la acogida, la persona se siente más segura, se incrementa su autoestima y el proceso de integración se convierte en un proceso más fácil.

4 Según la clasificación cultural elaborada por Hofstede (1980) de los países investigados, España junto con Ucrania y Lituania son los países más individualistas.

El *desempeño de la tarea* puede estar afectado por el diverso *locus de control* y la diversa *concepción del tiempo* que puede impregnar cada cultura. La categoría de locus de control (Trompenaars et al., 1998,2000) describe el grado de iniciativa personal o subordinación de la persona. “*Así que les tenemos de decir que hagan una cosa tras otra*”. (Sonia, Supervisora, Pakistán). Las diferencias en relación a la concepción del tiempo pueden analizarse con los aportes de (Hall, 1983) sobre las culturas policrónicas y monocrónicas. y las diferencias en el ritmo descritos por Lusting Coester,1996) “*En mi país la gente es muy tranquila, marcha como quiera, no hay prisa*”. (Suleiman, Operario, Senegal).

El diagnóstico de los *aspectos organizativos* del grupo de trabajo reúne aquellos elementos que son comunes a todas las organizaciones como la dirección, la existencia de normas, y los determinantes sociales de la misma.

El ámbito de esta competencia que ha ocupado mayor protagonismo es el de la *dirección*. Efectivamente, tanto los empleados como los supervisores han manifestado que han sido conscientes de las diferencias en el sentido y ejercicio de la dirección “*Allí, en Perú, hay más control en el trabajo. Cuando digo control lo digo porque el jefe esté siempre allí viendo, dándote directrices, hay que hacer esto hay que hacer lo otro*”. (Fernando, Operario, Perú). Estas aportaciones son plenamente coherentes con el modelo cultural de Alta Jerarquía de Hofstede (1999). Según este modelo, en toda cultura hay una dimensión jerárquica o de poder que regula las relaciones de orden de sus miembros y describe que en las culturas de alta distancia jerárquica, las personas aceptan el poder y la jerarquía como una parte básica de la sociedad. En cambio en las culturas de baja jerarquía, sus integrantes consideran que el poder sólo debería ser utilizado cuando es legítimo; desdeñando el poder por la fuerza y prefiriendo el poder experto o el poder legítimo. La apreciación de esta diferencia, cuando se da competencia intercultural propicia una orientación para plantear la conducta de afrontamiento más adecuada. Por ejemplo, en el caso de los directivos españoles, la apreciación de la mayor jerarquía de sus operarios, facilitará el satisfacer la expectativa de mayor autoridad por parte de ellos. Pero el sentido recíproco de la competencia intercultural se da cuando la persona, ante la situación cultural diferente es capaz de hacer una reflexión crítica ante los propios patrones y adoptar una nueva postura adaptativa integral “*Pienso que es un tema de la conciencia de la persona. Aquí no he visto tanto control. Si uno es consciente de que no está trabajando como lo debería hacer se sentirá mal. Yo, por ejemplo, aquí sé que estoy haciendo mis cosas y así me siento más contento y más tranquilo*”.(Fernando, Operario, Perú).

La necesidad de controlar la incertidumbre mediante la disposición de *normas o procedimientos* formalizados difiere en las diversas culturas. Así mismo el grado de universalidad y generalidad de dichas normas o las especificidad y posibilidad de cambio de las mismas también pueden variar. El modelo cultural de la Tolerancia a la Incertidumbre elaborado por Hofstede (1999) y el modelo de Universalidad elaborada por Trompenaars et al. (1998 y 2000) han aportado los criterios de análisis de las unidades de texto, en relación a esta competencia. Cabe destacar en este punto que la cultura española según las clasificaciones hechas por estos autores, no establece el mismo tipo de posición que en relación a la jerarquía y la orientación. De los países investigados, España es más tolerante a la incertidumbre que Perú; todos los demás tienen menos necesidades de estructura, referentes y seguridad que nosotros. “*Aquí en el trabajo, si pasa algo hay unas*

instrucciones que tengo que seguir. Y si no sé que hacer siempre puedo consultar con mi jefe". (Malick, Operario, Mauritania).

El diagnóstico de los determinantes sociales de la organización recoge todo un importante fondo teórico relativo a los factores psicosociales que afectan las relaciones interculturales y sus resultados. Estos determinantes describían aspectos como la receptividad del entorno de acogida, el tiempo y naturaleza de la experiencia intercultural, el sesgo a la conformidad del propio grupo cultural, el número y composición del grupo intercultural, la vitalidad étnica de los grupos, etc. Es decir un gran número de variables que pueden explicar por qué ciertas personas se han integrado tan rápidamente y por qué, en ciertas circunstancias, pueden surgir tantos obstáculos a la integración. En este momento se están recordando las reflexiones acerca del número y heterogeneidad de los grupos culturales efectuadas por ciertos supervisores, en cuanto a que cuanto menor número y más heterogéneos, más se evitaba que los diversos grupos se aglutinaran en pequeños grupos sin interrelación. "Hay ciertos grupos en los que la tendencia a hacer corrillos es normal, como el andaluz que viene a Cataluña, se encuentra con otro andaluz y siempre acaban juntos. Esa tendencia también la tienen ellos.... por eso soy partidario que hayan pocos, así se mezclan más". (Xavi, Supervisor. España). A lo largo del desarrollo de las entrevistas hemos podido conocer que las personas de otras culturas analizaban estos determinantes sociales e interpretaban las dinámicas y resultados de los procesos migratorios en sus culturas desde unas perspectivas muy enriquecedoras y totalmente congruentes con el marco teórico general que se ha mostrado. Los análisis de Asís, y Youseff han resultado muy esclarecedores a considerar aspectos económicos, educativos, históricos y políticos en estos determinantes. Se relaciona el grado de apertura y la voluntad de integración con el nivel cultural. Incluso se hace una autocrítica sobre la sincera voluntad de integración de algunas personas inmigrantes "También aquí hay gente marroquí analfabeta que no saben leer ni escribir y he visto que esta gente, quizás no se integran o no saben integrarse en esta sociedad. Es gente muy maja y simpática pero no tiene una mentalidad de integrarse aquí, se "enrollan" entre ellos, buscan trabajos que les deje estar juntos, intentado evitar las relaciones con los catalanes". (Youseff, Operario, Marruecos).

4.3. Análisis de las CIT Afrontar

A la vista de las unidades de texto codificadas bajo la macrocompetencia CIT A, creemos que esto es significativo de la actitud proactiva de estas personas interculturalmente competentes y del equilibrio existente entre las dos macro competencias interculturales. Afrontar es una competencia estratégica, que responde a un objetivo formulado tras el análisis de las necesidades generadas por los requerimientos del trabajo, los propios objetivos personales, los recursos y las limitaciones que se disponen, etc. Por ejemplo, cuando Igor, que vive en un pueblo de Lleida, se planteaba como objetivo prioritario el aprender catalán está manifestando la competencia "afrontar", basada en el "diagnóstico" que él ha efectuado sobre el valor que tiene, en donde vive, el que pueda relacionarse con sus convecinos en la lengua catalana. Igor no tiene problemas funcionales para comunicarse, entiende y habla el castellano y así le hablan sus compañeros, su jefe y sus vecinos. Pero él sabe que el día que pueda responderles en catalán, éstos le verán de otra

manera, agradecerán su interés en aprender su lengua y él cree que así se integrará más profundamente en su comunidad. *“Aquí todo el mundo habla en catalán”* Este ejemplo, cuyo caso ha sido el mismo que el de Youseff y Aldel Aziz, no implica una renuncia a la propia identidad. Ello ha de quedar muy claro, tal y como estas mismas personas plantean a lo largo de sus discursos. Ellos hablan de su cultura, ucraniana, berebere y marroquí, con orgullo y profundidad pero han valorado que en sus respectivos contextos sociales el aprendizaje y uso del catalán era un elemento clave de integración y en el caso de éstos últimos, tal como se puede apreciar, han sido capaces de responder a la entrevista en catalán, señal del grado de competencia lingüística al que han llegado. Tal y como se irá detallando más adelante, *“afrentar”* no sólo significa actuar. En esta competencia hay muchos elementos de autogestión personal y autocontrol emocional para gestionar las situaciones de ansiedad, soledad, conflicto, etc. que requieren de información, conocimiento cultural y de recursos emocionales.

La competencia intercultural de *afrentar* permite que la persona *trabaje en equipo*, respondiendo a los requisitos interculturales y conservando la propia identidad, tal y como ya se ha mencionado *“Yo, a menudo, he tenido la sensación que ellos esperaban de mi, como gerente, que fuera más autoritario y duro (...O pero yo no me he mostrado así (...), me he dedicado a enseñarles lo que yo quería, a explicarles que nosotros no seguimos ese camino sino que seguimos el nuestro; preferimos el diálogo a la autoridad...”* Jordi, Gerente, España. Las personas extranjeras también han de adaptar su comportamiento a los requerimientos del grupo y así se logra la competencia intercultural. *“...Cuando le promocionamos a jefe de línea, él que es de Colombia, se mostraba muy autoritario y empezó a tener muchos problemas con el personal y tuve que hablar con él y decirle, mira, aquí las cosas no se hacen así, las hacemos de otra manera más dialogante...Y como es una persona muy inteligente y válida profesionalmente poco a poco fue adaptando su estilo de dirección. Ahora no tiene ningún problema y nosotros y él estamos muy contentos con su rendimiento”*. Juan, Gerente, España.

La *resolución de problemas* implica, como puede intuirse, la aplicación de respuestas que puedan corregir las incidencias que puedan surgir a causa de la diferencia cultural tal y como han analizado Aneas, Armadans y Montané (20083). En el rango de respuestas hay tanto un componente cognitivo, de comprensión de la situación. *“Nos tenemos que adaptar a ese ritmo, es lo que hay, y los clientes también se tendrán que adaptar”*. Lourdes, Directora de RRHH. Empresa de Fast food, España. Un componente emocional, en el que el control del estrés o de las emociones negativas como impaciencia, ira, nerviosismo, etc. es muy importante y una manifestación comportamental muy operativa *“Yo les escribo en un papel todas las instrucciones, y las llamo por teléfono todos los días a ver qué hacen y como van”* Sonia, Supervisora, Pakistán.

En este estudio empírico la *comunicación intercultural* no ha tenido un gran peso. Este hecho podría interpretarse de diversa manera. En primer lugar, se puede recordar que pese a que todas las personas que se han entrevistado formaban parte de equipos de trabajo interculturales, lo cierto es que muchos de ellos desempeñaban una tarea eminentemente individual con supervisión. Otra interpretación que podría realizarse es que si el desempeño de tarea y la relación jerárquica con los superiores son correctos, las relaciones interpersonales son menos necesarias y más eludibles. Todo y así se han expresado percepciones de diferencias culturales en cuanto el idioma. Y se han expresado estrategias de afrontamiento a estas dificultades. Es importante aclarar que el

idioma de relación intercultural en las empresas investigadas era el castellano, aunque el desarrollo de varias de las entrevistas se han desarrollado en catalán, tanto a personas autóctonas como en el caso de tres personas extranjeras. Desde un primer momento se apreció como las personas inmigrantes percibían grandes diferencias en el *vocabulario* utilizado aquí. Estas apreciaciones que se referían fundamentalmente al uso de palabras soeces o malsonantes no eran correspondidas con la apreciación, por parte de la gente de aquí, de un lenguaje correcto y educado. Es decir, las personas inmigrantes han dicho: *“Aquí se dicen muchas palabrotas”*. Odeta, Operaria, Lituania. *“Aquí la gente dice muchas palabrotas... se falta el respeto... yo no digo nada. Me callo pero no me parece bien. De hecho me preocupa esto cuando venga mi hija a España. Aquí se dicen muchas palabrotas”*. Victor, Operario, Perú. Otro aspecto que se ha mostrado como diferencial es el *tono de voz*, aspecto que sí ha sido discriminado tanto por las personas inmigrantes como por las autóctonas y de todos los niveles: *“Los sudamericanos son unas personas que no funcionan con gritos. Y una vez que les has ofendido es muy difícil tirar marcha atrás.”*. Rosa, Gerente, España. *“Aquí la gente habla muy fuerte, casi molestan”*. Sergio, Operario, Brasil. El estilo directo o indirecto del lenguaje, en cuanto a la *claridad* del mismo y lo explícito del mensaje ha sido otro elemento que ha sido ampliamente citado por todas las personas: *“En Colombia hablamos más suave pero luego las cosas se dicen a la espalda”*. Yaimie, Operaria, Colombia. *“Aquí la gente es muy directa, pero desconfiada, cuando ven que una persona se acerca mucho, se cierran”*. Sergio, Operario, Brasil. Y se manifiesta de alguna manera en la asertividad, o la capacidad para decir no o negarse a algo. Este hecho puede comportar grandes problemas en el desempeño del trabajo si no se conoce y no se sabe gestionar. *“Cuando les preguntamos si saben hacer algo, por ejemplo, ¿sabes limpiar cristales?, nunca dicen que no, a todo dicen que sí. Y luego te encuentras que no saben hacer nada”*. Aniff, Gerente, España. Esta asertividad se relacionaba casi siempre con dificultades para conocer las capacidades y disponibilidades de los empleados y empleadas a la hora de desarrollar una función. Pero para interpretarla en su justa medida, además de este aspecto comunicativo, también se ha comprender la situación de inseguridad que puede percibir la persona inmigrante, es decir, se ha de diagnosticar el contexto o entorno del trabajo. *“Me he encontrado con muchos inmigrantes que cuando les preguntaba si me comprendían, siempre me decían que sí, y luego resulta que no habían entendido nada. Por lo menos con Norma y Fernando cuando no entienden algo me lo dicen”* Francisco, Gerente, España. *“Les hemos de dar todas las instrucciones e incluso por escrito porque si no pierden el hilo porque nunca estamos seguras si nos entienden”* Aniff, Gerente, España.

5. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

La integración en la empresa intercultural supone que se permita el mantenimiento de la propia identidad étnica de las personas que en ella trabajan y se den las condiciones de competencia profesional, salud psicológica y bienestar. Cuando la persona inmigrante logra su integración en una empresa intercultural, logra esos elementos mencionados y tiene mayores posibilidades para su desarrollo personal y profesional. El presente trabajo ha evidenciado empíricamente la influencia que la cultura tiene en la conducta profesional, tanto en el desempeño de las tareas como en el establecimiento de relaciones con las personas del trabajo. En este sentido cabe destacar los trabajos teóricos que se han

desarrollado para analizar los requerimientos culturales de nuevas formas organizativas como son los grupos de trabajo virtuales (Aneas, 2006 y 20084).

Las competencias interculturales, a partir de un aprendizaje cultural, permiten responder a los requerimientos generados por el factor intercultural (mediante el diagnóstico de los elementos sociales, de tarea y organización) y dar una respuesta funcional a dichos requerimientos a través de la comunicación intercultural, el trabajo en equipo y la resolución de problemas, con una actitud no etnocéntrica y conductas que tengan en cuenta la otra cultura. Los grupos de baja cualificación estudiados han mostrado que las competencias de diagnosticar la jerarquía y afrontar comunicativamente tienen el mayor peso en el logro de la integración; motivado, posiblemente por la naturaleza de no cualificada de los puestos investigados. Dichas competencias han sido identificadas y aplicadas, tanto por los supervisores como por los operarios de los grupos de trabajo, y tanto por personas españolas como extranjeras.

Como líneas futuras de investigación cabría diagnosticar, las competencias interculturales en grupos de media y alta cualificación, analizando si hay diferencias respecto a los grupos estudiados en el presente estudio, pues a raíz de las características de las funciones podríamos aventurar la hipótesis que las competencias de diagnosticar las personas y afrontar mediante el trabajo en equipo y la resolución de problemas tendrían mayor peso. Así mismo, a tenor del tejido empresarial en nuestro país, en el que las microempresas⁵ son mayoritarias nos aventuramos a plantear el peso específico del liderazgo de la misma en la integración del personal extranjero. Otra línea de trabajo que emerge con claridad es que, pese a que la metodología cualitativa se haya mostrado plenamente eficaz para el diagnóstico de las Competencias Interculturales Transversales, creemos en la necesidad del desarrollo de un instrumento de medición de dichas competencias que pudiera ser utilizado en los procesos de selección y desarrollo del personal en las empresas multiculturales de nuestro país.

Finalmente concluiremos afirmando que la necesidad de integración en una empresa multicultural es prioritaria para que el país satisfaga sus necesidades laborales y productivas, lograr los objetivos organizativos y permitir que las personas que en ella trabajen, sean de donde sean, puedan satisfacer sus necesidades en el plano económico, de pertenencia social y desarrollo profesional y personal. Por ello la competencia intercultural sería un medio fundamental para el logro de la ciudadanía (Bartolomé, 2001,2002) y el desarrollo de la empresa ciudadana (Aneas, 20051) mediante el desarrollo y la aplicación de programas de formación intercultural (Aneas, 20041).

BIBLIOGRAFÍA

Aneas, A. (2003). *Competencias interculturales transversales: un modelo para la detección de necesidades de formación*. Universidad de Barcelona (tesis doctoral). (URL):http://www.tdcat.cesca.es/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-1223104-122502//0.PREVIO.pdf

⁵ Consideramos micro empresas como aquellas con menos de 10 empleados. Según el directorio del DIRCE 2007 el porcentaje de empresas con 2 o menos empleados es el 80% del total .

- Aneas, A.; Simons, G.; Lambert, J.; Myers, S. (2004). *Competencia Global*. Madrid: Diaz de Santos.
- Aneas, A. (2005). Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 35/5 Publicada el 25 - 03 - 05.
- Aneas, A. (2005). Una mirada hacia el otro: paradojas aculturativas en nuestro mundo global. *Abaco. Revista de Cultura y Ciencias Sociales*. Segunda época, Número 43. Pág-25-33.
- Aneas, A. et al. (2006). Tools for Global Virtual Teams. En Triparthy, K. (eds.) *Collaborating Virtually: concepts and applications* Hyderabad: The ICFAY University Press
- Aneas, A. Y Donoso, T. (2008). Estudio sobre los procesos de integración laboral de los inmigrantes. *Revista Española de Orientación*. En prensa
- Aneas, A.; Armandans, I. y Montané, A. Y Donoso, T. (2008). Competencia intercultural para resolver los problemas en equipos de trabajo multiculturales. *Revista de Psicología Social Aplicada* prensa.
- Aneas, A (2008.1). Mohamed's Fall. En Arthur, N P and. Pedersen (Eds), *Critical Incidents in Counseling for International Transitions*. Boston: American Counseling Association
- Aneas, A.2 (2008). Intercultural competences as a trust factor in virtual team work En Torres, T. and Arias, M. (Eds.) *Encyclopedia of HRIS: challenges in e-HRM* Dauphin County, Pennsylvania: Idea Group Inc.
- Bartolomé, M. (2001). La construcción de una ciudadanía crítica. ¿Tarea educativa?. En Feito, L. y Pinilla, R. (Coord.). *Atreverse a pensar en la política* (pp. 45-56). Madrid, Universidad Pontificia de Comillas
- Bartolomé, M (2002). El reto de las migraciones en sociedades multiculturales desde la perspectiva de la educación. En C. Morano (Ed.). *Fe y Cultura: encuentros, desencuentros y retos actuales*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Berry, J.W. (1994). Acculturation and psychological adaptation. En F.J.R. Van De Vijver A.M. Bouvy, P. Boski, & P. Schmitz (Eds). *Journeys into cross-cultural psychology* (pp. 129-141). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Dalton, M. (1964). Preconceptions and methods in Men Who Manage. En P.E. Hammond (Comp.). *Sociologists at Work* (pp. 50-95). New York: Basic Books.
- Donoso, T. y Aneas, A. (2004). Multiculturalitat a l'empresa. *Emergencia de la Formació Intercultural*. Temps d'Educació 27, pag. 105-117.
- Donoso, T.; Figuera, P. y Rodríguez, M.L. (1994). Un instrumento para evaluar la conducta exploratoria en el desarrollo de la carrera profesional *Revista de Investigación educativa*, nº 23, 1r. Semestre (pp. 490-497).
- French, J.R.P.; Rodger, W. y Cobb, S. (1974). Adjustment as person environment fit. En George V. Coelho, David A. Hamburg & John E. Adams (Eds.). *Coping and Adaptation* (pp. 316-333). New York: Basic.
- Goodman, N.R. (1994). Cross-Cultural Training for the Global Executive. En R.W. Brislin y Yoshida, T. (Eds.). *Improving Intercultural Interactions* (pp. 34-54). Thousand Oaks: Sage.
- Hall, E.T. (1983). *The dance of life*. New York: Doubleday.
- Hass, J. y Shaffir, W. (1980). Fieldworkers mistakes at work: problems in maintaining research, and researcher bargains. En R.A. Stebbins W.B.

- Hofstede, G. (1999). *Culturas y organizaciones*. Madrid: Alianza Editorial. Instituto Nacional de Estadística (2008). "DIRCE, Directorio central de Empresas".
- IOE, Colectivo (1996). *Inserción y exclusión de las mujeres inmigrantes no-comunitarias*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- IOE, Colectivo (1997). *Exploración bibliográfica sobre inserción social y profesional de las mujeres inmigrantes en España*. Proyecto ANIMA de la UE. Madrid: Comunidad de Madrid.
- IOE, Colectivo (1998). *Inmigración y trabajo en España. Trabajadores inmigrantes en el sector de la construcción*. Madrid: Instituto General de Migraciones y Servicios Sociales.
- Kim, Y. (1988). Contexts of Cross- Cultural Adaptation. En Howard Giles & Cheri Kramarae (Eds.). *Communication and cross-cultural adaptation: an integrative theory* (pp. 3-31). Clevedon: Multilingual Matters LTD
- Kim, Y. (1988). Existing approaches: Review and analysis. En Howard Giles & Cheri Kramarae (Eds.). *Communication and cross-cultural adaptation: an integrative theory* (pp. 33-41). Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Lustig, M. y Koester, J. (1996). *Intercultural competence: Interpersonal Communication Across Cultures*. New York: Harper Collins.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (2008). *Observatorio Migraciones 2007*. Madrid
- Pajares, M. (2002). *La Inserción laboral de las personas inmigradas en Cataluña – Estudios Introdutorios*. Barcelona: CCOO.
- Solé, C. (2001). *El impacto de la inmigración en la economía y en la sociedad receptora*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Taft, R. (1977). Coping with unfamiliar cultures. En Neil Warren (Ed.). *Studies in Cross-Cultural Psychology: Volume I* (pp. 121-153). London: Academic Press.
- Torbiorn, I. (1982). *Living Abroad: Personal Adjustment and Personnel Policy in the Overseas Setting*. New York: John Wiley & Sons.
- Triandis, H., Bontempo, R. et al (1986). The measurement of etc aspects of individualism and collectivism across cultures. *Australian Journal of Psychology*, 38: 257-267.
- Trompenaars, F. & Hampden-Turner, Ch. (1998). *Riding the Waves of Culture*. New York: McGraw-Hill.
- Trompenaars, F. & Hampden-Turner, Ch. (2000). *21 Leaders for the 21st Century*. New York: McGraw-Hill.
- Ward, C. (1996). Acculturation. En D. Landis y R. Bhagat (Eds.). *Handbook of intercultural training* (pp. 124-147). Thousand Oaks: Sage.

Fecha de recepción: 27 de junio de 2008.

Fecha de aceptación: 28 de enero de 2009.

FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

Pilar Martínez Clares¹

Benito Echeverría Samanes²

RESUMEN

Parte con una panorámica de la sociedad del siglo XXI, donde la movilidad se ha impuesto como cultura, que demanda a los profesionales “saber”, “saber hacer”, “saber estar” y “saber ser”. En dos palabras, SABER y SABOR.

De acuerdo con múltiples investigaciones derivadas del Informe de Delors (1996), esta exigencia obliga a superar una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada de obtención de ciertos resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico, etc.), para considerar su función en toda su plenitud; A saber, la realización de la persona que toda, ella, aprende a ser.

El desarrollo de competencias a partir de programas formativos exige cambios en las estrategias pedagógicas, en los enfoques curriculares y en el papel tradicional asignado a docentes y alumnado.

A lo largo del artículo se describen y analizan los componentes básicos de la formación basada en competencias; Primero, el establecimiento de Normas de competencia, seguido del diagnóstico de necesidades de formación. Después, la metodología de enseñanza-aprendizaje, articulada en módulos de formación. Finalmente, el proceso de evaluación, reconocimiento y acreditación de competencias, encaminado a veces a la certificación de cualificaciones.

***Palabras clave:** Sociedad globalizada, Competencia de acción profesional, Aprendizaje a lo largo de la vida, Diagnóstico, desarrollo y evaluación de competencias.*

1 Profesora Titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Murcia. Campus Universitario de Espinardo – 30100 Espinardo (Murcia) Email: pmclares@um.es

2 Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. Pso. Valle Hebrón,171 - 08035 Barcelona. Email: becheverria@ub.edu

ABSTRACT

The starting point for this research is an overview of 21st century society. Mobility has imposed itself as a culture in its own right, and the teacher is now expected to “know”, “to know how to”, “to know how to be” and “to know how to be there”.

As has been repeatedly shown by a long and extensive body of research which has its inspiration in the Delors report (1996), this new vision of education obliges us to overcome the purely instrumental view, where education is seen as the necessary route for obtaining given results (practical experience, skill acquisition, economic objectives, etc), and move on to consider the role of education in the fullest sense; the realisation of the person, enabling the individual to become everything he or she wants to be.

Competence development based on training programmes requires changes in teaching strategies, in curricular approaches and in the traditional roles assigned to teachers and pupils.

In this article the basic components of competence based training will be described and analysed. In the first place we examine the establishment of competence norms, and then continue by looking at the diagnosis of training needs. Following this we outline a teaching methodology – based on a learning process which is structured in training modules. Finally an evaluation, recognition and accreditation process – which may or may not lead to some form of certification – is described.

Key words: *Globalised society, Professional action competence, Lifelong learning, Diagnosis, development and evaluation of competences.*

SOCIEDAD GLOBALIZADA

La gran transformación estructural que caracteriza el cambio de milenios (Castells, M. 1997, 2006), nos ha introducido en una sociedad del *saber*, donde el conocimiento es esencial para el desarrollo de cualquier actividad socio-laboral. Como la definió J. Lebreton, vivimos “*en una civilización del ser, con una parte equitativa del saber*”.

La aceleración del cambio, la desmaterialización de los intercambios y de los sistemas de producción, la internacionalización de las relaciones, la continua evolución de los puntos de referencia y las profundas transformaciones del mercado laboral, exigen una intensa búsqueda de mayor y más amplia competencia de acción de los profesionales del futuro.

Estas y otras mutaciones demandan por encima de todo *invertir en inteligencia*. Con otras palabras, generan la necesidad de despertar, movilizar y educar la capacidad de “*inte-lligere*” tanto de las personas en particular, como de los sistemas políticos, económicos y sociales en general. Comienza a imponerse la *movilidad como cultura* y ésta requiere una capacidad de adaptación a la realización inteligente —“*inter-ligare*”— de una gama relativamente amplia de funciones, transfiguradas con el paso de los tiempos, por el peso de la arena movediza del reloj representado en el Gráfico 1.

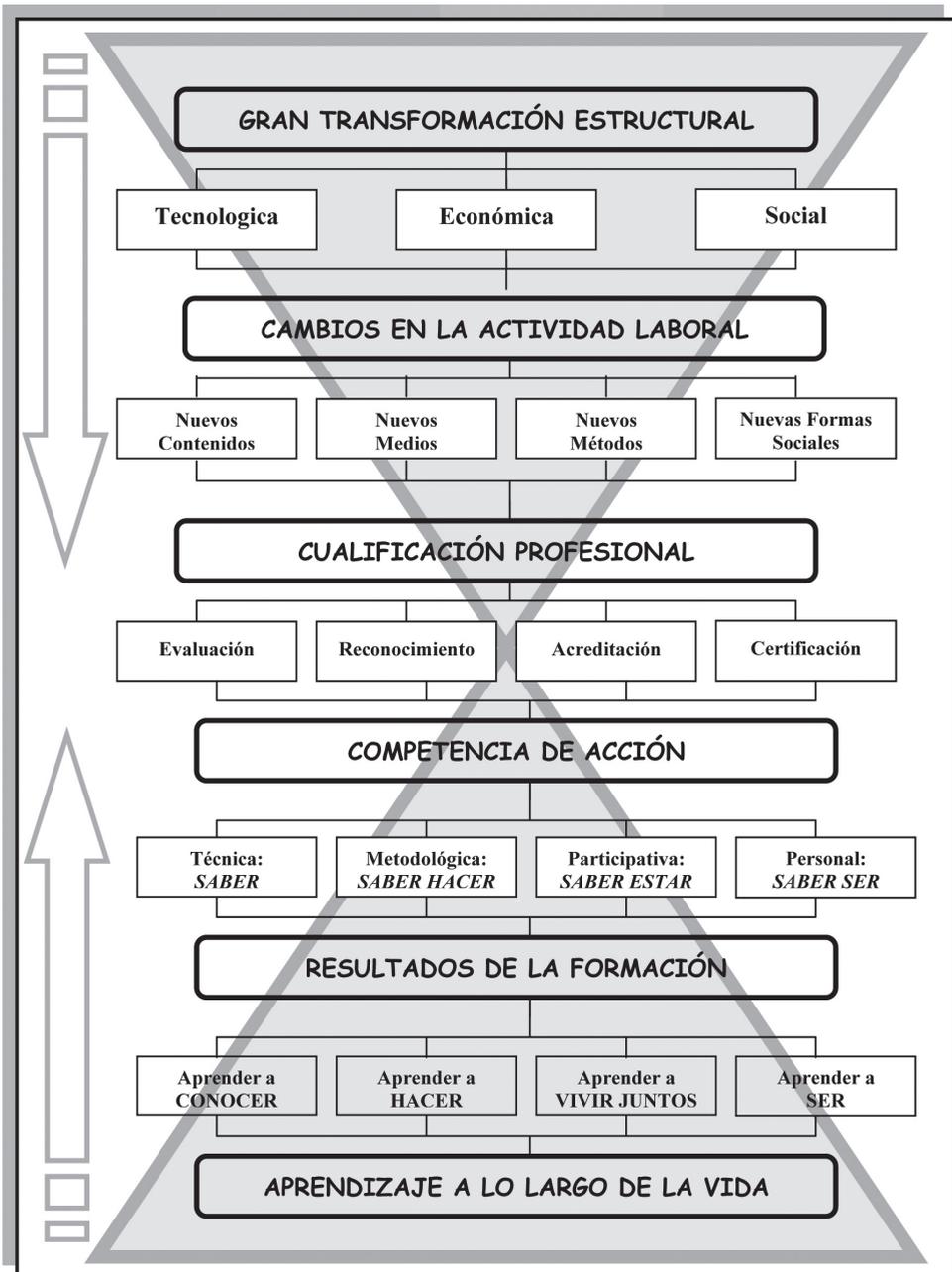


Gráfico 1
 “Reloj de arenas movedizas”, generadoras de la gran transformación
 y cambios del Siglo XXI.

Fuente: Fuente: Echeverría (2000,2001,2008a)

“La mundialización de los intercambios, la globalización de las tecnologías y, en particular, la consecución de la sociedad de la información han aumentado las posibilidades de acceso de los individuos a la información y el conocimiento. Pero, al mismo tiempo, todos estos fenómenos conllevan una modificación de las competencias adquiridas y de los sistemas de trabajo. Para todos, esta evolución ha aumentado las incertidumbres. Para algunos, ha creado situaciones de exclusión intolerables.” (CE 1995: 1-2).

La gran transformación estructural —económica, tecnológica y social— de nuestros días ha cambiado el escenario socio-laboral y en consecuencia sus requerimientos (Echeverría, B. 1993, 2000, 2001, 2002, 2004, 2008a):

- En los años 60'-70' se pedían esencialmente **capacidades** para realizar actividades definidas y vinculadas a una determinada profesión. Primaba la noción de *tarea*, sobre la de función integrada en el sistema de empresa. Era más importante la *prescripción e instrucción*, que la promoción de corresponsabilidad e iniciativa dentro del sistema. Se compartía una visión de la *organización de la tarea segmentada y aditiva* y raramente se requerían dinámicas de interdependencia de acción entre funciones, para preservar y mejorar el sistema-empresa.
- A partir de la década de los 80', comenzó a demandarse **cualificaciones** que incluyesen conocimientos y destrezas para ejercer una amplia gama de actividades laborales. Una de las principales consecuencias de esta visión, fue la de valorar las cualificaciones *individuales* en relación con las cualificaciones *estructurales e institucionales*.
Desde entonces quedó patente que el aprovechamiento de la cualificación de una persona depende estrechamente del entorno estructural donde pueda desarrollarla —*oferta y demanda del mercado de trabajo*— y de los ámbitos institucionales de formación —*demanda y aprovechamiento de las cualificaciones profesionales*—.
- Desde el inicio de la década de los 90', esta intersección de cualificaciones impuso un profundo replanteamiento de los perfiles profesionales, que de forma progresiva tienden a definirse en términos de **competencias**.

Los empresarios franceses introdujeron este vocablo, para describir los *resultados del proceso de aprendizaje*. Acertaron en contemplar los resultados de los sistemas educativos y formativos, no tanto en función de los conocimientos y habilidades propiciadas, cuanto más de las competencias adquiridas.

COMPETENCIA DE ACCIÓN PROFESIONAL

Probablemente, estos empresarios no intuyeron la acogida que iba a tener el término, ni mucho menos la cantidad de definiciones que generaría. Cuando empezamos a utilizarlo en España (Echeverría, B. 1991, 1993), bastantes personas nos indicaron que sólo servía para enmarañar el ya de por sí complicado vocabulario pedagógico. Pero, el término “competencia” es hoy casi omnipresente en cualquier foro de educación y/o de trabajo que se precie. Puede decirse que se ha puesto de moda, a pesar de las

diferencias idiomáticas y de las diversas connotaciones que tiene dentro de algunas lenguas.

La Asociación Europea de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones (EAWOP) ya alertó hace tiempo sobre la diferente forma que los expertos traducen a su propio idioma las expresiones en inglesas “competence” o “skills”, además de ser frecuente la confusión entre ambas (Prieto, J.M. 1997). Pero además, en idiomas como el nuestro, estas dos palabras inglesas tienen el doble significado de *rivalidad* (disputa, contienda) y de *incumbencia* (aptitud, idoneidad).

A estas diferencias meramente terminológicas ha de añadirse el hecho de que “a medida que avanzan los diferentes acercamientos y nuevas explicaciones a la compleja realidad del desempeño actual en el trabajo, se diversifican los conceptos sobre competencia” (Valverde, O. 2001: 23).

En nuestro caso, asumimos que la Competencia de Acción Profesional (en adelante CAP) se caracteriza por el *saber actuar* —no sólo por el cúmulo de conocimientos—, por *estar contextualizada* —exigencias, restricciones y recursos del entorno concreto donde se desarrolla—, por ser un *saber actuar validado* —demostrado en la acción y comprobado por otros— y con *vistas a una finalidad* —con un sentido para la persona— (Le Boterf, G 2001: 92).

Defendemos una visión integradora y dinámica de la CAP; *Integradora*, porque se consideran tan importantes los elementos relacionados con las aptitudes como con las actitudes, de manera que las competencias van más allá de los aspectos técnicos, al complementarse con aspectos metodológicos, participativos y personales. Y *dinámica*, ya que la persona desarrolla dichas competencias a lo largo de su trayectoria profesional y vital. No es por tanto un concepto estático e inmune a los cambios, sino interactivo con los mismos.

De acuerdo con Valverde, O. (2001: 30), es “la capacidad de desarrollar con eficacia una actividad de trabajo movilizándolo los conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para conseguir los objetivos que tal actividad supone. El trabajo competente incluye la movilización de atributos de los trabajadores como base para facilitar su capacidad para solucionar situaciones contingentes y problemas que surgen durante el ejercicio del trabajo”.

Desde nuestra óptica —Echeverría, B (2001-2009); Martínez Clares, M.P. (2001-2008)—, la CAP está configurada por diferentes dimensiones interrelacionadas; el *saber*, el *saber hacer*, el *saber estar* y el *saber ser*. En una adaptación del modelo de Bunk, G.P. (1994), se puede considerar como el resultado indivisible de la integración de cuatro componentes:

- ❑ **Competencia técnica:** Poseer conocimientos especializados y relacionados con un ámbito profesional, que permitan dominar de forma experta los contenidos y las tareas propias de la actividad laboral.
- ❑ **Competencia metodológica:** Saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas, utilizar procedimientos adecuados a las tareas pertinentes, solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones nuevas.

En estos dos componentes radica el **SABER** con mayúsculas, requerido a todo profesional.

- ❑ **Competencia participativa:** Estar atento a la evolución del mercado laboral, predispuesto al entendimiento interpersonal, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás y demostrar un comportamiento orientado al grupo.
- ❑ **Competencia personal:** Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones.

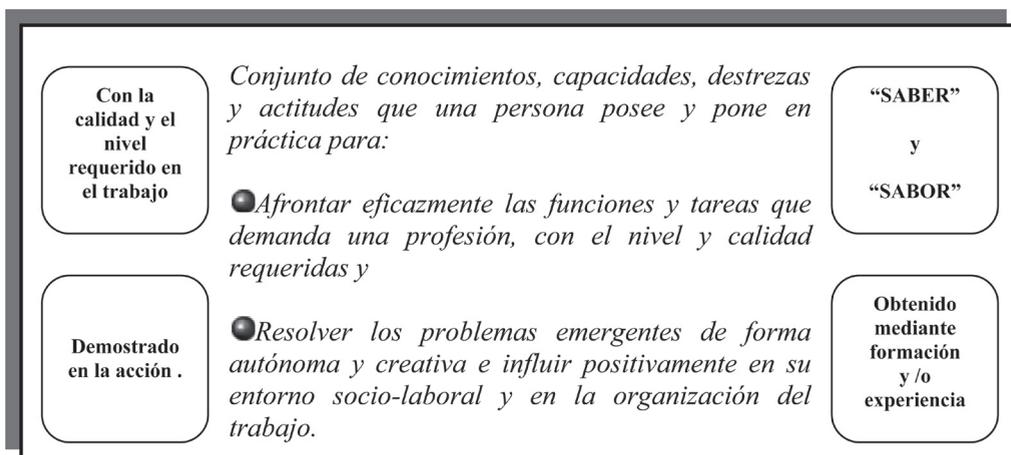
Estos dos componentes ponen un especial **SABOR** en la actividad desarrollada por los mejores profesionales (Echeverría, B. 2004b).

Diferentes analistas, como Alex, L. (1991), Bunk, G. (1994), Mertens, L. (1997, 2003), Le Boterf, G. (2001), etc. hacen referencia a estos dos grandes componentes de las competencias. Uno es de carácter específico y normalmente relacionado con una determinada función profesional. El otro es más amplio, al ser aplicable a diferentes contextos y demandado por diversas instancias.

Corresponden al primer grupo las competencias técnicas y en parte las metodológicas, mientras que se adscriben al segundo las denominadas con nombres diferentes como competencias genéricas, macro-competencias, competencias clave, competencias transversales, etc.

En síntesis, para un desempeño eficiente de la profesión, es necesario *saber* los conocimientos requeridos por la misma. A su vez, un ejercicio eficaz de éstos requiere *saber hacer*. Pero, para ser funcionales en un mundo cambiante, es preciso *saber estar* y más aún *saber ser*. En pocas palabras, se necesita una CAP, definida como se muestra en el Cuadro 1.

CUADRO 1
DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA DE ACCIÓN PROFESIONAL



Fuente: Echeverría, B. [Coord.] (2008a).

APRENDIZAJE PERMANENTE

Ante este nuevo requerimiento socio-profesional, organismos como la UNESCO, OCDE (1997), etc. alertan desde hace años de que:

“Ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sobre todo debe estar en condiciones de *aprovechar y utilizar* durante la vida cada oportunidad que se le presente de *actualizar, profundizar y enriquecer* ese primer saber y de *adaptarse* a un mundo en permanente cambio”. (Delors, J. et al., 1996: 95. Cursivas del autor).

Desde la Cumbre de Lisboa (Marzo 2000), las principales instituciones de la Unión Europea han asumido este desafío, tras reconocer que “el aprendizaje permanente ya no es sólo un aspecto de la educación y la formación; tiene que convertirse en el principio director para la oferta de servicios y la participación a través del conjunto indivisible de contextos didácticos” (CE 2000: 3).

Durante el siglo XX, el *aprendizaje formal* ha acaparado la planificación política, de tal manera que ha caracterizado los modos de ofertar educación y formación. Tanto es así, que ha llegado a desfigurar la visión de la ciudadanía con respecto al amplio espectro de posibilidades de aprender, que ofrece nuestra sociedad.

Así, el *aprendizaje no formal* ha quedado por definición fuera de las escuelas, institutos, centros de formación, universidades, etc. y consecuentemente con tendencia a la infravaloración. No se suele considerar un aprendizaje “de verdad”, por lo que resulta costoso hacer valer sus logros en el mercado laboral.

Pero, en peor posición se ha dejado al *aprendizaje informal*. A pesar de ser la forma más antigua de aprender, de seguir siendo la base del aprendizaje en la primera infancia y aún cuando la tecnología informática ha realzado su importancia, pocas veces es valorado socialmente. Desde siempre, pero más en nuestros días, los contextos informales de aprendizaje representan una enorme reserva educativa.

El aprendizaje permanente, que demanda la sociedad del siglo XXI, está llamado a integrar estas tres modalidades, puesto que se aprende mientras se vive, ya sea de forma continua o periódica. Esta dimensión de amplitud hace más patente la *complementariedad de los aprendizajes formal, no formal e informal*. “Nos recuerda que un aprendizaje útil y placentero puede producirse y se produce en la familia, en el ocio, en la vida comunitaria y en el trabajo cotidiano. El aprendizaje en amplitud también nos demuestra que enseñar y aprender son papeles y actividades que se pueden cambiar e intercambiar en diferentes momentos y lugares” (CE 2000: 9).

Este hecho plantea la necesidad de mejorar significativamente las maneras en que se entiende y valora la participación en el aprendizaje y sus resultados, sobre todo en lo que atañe al aprendizaje no formal e informal. La continuidad de un aprendizaje permanente y en todos los ámbitos de la vida implica que los diferentes niveles y sectores de los sistemas educativos y formativos han de trabajar en estrecha colaboración.

La creación de redes sobre oportunidades de aprendizaje permanente, centradas en la ciudadanía, introduce un enfoque de ósmosis gradual entre estructuras de servicios, dirigido a contrarrestar la frecuente desconexión de las mismas. Esta perspectiva plan-

tea el doble reto de *apreciar la complementariedad de los aprendizajes* formal, no formal e informal y de *desarrollar redes abiertas de ofertas y reconocimiento* entre las tres categorías de aprendizajes.

Una sociedad que demanda cada vez más mano de obra cualificada y en la cual cada vez es más fuerte la competición para lograr y mantener un empleo, no puede escatimar esfuerzos a la hora de lograr los objetivos propuestos en el cuarto y tercer mensaje clave del “Memorándum sobre el aprendizaje permanente” (CE 2000).

Mensaje clave nº 4: Valorar el aprendizaje

Objetivo: Mejorar significativamente las maneras en que se entienden y se valoran la participación en el aprendizaje y sus resultados, sobre todo en lo que atañe al aprendizaje no formal e informal.

Mensaje clave nº 3: Innovación en la enseñanza y el aprendizaje

Objetivo: Desarrollar métodos y contextos eficaces de enseñanza y aprendizaje para el aprendizaje continuo a lo largo y ancho de la vida

Sin embargo, como reconoce este documento a debate, “la mayoría de las prestaciones de nuestros sistemas de educación y formación siguen estando organizadas y siendo enseñadas como si los modos tradicionales de planificar y organizar nuestras vidas no hubieran cambiado desde hace por lo menos medio siglo” (CE 2000: 15).

Los muchos de experiencia como profesores de Formación Profesional y de Universidad nos han demostrado que la ciudadanía en general y la juventud en particular no se sienten motivados a participar en aprendizajes cuyos contenidos y métodos no integran correctamente sus perspectivas culturales y experiencias vitales. Y menos, cuando los contextos de enseñanza y aprendizaje no son acordes al desarrollo de las competencias demandadas por la sociedad.

“La motivación individual para aprender y la variedad de las ofertas de aprendizaje son las claves fundamentales del éxito del aprendizaje permanente. Es esencial *incrementar tanto la demanda de aprendizaje como la oferta*, especialmente para aquéllos que hasta ahora menos se han beneficiado de la educación y la formación” (CE 2000: 8).

Tanto las personas adultas como las jóvenes sólo planifican actividades de aprendizaje coherentes durante sus vidas, si desean aprender. Y no desean seguir un proceso de formación permanente si no disponen de ofertas educativas a las que puedan acceder por su calendario, ritmo, lugar, coste, etc. De ahí, la urgente necesidad de que los sistemas de aprendizaje se adapten a la manera en que la ciudadanía actual, siente, vive y organiza su existencia (Martínez Clares, M.P. 2002). Ninguna institución, ni tan siquiera la escuela, puede pretender desarrollar por sí sola las competencias necesarias para afrontar la gran transformación estructural del siglo XXI.

“Para cumplir el conjunto de misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales.... **aprender a conocer**, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; **aprender a hacer**, para poder influir sobre el propio entorno; **aprender a vivir juntos**, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, **aprender a ser**, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores”. (Delors et al., 1996: 95-96).

PROCESO DE DESARROLLO

Para facilitar el desarrollo de estos cuatro componentes de la CAP, se ha de superar la clásica formación centrada en la transmisión de conocimientos y en el adiestramiento de habilidades específicas. Es preciso optar por una formación basada en competencias (en adelante FBC); Es decir, desarrollar un proceso de enseñanza&aprendizaje asentado en el *aprender a aprender* y orientado a la *movilización de los cuatro saberes* fundamentales en situaciones reales, por lo cual es difícil incrementarlos sin una estrecha relación con el entorno donde las personas se desenvuelven habitualmente.

El desarrollo de competencias a partir de programas formativos exige cambios en las estrategias pedagógicas, en los enfoques curriculares y en el papel tradicional asignado a docentes y alumnado; Implica la utilización de una amplia variedad de materiales, combinada con una *orientación del aprendizaje hacia la solución de problemas*, más que a la repetición de contenidos.

Las técnicas tradicionales de formación, basadas en el grupo como unidad y como base de la programación de acciones y de cursos, han de dar paso a la consideración individualizada de los avances logrados por el alumnado y facilitar su reingreso en programas modulares y abiertos.

“La formación basada en competencias permite que haya una relación directa entre las competencias requeridas y los contenidos de los programas de formación. De esta manera, quienes ejecuten la formación tendrán un referente para adecuar sus programas y quienes demanden sus servicios tendrán la seguridad que se adaptan a las necesidades” (Valverde 2001: 69 y 71).

Si algo caracteriza esta concepción de la formación, es el hecho de que:

- Las competencias son cuidadosamente identificadas, verificadas y conocidas por todas las personas implicadas en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- La instrucción se centra en el desarrollo de cada competencia y a cada una de ellas acompaña su correspondiente evaluación.
- La evaluación tiene en cuenta el conocimiento, las actitudes y el desempeño como principales fuentes de evidencia.
- La instrucción es predominantemente individualizada y el progreso de los participantes en el programa es al ritmo de cada uno.
- Requiere la participación del alumnado en la elaboración de la estrategia de aprendizaje.
- Las experiencias de aprendizaje son guiadas por una permanente retroalimentación.

ANÁLISIS DE COMPETENCIAS

El eje articulador del proceso de FBC es la “Norma de Competencia” (en adelante NC) o expresión estandarizada del conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, necesarios para un desempeño competente de una determinada función. Más que un instrumento jurídico de obligado cumplimiento, es un patrón de comparación obtenido a través de un análisis funcional del trabajo, que permite aproximarse a las competencias requeridas mediante una estrategia deductiva (Cuadro 2).

CUADRO 2
MUESTRA DE UN PROTOTIPO DE NORMA DE COMPETENCIA

COMPETENCIA GENERAL: “Conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo” (1). Debe establecerse en términos de resultados precisos y concretos.		
UNIDADES DE COMPETENCIA: “Realizaciones profesionales, entendidas como elementos de la competencia que establecen el comportamiento esperado de la persona, en forma de consecuencias o resultados de las actividades que realiza”.(2)		
CRITERIOS DE DESEMPEÑO: Enunciados evaluativos que demuestran el desempeño del trabajador y por tanto su competencia. Como se dirigen a los aspectos más importantes de la competencia, expresan las características de los resultados esperados. Son la base para diseñar la evaluación.	EVIDENCIAS REQUERIDAS PARA EVALUACION:	
	EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO: Situaciones o circunstancias laborales en las que se demuestra el fruto de la actividad profesional. Son resultados tangibles, mensurables en el desempeño directo o en las evidencias del producto.	
	<table border="1"> <tr> <td>DESEMPEÑO DIRECTO Situaciones frente a las cuales se demuestra el resultado del trabajo.</td> <td>EVIDENCIAS DE PRODUCTO Resultados tangibles usados como evidencia.</td> </tr> </table>	DESEMPEÑO DIRECTO Situaciones frente a las cuales se demuestra el resultado del trabajo.
DESEMPEÑO DIRECTO Situaciones frente a las cuales se demuestra el resultado del trabajo.	EVIDENCIAS DE PRODUCTO Resultados tangibles usados como evidencia.	
CAMPOS DE APLICACIÓN:	EVIDENCIAS DE CONOCIMIENTO Y COMPRENSION:	
Incluye las diferentes circunstancias, materiales y ambiente organizacional dentro de las cuales se desarrolla la competencia.	Especifica el conocimiento que permite a los trabajadores lograr un desempeño competente. Incluye conocimientos sobre principios, métodos o teorías aplicadas para lograr la realización descrita en el elemento.	
GUIA DE EVALUACION: Establece los métodos y la utilización de las evidencias para la evaluación de la competencia.		

(1) Artículo 7.3.b. de la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

(2) Artículo 6 del R. D.1128/2003 regulador del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

(Fuente: Vargas, F. 2004).

“La elaboración de la norma de competencia requiere definir los conocimientos, habilidades, contexto y evidencias de desempeño (a demostrar), de acuerdo a los resultados que se esperan y que incluyen aspectos de calidad, seguridad y eficiencia” (Valverde, O. 2001: 57).

La NC ha de reflejar esencialmente aquello que una persona debe ser capaz de hacer, especificadas las condiciones en que ésta debe demostrar su competencia, los tipos de evidencia necesarios y suficientes, para asegurar que lo realizado se hizo de manera consciente, en base a un conocimiento efectivo, así como la forma de juzgar si lo realizado está bien hecho.

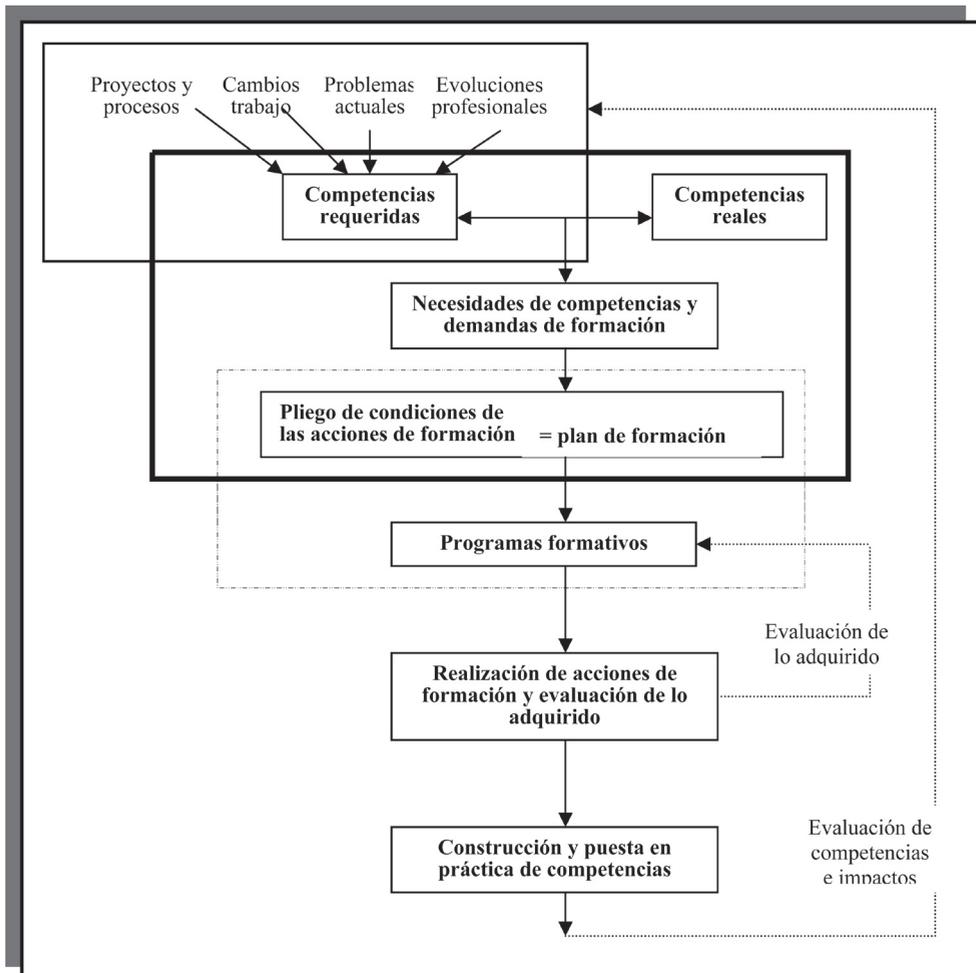


Gráfico 2
Plan de formación basada en competencias

Fuente: Le Boterf. G. (2001b)

Constituida la NC en estándar de una determinada actividad, permite comparar determinado desempeño observado con dicho referente, para establecer si se adecua o no, al mismo tiempo que facilita la creación de un lenguaje común para los procesos de formación y evaluación de competencias.

En general, todos los componentes de la NC aportan una información valiosa para la estructuración de los currículos. Si bien, no se puede pensar en una correspondencia automática entre unidades de competencia y módulos o entre elementos de competencia y objetivos de aprendizaje, las especificaciones de la NC facilitan notablemente la configuración de los currículos formativos.

NECESIDADES DE COMPETENCIAS Y DEMANDAS DE FORMACIÓN.

Desde el enfoque de la FBC, las necesidades de competencias no existen por sí solas. Como se representa en el Gráfico 2, “son el resultado de una diferencia entre las competencias requeridas y las competencias reales. Por tanto, es necesario disponer de una referencia de las competencias requeridas para identificar la necesidad de las mismas” (Le Boterf 2001: 265).

El proceso de elaboración de los currículos a partir de la NC no es lineal ni automático, ya que ésta no puede considerarse como referente único y neutro. Detrás de la NC existen supuestos no explicitados, que conviene aclarar a la hora de diseñar un currículo formativo. Por ejemplo, ¿Qué unidades de competencia se pretende desarrollar?, ¿Qué conocimientos deben aplicarse?, ¿Qué habilidades conviene dominar?, ¿Qué actitudes deben mostrarse?.

Los métodos más utilizados para responder a estas preguntas son los conocidos por las siglas DACUM / AMOD / SCID (Mertens 1997, 2003). Pensados para orientar la elaboración rápida de curriculums formativos, se caracterizan por:

- ❑ Evitar una gran separación entre la identificación y definición de las competencias y el proceso de formación;
- ❑ Intentar que las competencias identificadas sean un referente de aprendizajes significativos.
- ❑ Imprimir una visión holística al análisis de tareas, al considerar que el contexto complejo de las organizaciones requiere saber a dónde se pretende llegar y de qué forma se puede contribuir a su evolución.
- ❑ Identificar las funciones claves a desempeñar para el logro de los objetivos y metas, a partir de la visión holística y la focalización en aspectos críticos.
- ❑ Obtener un mapa de competencias, compuesto por objetivos y metas, así como su segregación en componentes críticos, para poder desarrollarlas de manera congruente con los objetivos generales de la organización.

Por tanto, se asume que las competencias pueden extraerse de la observación de buenas o exitosas prácticas y, a partir de la evaluación de éstas, se pretende adecuar y ajustar los criterios de selección de las necesidades de formación.

DACUM (*Developing a Curriculum*) es una técnica altamente participativa, basada en el principio de que los trabajadores —conocedores de las funciones de una ocu-

pación— son quienes mejor pueden describir y definir su actividad, dificultades de desempeño, problemas de capacitación o gestión, etc. y detectar así las necesidades de una organización.

AMOD (*A Model*) relaciona los componentes del programa, integrados en el mapa de competencias, con la secuencia a seguir en la planificación del programa formativo y la evaluación del proceso de aprendizaje. La ruta de aprendizaje resultante no debe ir necesariamente de lo general a lo particular o de lo simple a lo complejo.

SCID (*Systematic Curriculum and Instructional Development*). A través del desarrollo sistemático de este tipo currículum, el análisis de necesidades de formación se concreta en la comprensión y demostración de un conjunto de *instrucciones claves* para el dominio de una función o rol y el logro los resultados esperados.

ORGANIZACIÓN MODULAR

Tras el análisis de competencias y el diagnóstico de las necesidades formativas, la FBC se articula habitualmente mediante la asociación entre unidades de competencia y módulos de formación, pudiendo una de aquellas dar lugar a varios de éstos. Si tal como se ha expuesto en el análisis de competencias (Cuadro 2), el concepto de unidad de competencia implica un resultado laboral con significado, en el diseño curricular el módulo debe tener sentido en sí mismo y posibilidad de asociarse con otros en la configuración de un itinerario curricular.

Esta estructura organizativa tiene sus orígenes en las investigaciones de Skinner, llevadas a cabo en la Universidad de Harvard al final de los años 50, que condujeron a la formulación de los conocidos principios de la *enseñanza programada*: pequeñas fases de aprendizaje, implicación activa del educando, trabajo a ritmo propio, confirmación inmediata de los logros y continuos refuerzos. También comparte principios del sistema de *enseñanza individualizada* de los años 60, sustentada en la utilización de material escrito —“fichas”— y en la continua interacción del educando con los educadores.

Pero el *enfoque modular* no llegó a esbozarse hasta los años 70, debido en parte a la imperiosa necesidad de formación continua de las personas adultas, que condujo a la fragmentación de los procesos educativos en unidades elementales. De esta última concepción emanan algunos de los rasgos definitorios de los módulos (Huberman, A.M. 1973) vigentes hasta nuestros días, si bien superan su enfoque centrado en el desarrollo de capacidades.

El legado de esta última corriente pedagógica se circunscribe a aspectos más bien materiales. Así, el módulo sigue manteniendo su carácter de globalidad en cuanto a forma y contenido; Comporta una variedad de aplicaciones o ejercicios, para potenciar el aprendizaje del saber y saber hacer; Fija con claridad las adquisiciones esperadas al final del módulo, expresadas en términos funcionales; Indica con precisión su situación exacta dentro del conjunto modular; Delimita su duración en el recorrido modular; Determina las condiciones de acceso, así como la validación prevista tras su superación. Etc, etc.

Sin embargo el módulo de FBC comporta una estructura multidisciplinar de actividades de enseñanza & aprendizaje que responde a una concepción de competencia integradora de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y emociones. Con otras

palabras, se centra en el desarrollo de la CAP que, volvemos a repetir, se caracteriza por el *saber actuar* —no sólo por el cúmulo de conocimientos—, por *estar contextualizada* —exigencias, restricciones y recursos del entorno concreto donde se desarrolla—, por ser un *saber actuar validado* —demostrado en la acción y comprobado por otros— y *con vistas a una finalidad* —con un sentido para la persona— (Le Boterf, G. 2001: 92).

Por tal motivo, parte de la descripción de un estándar de competencia (Cuadro 2) y más concretamente de los *criterios de desempeño y de las evidencias de conocimiento y comprensión* asociadas a éstos. Implica saberes teóricos y prácticos, organización e interacción social y manejo de la inteligencia emocional (Bisquerra, R. 2000, 2002), al compendiarse en la CAP multiplicidad de componentes que la persona debe poner en acción para alcanzar un determinado logro.

El módulo de FBC se caracteriza fundamentalmente por su orientación hacia los resultados, sin tener que estar especificados todos los pasos a seguir en su consecución. El grado de libertad, para escoger la estrategia acorde al logro de resultados, depende del contexto y de la inversión de esfuerzos que se está dispuesto a realizar, teniendo en cuenta que en la resolución de problemas los pasos no vienen predeterminados, sino que se configuran en el proceso.

Desde esta concepción, el módulo de FBC se considera como una unidad de aprendizaje que permite estructurar objetivos, contenidos y actividades en torno a un problema de la práctica profesional y de las capacidades que se pretenden desarrollar, inferidas de las competencias establecidas. Por lo general, aunque no necesariamente, su contenido consiste en conocimientos explicitados y codificados, apoyados predominantemente en paradigmas y cánones de la ciencia y tecnología.

A su vez, la organización modular implica la existencia de diversos módulos, que pueden guardar una jerarquía entre sí —de lo general a lo específico, de lo teórico y conceptual a lo aplicado— o bien no presentar una relación de dependencia mutua.

Este tipo de organización didáctica trata de facilitar un aprendizaje dirigido a la adquisición de una o varias competencias identificadas previamente, las cuales permiten a quien aprende tener las bases para ejercer exitosamente una función o bien mostrar determinadas conductas en contextos concretos. A su vez, ayuda a administrar el aprendizaje de tal manera que las personas puedan situarse en diferentes trayectorias de aprendizaje, facilitando entradas y salidas a lo largo de la vida y posibilitando la acreditación dentro de un plan curricular.

Un aspecto esencial de este tipo de organización didáctica es la configuración de actitudes participativas y personales, tales como iniciativa, cooperación, creación de un ambiente positivo de trabajo, actitud creativa, resolución de problemas, responsabilidad, control emocional, etc. Por esta razón, ha de tenerse muy en cuenta el currículo oculto, puesto de nada sirve esperar, por ejemplo, el desarrollo de la iniciativa, si durante el proceso formativo no se hacen preguntas, no se plantean problemas, no se incentiva el trabajo en equipo o la búsqueda de alternativas a las situaciones planteadas.

Estas actitudes y otras similares se propician normalmente más a través las estrategias pedagógicas utilizadas que mediante los contenidos mismos. Ambientes educativos agradables, docentes capacitados y motivados, utilización de diversos medios didácticos y técnicas instructivas son factores fundamentales para el desarrollo de las competencias participativas y personales.

METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA & APRENDIZAJE

Si el objetivo fundamental de la FBC es “aprender a aprender”, es preciso potenciar al máximo un modelo de aprendizaje autónomo y significativo, mediante estrategias didácticas orientadas más al desarrollo de destrezas y actitudes que al dominio de conocimientos. No se puede olvidar que la *aprehensión* de las competencias suele seguir un proceso retroalimentado, como el reflejado en el Gráfico 3.

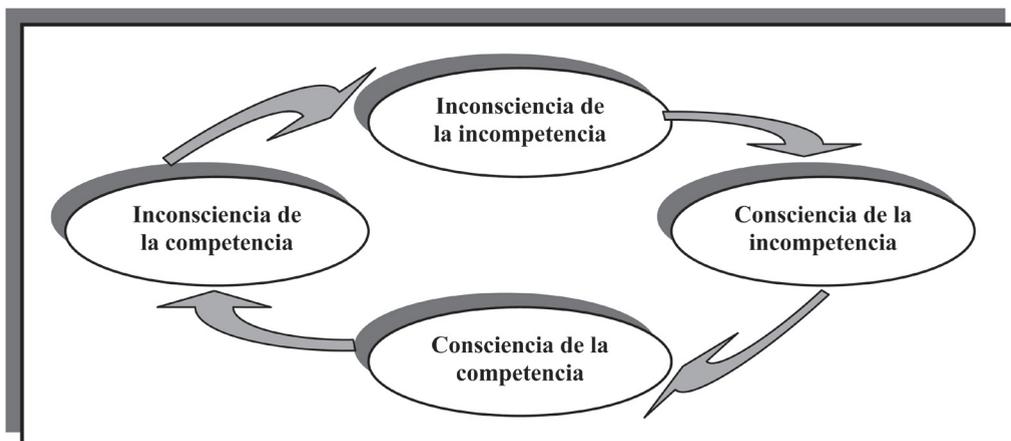


Gráfico 3
Proceso de aprehensión de la Competencia de Acción.

La dinamización de este proceso se fundamenta en teorías del aprendizaje como el *constructivismo* —Piaget, Vygotsky, Bruner, etc.—, el *cognitivismo* —Gagné, Lemaire, etc.— y el *socio-constructivismo* —Borgh, Brown y Campione—. La primera de estas concepciones enfatiza el papel activo de las personas que aprenden. La segunda se centra en la forma de adquirir y utilizar el conocimiento. La última resalta la dimensión relacional del aprendizaje.

A partir de las mismas, se pueden delimitar los principios básicos y las relaciones sistémicas que guían el proceso de enseñanza & aprendizaje en la FBC (Gráfico 4).

Para desarrollar estos principios, es preciso acudir a diferentes técnicas activas de enseñanza & aprendizaje. Cabe resaltar entre ellas las resumidas en el Cuadro 3, agrupadas en función de los componentes de la CAP a desarrollar.

Estas técnicas requieren, a su vez, diversificar las formas sociales de agrupamiento (Cuadro 4), ya que la organización y participación del grupo adquiere una especial relevancia a la hora de potenciar determinados componentes de la CAP.

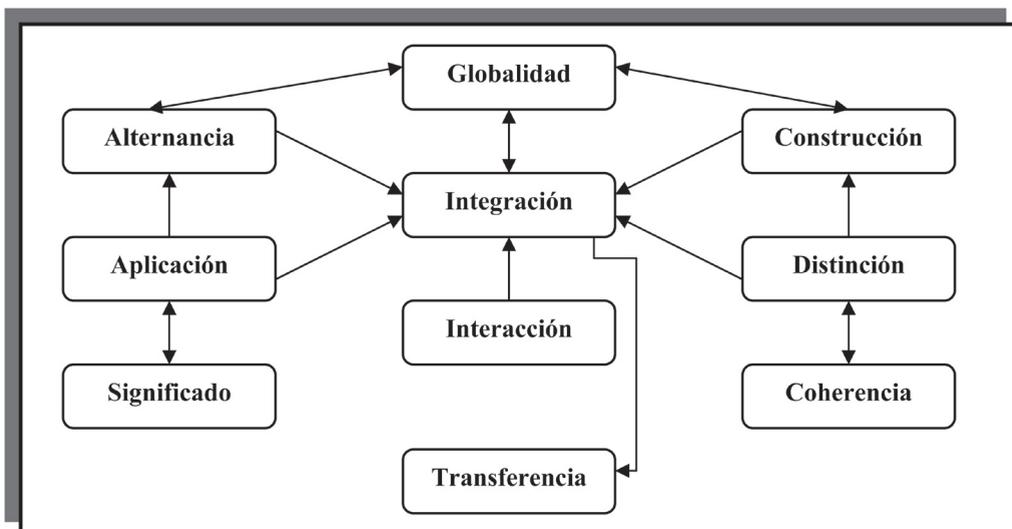


Gráfico 4
Principios básicos de la formación basada en competencias.

Fuente: Lasnier, F. (2000).

CUADRO 3
TÉCNICAS DE ENSEÑANZA & APRENDIZAJE

<i>Descubrimiento</i>	Promueven, sobre todo, aprendizajes relacionados con la adquisición de competencias técnicas y metodológicas y pueden suscitar el desarrollo de competencias participativas en función del modelo de organización.
<i>Proyecto</i>	
<i>Observación y práctica guiada</i>	
<i>Estudio de casos</i>	Fomentan fundamentalmente las competencias técnicas y concretamente el método de análisis resulta aconsejable, cuando se trata de aprender a dar respuestas a las contingencias.
<i>Análisis</i>	
<i>Resolución de problemas</i>	
<i>Técnicas de presentación</i>	Son las más acordes para el desarrollo de competencias participativas y personales, pudiéndose utilizar también para propiciar el perfeccionamiento de competencias técnicas.
<i>Técnicas de moderación</i>	
<i>Juegos de planificación</i>	
<i>Juegos de roles</i>	

CUADRO 4
FORMAS DE AGRUPAMIENTO EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA & APRENDIZAJE

CARA A CARA	Viene a ser la “clase magistral”, donde el profesor habla y los alumnos escuchan y/o cogen apuntes. Es la forma más utilizada de impartir enseñanzas. Permite la transmisión de conocimientos en tiempos relativamente cortos, pero con poca implicación activa de las personas que aprenden.
APRENDIZAJE EN GRUPO	Favorece esencialmente la interacción, por lo que resulta adecuada para el desarrollo de competencias participativas, al facilitar la cooperación, solidaridad y comprensión mutua.
COLABORACIÓN CON UN COMPAÑERO	Es una variante de la forma anterior que participa de la mayoría de sus ventajas, pero tiene el inconveniente de no compartir la riqueza que dimana del grupo. Sin embargo, puede ser más ágil y permitir una mayor implicación de las personas, al sentirse libres de la presión del grupo.
INDIVIDUAL	Esta forma de promover el aprendizaje suele ser más costosa que las anteriores, al requerir atención personalizada y cuidadosa preparación de materiales. Sin embargo, es la que mejor se adecua a las diferentes aptitudes y actitudes de las personas.

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

Si la evaluación es una de las fases más complicadas de todo proceso de enseñanza & aprendizaje, mayor dificultad entraña en la FBC, por su definición y características.

En primer lugar, la evaluación de competencias se distancia bastante de la realizada habitualmente en los entornos escolares, al ser fundamentalmente de carácter formativo y estar:

- Concebida como un proceso —sin períodos rígidos, ni cortos—, que respeta el ritmo individual de cada persona.
- Realizada durante la actividad habitual de las personas y, siempre que es posible, mientras desempeñan sus funciones y tareas habituales.
- Interesada esencialmente en los resultados reflejados en el desempeño, más que en los conocimientos.
- Basada en las evidencias establecidas en la NC acordada, por lo que las personas conocen bien los resultados a alcanzar.
- Contrastada con las evidencias de la actividad de cada persona y no con la de sus semejantes.

- ❑ Dictaminada en términos de si alguien es “competente” o “aún no es competente”, sin ponderación de notas o porcentajes.
- ❑ Acordada entre quienes evalúan y son evaluados.
- ❑ Delimitada a través de guías de evaluación, para evitar el uso de diferentes criterios ante una misma norma.

Este tipo de evaluación comporta distintos efectos socio-profesionales (certificación, reconocimiento, convalidación de experiencia, etc.) y puede utilizarse para (Echeverría, B. 2008 a, 2009 a,b):

- ❑ Asegurar que la enseñanza y la evaluación estén al servicio de los resultados requeridos.
- ❑ Facilitar la concesión de créditos a la CAP adquirida por diferentes medios.
- ❑ Ayudar a las personas a comprender claramente lo que se espera de ellas en el desarrollo de su actividad.
- ❑ Informar a los empleadores potenciales sobre el significado de una determinada cualificación.

Dado su carácter e implicaciones, las organizaciones han de asumir determinadas medidas, al implantar este sistema de evaluación (Le Boterf, G. 2001: 403 y 455):

- Precisar las finalidades de la evaluación (acreditación, clasificación, movilidad interna, ..), para orientar la concepción del dispositivo de evaluación.
- Adoptar un enfoque de evaluación individual, pero con estimaciones de la contribución a la actuación colectiva.
- Determinar las áreas sujetas a evaluación personal y/o colectiva (conocimientos, aptitudes, actitudes de respuesta ante las demandas profesionales, etc.).
- Identificar las prácticas profesionales que pueden servir de situación de evaluación con especificación de criterios y niveles de dominio.
- Instalar un dispositivo de evaluación (¿quién evalúa?) creíble y aceptado (comité profesional, coevaluación).
- Definir procedimientos y construir instrumentos sencillos de evaluación.
- Prever una forma de entrevista/balance, centrada en los proyectos y objetivos de desarrollo individual de las competencias, que permita evidenciar las diferencias existentes entre las requeridas y reales.

Para poder evaluar correctamente los efectos de un plan de FBC, es preciso delimitar previamente ciertos objetivos de referencias, medios de evaluación, acordes a su naturaleza, actores pertinentes y momentos aconsejables, como los mostrados en el Gráfico 5.

Aunque las exigencias del modelo puedan parecer excesivas, todos los niveles son necesarios e imprescindibles, para no quedarse sólo con la activación de la competencia en el escenario profesional, sino también tener presente el tipo de equipamiento —recursos— con el que se accede al mismo.

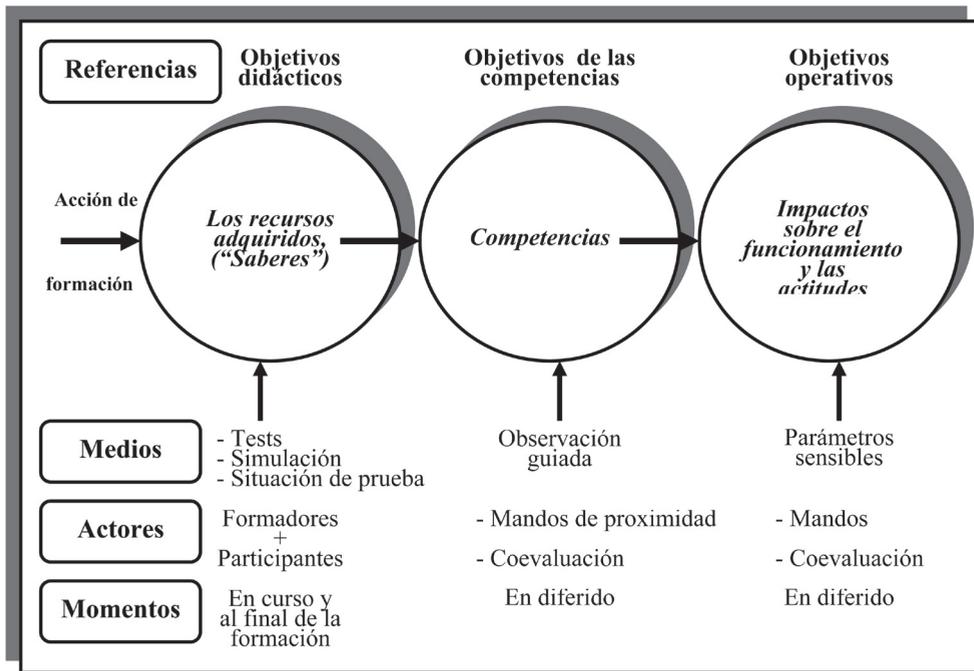


Gráfico 5
Medida de tres niveles de efectos de la formación

Fuente: Le Boterf, G. (2001)

El autor de esta visión esquemática de los efectos (Gráfico 5) la asemeja a una "partitura musical a interpretar". Por una parte, es preciso respetar ciertos criterios en las prácticas profesionales, pero es necesario considerar las formas y maneras peculiares de ejercitarlas. "Cada actividad que hay que realizar con competencia pone de relieve una evaluación doble: la de la partitura (referencia) y la de la interpretación (respuesta personalizada)" (Le Boterf, G. 2001: 436).

— Las *referencias pedagógicas* explicitan los objetivos didácticos fijados en las acciones de formación e identificados en los programas. Sirven para evaluar en qué medida se dominan los "saberes" sujetos a evaluación y hasta qué grado las personas han desarrollado su capacidad de construir y movilizar estas adquisiciones para lograr la CAP deseada. Son indispensables para construir las "situaciones de prueba".

— Las *referencias de las competencias* describen las actividades requeridas con sus criterios de realización y de correcta realización. Se usan para evaluar hasta qué grado se han desarrollado las competencias adecuadas en relación con las requeridas. Estas referencias son indispensables para construir los "protocolos de observación" de las prácticas profesionales en situaciones de trabajo.

— Las *referencias operativas* delimitan los parámetros sensibles de actuación, de funcionamiento o de los cambios cualitativos que se desean conseguir como efecto del plan formativo. Se utilizan para evaluar en qué medida éste ha influido en las condiciones de aprovechamiento, en las actuaciones de una organización o en alguna de sus unidades. El contenido de estas referencias suele centrarse en la descripción de disfunciones y proyectos a realizar.

Por este motivo, es preciso armonizar diferentes maneras de recoger evidencias, en función de los niveles de cualificación y otras razones psicopedagógicas:

- Las *evidencias de conocimiento* corresponden al equipamiento de recursos con los que se cuenta. Pueden ser evaluables a través de pruebas (teórico y prácticas).
- Las *evidencias del proceso* corresponden a aquellos elementos que indican la calidad en la ejecución de una tarea. Son factibles de observación y análisis dentro del proceso de trabajo.
- Las *evidencias del producto* corresponden a los resultados o productos identificables y tangibles. Pueden usarse como referentes para demostrar que una actividad fue realizada.

Y además, es necesario contar con instrumentos de evaluación acordes a las evidencias consideradas. Los más utilizados suelen ser los resumidos a continuación:

Protocolos de observación: Permite recoger las evidencias de la CAP de manera directa, cuando se cuenta con personas preparadas para llevar a cabo estas tareas. Es conveniente que éstas sean los responsables más directos de quien realiza las acciones observadas, a través de sistemas de coevaluación, si son varios.

Además, se han de respetar ciertos requerimientos de observación derivados de la naturaleza de la CAP como: a) Referencias de los criterios de realización de las actividades, b) Evidencias de desempeño directo y de producto, c) Nivel de pericia correspondiente a las actividades observables.

— *Portafolios:* Son informes de experiencias personales y profesionales, redactados con el fin de conservar las evidencias de los logros adquiridos a través de la formación y/o de la experiencia.

Algunos consisten en una reflexión cronológica de las experiencias vividas o en un inventario de los aprendizajes con pruebas justificativas. Otros especifican las evidencias en términos de conocimientos, habilidades, actitudes e intereses y explicitan proyectos personales. Y, por ejemplo, el “Portafolio Europeo de Lenguas” muestra las competencias lingüísticas según los criterios de la UE.

Situaciones de prueba: Todas las actividades realizadas durante el período de formación pueden considerarse como tales, aunque es conveniente elaborar algunas específicas, para evaluar el logro de los objetivos de la FBC. Así se puede valorar mejor hasta qué grado se han integrado los “saberes” potenciados y cómo se combinan.

Este tipo de pruebas deben estar: a) Enfocadas a los objetivos formulados en términos operativos, b) Orientadas a la resolución de problemas o proyectos a realizar, c) Configuradas de tal manera que requieran la combinación y puesta en práctica de todos los componentes de la CAP, d) Construidas de forma lo más similar posible a situaciones

de trabajo reales, e) Condicionadas por ciertas exigencias, restricciones y recursos que habitualmente se presentan en la práctica profesional, f) Concretadas al máximo en cuanto a los resultados observables a alcanzar.

— *“Vueltas o giros de 360°”*: No es tanto una evaluación sumativa, sino más bien una forma de incentivar la reflexión personal en un contexto no amenazador ni conflictivo. Para ello es preciso propiciar un ambiente de confianza, mediante la explicación de las “reglas del juego”, la confidencialidad asegurada a nivel individual y la transparencia a nivel colectivo.

Además, se aconseja que el participante designe a los evaluadores —superiores y colegas— a quienes se les debe conceder un tiempo prudencial para responder al cuestionario, que ha de ser coherente con las referencias de competencias, claro en las preguntas y de fácil notación. A la vez, es necesario un seguimiento de todo el proceso mediante: a) Balance individual enviado a la persona evaluada, b) Comunicación del balance colectivo, c) Elaboración de proyectos individuales de progreso.

— *Entrevistas de balance*: Estas son esenciales a lo largo de todo el proceso de FBC, pero especialmente al final, con el fin de recapitular cuanta información puedan necesitar las personas para el reconocimiento público e institucionalizado de su CAP.

SÍNTESIS

Nada mejor para resumir la filosofía subyacente a la FBC, que acudir al conocido aforismo chino de *“Si ves a una persona hambrienta al lado del mar, no le des un pez, enséñale a pescar”*. En castellano castizo será *“pan para hoy y hambre para mañana”*.

Si la persona va a desfallecer por falta de “comida”, habrá que procurarle alimentos, mientras aprende el “arte de pescar”, pero sin perder de vista el objetivo final. Este no es otro sino dotarle de los instrumentos necesarios, para vivir sin dependencias toda la vida. Como escribió el gran dramaturgo inglés Bernard G. Shaw, *“El que puede hace. El que no puede, enseña”*.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

- Alex, L. (1991). Descripción y registro de las cualificaciones. *Revista Europea de Formación Profesional*, 2, 23-27.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2002). *La competencia emocional*. En M. ÁLVAREZ y R. BISQUERRA, (coord.), *Manual de orientación y tutoría (144/69-144/83)*. Barcelona: Praxis.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la R.F.A. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Castells, M. (1997). *La era de la información*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (2006). *Observatorio global. Crónicas de principios de siglo*. Barcelona: La Vanguardia Ediciones, S.A.
- CE (1995). *Libro Blanco sobre Educación y Formación: Enseñar y Aprender. Hacia la Sociedad Cognitiva*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

- CE (2000). *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. Documento de trabajo de los servicios de la Comisión. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
<http://www.oei.es/eduytrabajo2/Memoaprenpermanente.pdf>
- Delors, J. et al. [Coord.] (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Echeverría, B. (1991). *Actitud de los jóvenes ante el trabajo*. En AEOEP, *La orientación profesional ante la unidad europea* (88-100). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia & CIDE.
- Echeverría, B. (1993). *Formación profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona: PPU.
- Echeverría, B. (2000) *Macrotendencias de la Formación Profesional en la Unión Europea*. En González, D. [Coord] et al. *El psicopedagogo en la organización y gestión de programas de formación* (55-88). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Echeverría, B. (2001 a). Configuración actual de la profesionalidad. *Letras de Deusto*, 91 (31), 35-55.
- Echeverría, B. [Coord] (2001b). *Cualificaciones-Competencias: La contribución de los Proyectos Leonardo da Vinci y Adapt*. Madrid: Instituto Nacional de Empleo & Instituto Nacional de Cualificaciones.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 1 (20), 7-43.
- Echeverría, B. (2004a). *Formación e inserción profesional*. En L, BUENDÍA et alt (comps.), *Temas fundamentales en la investigación educativa* (241-301). Madrid: Editorial Al Muralla.
- Echeverría, B. (2004b). "Saber" y "Sabor" de la profesionalidad. *Herramientas. Revista de Formación y Empleo*, N° 74 (6-11).
- Echeverría, B. (2005). *Competencia de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: ESIC.
- Echeverría, B. (2007). Perfil competencial de los orientadores: "Saber" y "Sabor". En Álvarez, M.; Bisquerra, R. *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Editorial PRAXIS.
- Echeverría, B. [Coord.] (2008a). *Orientación profesional*. Barcelona: Editorial UOC. Universitat Oberta de Catalunya.
- Echeverría, B. (2008b). Evaluación y acreditación de la profesionalidad. *Formación XXI*, 10.
http://formacionxxi.com/porqualMagazine/do/get/magazineArticle/2008/03/text/xml/Evaluacion_y_acreditacion_de_la_profesionalidad.xml.html
- Echeverría, B. (2009a). *Hoja de ruta de la E.R.A. de las competencias profesionales*. XIV Congreso Internacional de Modelos de Investigación Educativa: "Educación, investigación y desarrollo social". Huelva (24/26.06.2009). En Prensa
- Echeverría, B. (2009b). *Trece interrogantes sobre la E.R.A de las competencias*. V Congreso Internacional de Formación para el Trabajo: "Estrategias de innovación en la formación para el trabajo". Granada (24/26.06.2009). En Prensa
- Huberman, A.M. (1973). El enfoque modular en la enseñanza técnica. *Revista Radio ECCA y Educación de Adultos*, N° 19 (29-37).

- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guerin.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000 SA.
- Lvy Leboyer, C. (1993). *Le bilan de compétences*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Martínez Clares, M.P.; Romero, S. (2001). Análisis de las competencias implicadas en el perfil profesional del psicopedagogo. En *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, (711-716), A Coruña.
- Martínez Clares, M.P. (2002). *Orientación Psicopedagógica. Modelos y estrategias de intervención*. Madrid: Editorial EOS.
- Martínez Clares, M.P. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación superior*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Martínez Clares, M.P. (2008). Orientación para la transición. En Echeverría, B. [Coord]. *Orientación Profesional*. Barcelona: Editorial UOC.
- Mertens, L. (1997). *Competencia laboral: Sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Mertens, L. (2003). *Contexto y variables en el análisis de necesidades formativas para el trabajo*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Prieto, J.M (1997). *Competere*. En C. LEVY LEBOYER *Gestión de las competencias* (7-24). Barcelona: Ediciones Gestión 2000 SA.
- OCDE (1997). *Prepared for Life?. How to Measure Cross-Curricular Competencies*. París: OCDE.
- Valverde, O. [Coord.] (2001). *El enfoque de la competencia laboral*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de Cinterfor/OIT.
- Vargas, F. (2004). *Las cuarenta preguntas más frecuentes sobre competencia laboral*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de Cinterfor/OIT.
- <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/papel/13/index.htm>

Fecha de recepción: 2 de julio de 2008.

Fecha de aceptación: 28 de enero de 2009.

ANÁLISIS DE NECESIDADES EN FORMACIÓN INTERCULTURAL EN LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

Trinidad Donoso, Flor A. Cabrera Rodríguez, Assumpta Aneas, Javier de Santos* y Pilar Curós**

RESUMEN

La naturaleza multicultural de nuestra sociedad está generando nuevos requerimientos a los profesionales de la administración pública. Los nuevos usuarios de los servicios públicos presentan condicionantes y necesidades específicas derivados de su situación administrativa y su origen cultural. El presente estudio plantea dos objetivos: (1) la identificación de las necesidades formativas en relación a las *competencias interculturales* del personal del Servicio de Empleo de Cataluña que está en contacto con personas inmigradas y (2) el diseño de una propuesta de formación en *competencias interculturales* para el personal del Servicio de Empleo de Cataluña. Los ámbitos donde más se necesitan estas competencias son en la gestión y solución de conflictos interculturales, las habilidades de comunicación y relación con personas de diferentes culturas, el conocimiento de otras culturas, el conocimiento del hecho migratorio en nuestro contexto y el papel de los estereotipos y prejuicios en las relaciones interculturales.

Descriptor: Interculturalidad; Formación intercultural; Competencias interculturales; Administración Pública.

* GREDI Grupo de Investigación en Educación Intercultural. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona.

** Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Girona.

1 Direcciones electrónicas: trinydonoso@ub.edu, fcabrera@ub.edu, aaneas@ub.edu, javier_de_santos@hotmail.com, Pilar.curos@udg.edu

ABSTRACT

The multicultural nature of our society requests new professional requirements at the Public Administration. There are news users that present specific needs and conditions provoked by the legal situation and cultural origin. The research has two aims: 1) The assessment of Intercultural Competencies of the public employees of el Servicio de Empleo de Cataluña and 2) The design of a training program for the development of this competencies. The scope where are more needed this competencies are the capacity to solve intercultural problems, the intercultural communication, the knowledge of cultures and the migratory phenomena, and the role played by the stereotypes and the bias.

Key words: Cross-cultural training ; Intercultural competencies; Public Administration

I. INTRODUCCIÓN

Las grandes transformaciones en el mundo del trabajo que han caracterizado las últimas décadas del siglo XX han propiciado un marcado interés y una profunda reflexión sobre los atributos y las capacidades necesarias para el desempeño profesional. Fruto de este análisis, las competencias profesionales, han adquirido un protagonismo indiscutible como concepto que define la profesionalidad en el sentido más global del término (Echeverría, 2002). En el mismo sentido, el desarrollo de las sociedades actuales como escenarios de convivencia multicultural otorga especial importancia al dominio de competencias que capaciten para trabajar interculturalmente (Aneas, 2003).

Los profesionales de la administración pública, como el resto de profesionales, deben dar respuesta a estos nuevos requerimientos técnico - sociales. En el caso concreto de la diversidad cultural de los usuarios, estas respuestas pueden orientarse a la creación de nuevos servicios o al desarrollo de la competencia intercultural del personal de la administración.

Esta investigación plantea como objetivos principales la detección de competencias interculturales por parte del personal que presta atención al público en las Oficinas de Trabajo de la Generalitat de Catalunya y la propuesta de un programa de formación para el desarrollo de las mencionadas competencias. Ello representa la continuación de una línea de trabajo sobre el desarrollo de competencias interculturales en el mundo laboral que el GREDI viene trabajando desde el año 1998 tal y como muestran las siguientes publicaciones: Cabrera, 1998; Bartolomé y Cabrera, 2003; De Santos 2004; Donoso y Aneas, 2004; Aneas y Donoso, 2008, Aneas y Santos, 2007.

La *competencia intercultural* es un constructo de reciente creación que ha sido estudiado desde diversas disciplinas, como la educación, la psicología o las relaciones laborales (Chen, 1990). En los estudios realizados para conocer el perfil profesional que requieren las organizaciones del futuro en el nuevo ámbito global, la competencia intercultural se ha identificado como una de las ocho competencias claves para el futuro

(Satterlee, 1999) o como uno de los cuatro atributos requeridos para los graduados del futuro (Gow, 2000). Las cinco áreas, donde se encuentra una mayor concentración de estudios sobre competencia intercultural, son: 1) los negocios internacionales, 2) la educación vocacional y asuntos estudiantiles, 3) la mercadotecnia, 4) los recursos humanos y 5) las tecnologías de la información (De Santos, 2004). Las competencias interculturales pueden definirse como:

“el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten ser conscientes de los aspectos personales y las demandas generadas por la diversidad cultural. Permiten negociar, comunicarse y trabajar en equipos multiculturales y dar respuesta a las incidencias que surgen en la organización multicultural mediante el autoaprendizaje intercultural y la resolución de problemas que consideren las otras culturas (Aneas, 2003, op. cit. pag. 184.)”.

La competencia intercultural comporta las tres dimensiones básicas de toda competencia: la cognitiva, la afectiva y la comportamental. En relación con el aspecto cognitivo, Kim (1989) expresa la necesidad de un conocimiento cultural que implique disponer de información relevante, específica sobre la historia, valores culturales, sistemas institucionales y conductuales de la cultura no propia. La esencia del etnocentrismo radica en la asunción de que el comportamiento y los valores de la propia cultura, son una norma universal e histórica, que puede aplicarse en todas las otras culturas, o que puede ampararse en ella para juzgarlas. De esta manera, la adquisición de un conocimiento cultural específico, tiene dos ventajas. Proporciona la representación precisa de esa cultura y su gente, y proporciona la experiencia concreta de la diferencia que aporta la práctica de la competencia intercultural. En la dimensión afectiva, la competencia intercultural requiere del desarrollo de la empatía hacia el otro y se intenta avanzar más allá del conocimiento del otro y llegar a la comprensión emocional de sus necesidades y experiencias vitales. Así como, se requiere de una actitud de apertura y flexibilidad mental con respecto a lo diferente, la incertidumbre o la ambigüedad, elementos todos ellos necesarios para relacionarse con personas con otros valores e identidades culturales diferentes a las propias y que incluso pueden entrar en contradicción. En la dimensión comportamental, se aspira a que la persona se encuentre cómoda en su relación con personas de diferentes culturas, con independencia de la distancia cultural que haya entre ellas. Se pretende lograr una adaptabilidad activa en el repertorio de los comportamientos con el fin de buscar el entendimiento y la tolerancia mutua.

La pertinencia de la competencia intercultural se justifica por el contexto afectivo inherente a toda interacción intercultural. La no familiaridad con la otra cultura, y con el comportamiento de otras personas, como la preocupación para no entender las cosas, la ambigüedad sobre el contenido real y el significado del flujo de información y un deseo de controlar la interacción... todo eso transpira y genera ansiedad (Rodrigo, 1999; Downing y Husband, 2002). Además, esta ansiedad probablemente interactuará con sentimientos y estereotipos entre grupos y fomentará una *postura entre grupos* determinada, que acaba generando una percepción de identidades étnicas diferentes a través de un filtro perceptual del tipo *nosotros contra ellos*. El estereotipo no solamente reduce

drásticamente la ambigüedad sobre lo que puede esperarse de otra persona, sino que, recíprocamente, hace relevante la identidad propia del individuo y ofrece una certeza falsa sobre los valores y creencias propios. Por eso, el desarrollo de una competencia intercultural, señala Kim, exige una autoconciencia crítica reflexiva de los propios programas y bagaje cultural. En palabras del autor:

“...las personas que desean realizar interacciones interculturales efectivas deben equiparse con un conjunto de habilidades para poder entender y tratar con la dinámica de la diferencia cultural, la postura intergrupala y la inevitable experiencia de estrés.” (Kim, 1989, op. cit. pag. 284).

Las competencias interculturales son competencias transversales que para desarrollarse necesitan de la creación de un contexto o entornos formativos específicos (Tessaring-CEDEFOP, 1998). En este sentido se han identificado cuatro grandes enfoques, en la formación de competencias interculturales transversales: 1) la educación intercultural (Bartolomé, 2002); 2) la educación internacional / global (McFadden i Merryfield, 1997 y Saliba 1997); 3) la formación intercultural (Brislin i Yoshida, 1994), y 4) la formación para la diversidad (Cox, 2001). En Cataluña se han aplicado e investigado programas de educación intercultural en la educación básica y enseñanza secundaria (Vilà, 2005) y programas de formación intercultural en contextos empresariales y universitarios (Aneas, 2003 y De Santos, 2004, op. cit.). En todos ellos destaca, como elemento común, la necesidad de conciliar los componentes cognitivos, afectivos y comportamentales de la relación intercultural, que permitan a la persona ser consciente del impacto de la cultura en los comportamientos y valores propios y del otro; superar los estados emocionales propios de la ambigüedad y la incertidumbre y aplicar un repertorio conductual adecuado al contexto específico. El desarrollo de una competencia intercultural genérica exige que el individuo se interrogue sobre la especificidad de su propia identidad y cultura, desarrolle así una comprensión reflexiva crítica de las creencias y emociones, que utiliza en sus relaciones con la diversidad cultural (Kim, 1989, op. cit. y Rodrigo, 1999). De la misma forma, debería poder reflejar la adecuación de su propio repertorio conductual, para interactuar de manera efectiva, en los diferentes escenarios culturales. Sobre estas condiciones, el desarrollo de la competencia intercultural, requiere que los diseños formativos, incluyan contenidos y actividades relativas al conocimiento cultural, al contenido emocional de la relación intercultural y la resolución de problemas de diversa naturaleza (comunicativa, emocional, funcional, etc.).

En un intento de describir las dimensiones y componentes de las competencias interculturales en el escenario de las organizaciones, Aneas (2003, op. cit.) propuso el Modelo CIT de Competencias Interculturales Transversales, que fue validado empíricamente. Posteriormente, el modelo fue revalidado con alumnado universitario procedente de las carreras de Ciencias Económicas y Empresariales (De Santos, 2004, op.cit).

Este modelo señala, que la persona competente interculturalmente, hace un diagnóstico de su escenario profesional multicultural, atendiendo a los aspectos sociales,

funcionales y contextuales y es capaz de relacionarse, comunicándose, negociando y trabajando con personas de cultura diferente a la propia y es capaz de hacer frente a los varios retos y situaciones que se deriven de la naturaleza multicultural del ámbito laboral. Obviamente, al diagnosticar, relacionarse y afrontar situaciones problemáticas, la persona competente interculturalmente integra y aplica las dimensiones cognitivas, afectivas y comportamentales, propias de la competencia intercultural.

2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Las Administraciones Públicas, caracterizadas por su inclusión en el marco estructural (demográfico, jurídico, laboral, etc.) y sometidas a los requerimientos técnicos y sociales, deben dar respuesta, a una serie de retos que comporta el entorno marcado por una sociedad multicultural. En este contexto general, consideramos plenamente justificada la pertinencia e interés de los resultados obtenidos con el presente estudio, ya que plantea una vía operativa, para dotar de competencias profesionales interculturales, al personal de la Administración Pública.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos del presente estudio son los siguientes:

1. Identificar las necesidades formativas para el desarrollo de *competencias interculturales* en el personal de la Administración Pública que está en contacto con la población procedente de la inmigración.
2. Desarrollar una propuesta de *formación en competencias interculturales* para el Servicio de Empleo de Cataluña.

4. METODOLOGÍA

La metodología de la presente investigación es la propia de un estudio descriptivo/compreensivo, combinando estrategias cualitativas y cuantitativas, que atienden a los diferentes objetivos específicos de la misma. El estudio se ha llevado a cabo según el siguiente diseño:

En el cuadro siguiente quedan representadas las fases y tareas de la investigación. **La primera fase** comprendía un estudio diagnóstico, con un diseño por encuesta, con la finalidad de identificar las necesidades formativas:

A) Estudio cualitativo mediante entrevistas a los jefes de los servicios territoriales de la Generalitat de Cataluña. La finalidad de este estudio fue, acercarse a la realidad de la administración pública, en un tema poco estudiado. La estrategia de recogida de información de esta fase, fue la entrevista semiestructurada. A partir de los resultados de este estudio, se obtuvo, un primer listado de las necesidades de formación en competencias interculturales y de las actitudes del personal responsable de esta formación.

B) Estudio cuantitativo más extensivo, mediante cuestionario, a los directores de las oficinas de trabajo de la Generalitat de Cataluña, con la finalidad, de validar las necesidades detectadas en el primer estudio pero en un contexto más amplio.

C) Triangulación de la información obtenida en los dos estudios anteriores y su contraste con el marco teórico que sustenta esta investigación. Esto nos permitió el diagnóstico de las necesidades formativas del personal de la Administración Pública del Servicio de Empleo de Cataluña.

La segunda fase se concreta en la propuesta formativa en competencias interculturales para el personal de la administración pública que responda a las necesidades que se identificaron en la primera fase.

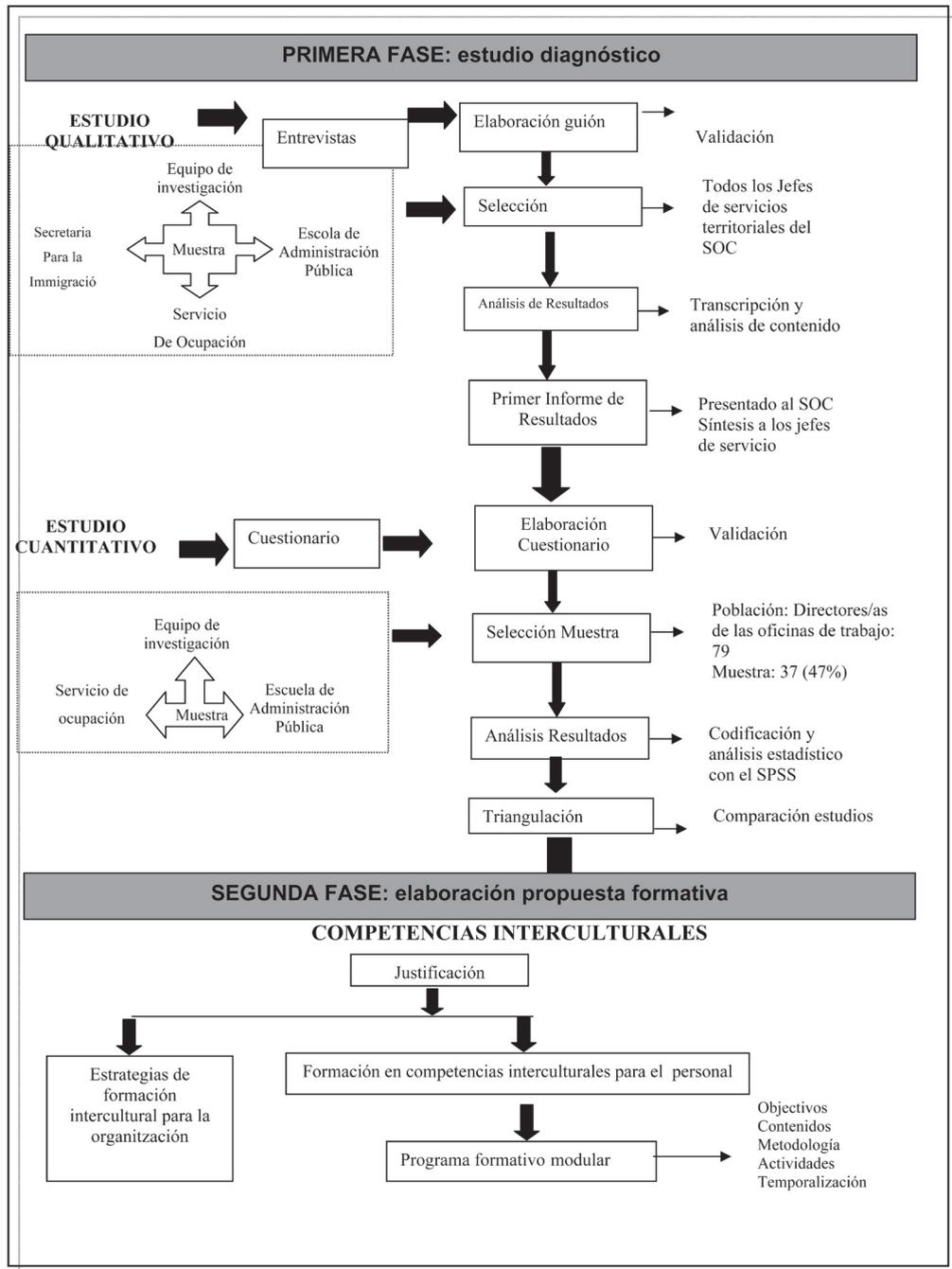
4.1. Técnicas de recogida de información

Se utilizaron dos instrumentos de medida: la entrevista semiestructurada y el cuestionario.

A) Proceso de elaboración de la entrevista

Elección de indicadores, estrechamente relacionados con el marco teórico.

1. Conocer la importancia que se otorga a la incidencia del fenómeno de la multiculturalidad sobre el contexto y la dinámica actual del Servicio.
2. Destacar aspectos que son fortalezas - oportunidades del Servicio i debilidades que constituyen aspectos que habrían de cambiarse, mejorar o crear.
3. Identificar los aspectos del trabajo desarrollados en las oficinas del SOC.
4. Identificar las competencias interculturales en sus tres dimensiones (diagnóstico intercultural, relación intercultural y de afrontamiento)
5. Conocer la la percepción sobre las necesidades de formación que tiene el Servicio en materia de competencias interculturales.
6. Conocer la importancia que tendrá la multiculturalidad y el fenómeno migratorio en la percepción de los entrevistados sobre el futuro deseado del Servicio de



Ocupación.

Los indicadores dan lugar a una serie de preguntas orientativas para guiar la entrevista. Por ejemplo, el tercer y cuarto indicador da lugar a las siguientes preguntas:

¿Qué aspectos diferenciales han surgido desde que hay usuarios procedentes de otros países?

¿Qué aspectos concretos de la rutina del trabajo diferente interpretación cultural y podrían convertirse en obstáculos si no se comprenden?

¿Qué aspectos relacionados con la relación y comunicación personal se han manifestado como nuevos, problemáticos o simplemente, diferentes?

¿Qué estrategias ha aplicado usted o les personas de su equipo para dar respuestas a nuevas situaciones?

A.1.) Proceso de validación: aplicación piloto

El proceso de validación se hizo desde dos ángulos, por una parte la la consulta a técnicos especialistas en temas interculturales a fin de comprobar la adecuación de los indicadores a los objetivos y al modelo de competencias. Por otra, después de pasadas las primeras entrevistas se analizaba por parte del equipo para adaptar o reformular algunas preguntas.

B) Proceso de elaboración del cuestionario

Bloques temáticos definidos a partir de los resultados de la primera fase:

- 2 Bloque I: Estrategias de actuación de cara a la realidad intercultural
- 3 Bloque II: Necesidades formativas
- 4 Bloque III: Modalidades de formación
- 5 Bloque IV: Disponibilidad hacia la formación

La tipología de preguntas eran: abiertas, cerradas, de Si-No y escala tipo likert de cinco puntos.

4.2. Población y muestra

La población, definida conjuntamente por el grupo de investigación, la Secretaría para la Inmigración y el Servicio de Ocupación de Catalunya (SOC), quedó configurada de la siguiente manera:

- Todos los Jefes de servicios territoriales del SOC, y
- Directores/ras de las Oficinas de Trabajo de la Generalitat y directores/ras de los Centros de información y formación ocupacional del Departamento de Trabajo (CIFOS). Las personas encuestadas fueron en total 79 que se corresponde con toda la población.

4.3. Proceso de recogida de información

Las entrevistas a los Jefes de Servicio, se concretaron mediante llamada telefónica y se hicieron en el lugar donde determinaban los entrevistados. Tuvieron una duración media, de una a dos horas. Todas las entrevistas se grabaron, previo consentimiento del informante, y todas las personas previstas, excepto una, (debido a problemas de agenda) fueron entrevistadas y, por lo tanto, la muestra quedó configurada por 8 personas. Por otra parte, los cuestionarios, se enviaron por correo electrónico. Las direcciones las proporcionó el SOC, y, previamente, ya se había enviado una carta a los informantes explicando el motivo de la investigación y el envío del cuestionario. Se recogieron 38 respuestas, dato que representa aproximadamente el 50% de la población encuestada.

4.4. Análisis de datos

El análisis de las transcripciones obtenidas mediante las entrevistas, se hizo utilizando la técnica del análisis de contenido (Krippendorff, 1990). Previo establecimiento de categorías, por parte de todo el equipo, dos personas, de manera independiente, categorizaron las respuestas a las entrevistas, poniendo a prueba el sistema creado (5 categorías y 16 subcategorías). El análisis de datos del cuestionario, se hizo mediante el paquete informático SPSS aplicando procedimientos estadísticos descriptivos y de contraste.

5. RESULTADOS DEL ESTUDIO DIAGNÓSTICO: NECESIDADES FORMATIVAS EN COMPETENCIAS INTERCULTURALES

Los resultados se presentan triangulando la información de las entrevistas y los cuestionarios.

5.1. Estrategias para adecuarse a la realidad intercultural

Tanto los jefes de servicios como las personas que están dirigiendo las Oficinas de Trabajo de la Generalitat de Cataluña (OTG) y los Centros de información y formación ocupacional de la Generalitat de Cataluña (CIFO) consideran la formación como una de las estrategias de mayor utilidad y necesidad para que el personal de la administración, se adecue a la nueva realidad del servicio y para lograr, que sea capaz, de dar respuestas personalizadas, acogedoras y de calidad a los diferentes tipos de usuarios. En esta formación destacan como importantes las siguientes áreas:

- Formación en atención al público de procedencia multicultural.
- Formación en idiomas clave (inglés, francés, árabe y alemán).
- Formación administrativo - técnica (sistemas informáticos, normativa).

También cabe destacar, la práctica unanimidad, de todos los que han participado en la investigación, al opinar que, además de ciertas actuaciones formativas, también son necesarias otras acciones más operativas y estructurales. Entre estas últimas, destaca el

hecho de poder contar, con espacios más personalizados de atención al público, como una estrategia complementaria a las diversas estrategias formativas requeridas. A tal fin, se plantean diversas estrategias de gestión del espacio físico y de operación actual del servicio, como, por ejemplo, *cambiar mostradores por mobiliario, que favorezca más proximidad y facilite la comunicación; gestionar de manera más proactiva, la afluencia de público a las oficinas (por ejemplo, tickets de menú)*, etc. Otras estrategias, también consideradas importantes, hacen referencia a la contratación de mediadores interculturales externos y, con menor énfasis, se considera importante contar con la contratación de intérpretes externos en idiomas claves. Hay que precisar, sin embargo, que son los jefes de servicios, los que dan mayor importancia al hecho, de disponer de algún mediador intercultural en los servicios, en comparación, con lo que opinan los directores y directoras. Según la percepción de estos últimos, para garantizar la atención a la realidad multicultural de los usuarios del servicio, serían suficientes los recursos internos ya disponibles, de manera que no haría falta contratación externa. La situación se resolvería simplemente con la optimización de su desempeño, a través de una formación complementaria del actual personal de la administración.

Hay que decir, que los jefes de servicio mencionaron debilidades o carencias – referentes a las políticas y estrategias de recursos humanos de la Administración Pública actual – enfatizando la dimensión estructural-operativa, más que la dimensión formativa, a diferencia de los directores y directoras que muestran una clara preocupación por la formación. Así, los jefes plantearon carencias en el *número de personal disponible para la atención al público* en algunas oficinas, lo cual repercute en el tiempo de espera, así como la *falta de estrategias de recursos humanos, que aprovechen la experiencia acumulada en el personal y que cuiden la motivación de los mismos*. También consideraban que se debería *incluir en el perfil de las personas, algunas competencias, relativas a las nuevas exigencias del servicio, como, por ejemplo, el dominio de idiomas*.

Finalmente, consideramos importante mencionar, los cuatro posicionamientos en gestión de la diversidad cultural, identificados en el estudio cualitativo por parte de las empresas usuarias del servicio o del personal del SOC. Así, se identificó una primera *posición de rebote*, sobre todo por parte de las empresas que no desean personal de minorías culturales, o de alguna minoría en particular. Un segundo posicionamiento, de *asimilación*, en tanto no se considera necesario realizar nada especial y se cree que si “ellos” aprendiesen el idioma todo sería más fácil, se integrarían y no habría problemas. Un tercer posicionamiento, de *mediación o de equilibrio*, donde se reconoce que hay que aceptar el otro y tener la habilidad para relacionarse y actuar con el otro de manera integradora, con el fin de lograr un ambiente cohesionado y de superación de conflictos. Y finalmente, un cuarto posicionamiento, *paternalista*, que, observa al inmigrante como víctima o le acoge con una actitud *salvadora*. El estudio constató, a través de las expresiones de los entrevistados, que hay, por lo visto, una tendencia en los servicios de empleo, a adoptar un posicionamiento de equilibrio o mediador, conviviendo con un posicionamiento de asimilación hacia los que vienen de fuera. Consideramos de especial relevancia, trabajar estos posicionamientos desde la formación, ya que se reconocen como percepciones inconscientes.

5.2. Necesidades formativas: Conocimientos y necesidades expresadas

En el estudio mediante cuestionario, dirigido a los directores y directoras, se contrastó el nivel de importancia que estos atribuyen a cada una de las competencias interculturales claves y el nivel de dominio que consideran que tiene el personal del servicio de empleo en cada una de ellas. De este contraste, se identificaron las necesidades formativas más importantes, ya que, cuanto más valor se otorgara a una competencia y menor dominio se tuviera de ella, más significativa sería la necesidad de formación para la persona. La siguiente tabla muestra los resultados obtenidos:

Metodología

	carencia					0	superávit			
	-4	-3	-2	-1			+1	+2	+3	+4
Conocimiento cultural			1.57							
Estereotipos y prejuicios en las relaciones				0.86						
Impacto del fenómeno de la inmigración			1.3							
Gestión de trámites de extranjería			1.97							
Habilidades de comunicación intercultural			1.71							
Gestión positiva de conflictos interculturales			1.91							

Como puede apreciarse, las necesidades más relevantes que se identificaron fueron:

- Gestión de trámites de extranjería (-1.97)
- Gestión y solución de conflictos interculturales (-1.91)
- Habilidades de comunicación y relación con personas de diferentes culturas (-1.71)
- Conocimiento cultural de la propia cultura, así como, de las diferencias y similitudes con otras culturas (-1.57)

- e) La incidencia social y económica del fenómeno de la inmigración en nuestro contexto (-1.3)
- f) El papel de los estereotipos y prejuicios en las relaciones (-0.86)

A partir de este análisis diferencial y, de manera general, se puede decir que se expresa una necesidad de formación en materia de competencias interculturales entre los directores y directoras, que corrobora con lo que ya se había observado en los resultados de las entrevistas con los jefes de servicio. Es decir, y según palabras de una de las personas entrevistadas, *es necesario fortalecer la formación del personal para adecuarse a la nueva realidad del servicio*. Cuando se analiza esta información general, se observa que existe una gran coincidencia entre todas las personas que han participado en la investigación, de que *la necesidad formativa más urgente es la referente a la gestión de trámites de extranjería*. A pesar de que la gestión de trámites de extranjería, no consta entre las responsabilidades del Servicio de Empleo, los encuestados consideran que este conocimiento podría ser un apoyo importante, en la tarea de orientación que realizan, ya que, un porcentaje importante de las personas que acceden al servicio de empleo, desconoce total o parcialmente estos trámites y es motivo de preocupación constante y obstáculo potencial para su integración laboral y social. Desde los jefes de servicio, este aspecto también es mencionado como un determinante fundamental para una relación eficaz con los usuarios inmigrantes: “para la persona inmigrante, lo más importante es conseguir trabajo y, por lo tanto, ingresos; por lo que parecen estar poco dispuestos a colaborar en estrategias de atención que no sean de corto plazo”. Así mismo, la situación de la regularidad administrativa, determina la posibilidad de acceder a los servicios del SOC, por lo que es fundamental conocer el marco de regulación.

En relación, a los núcleos formativos relacionados con competencias interculturales, las necesidades formativas expresadas por los directores y directoras, y los jefes de servicio, se reflejan en los siguientes temas expuestos de mayor a menor grado de necesidad:

- a) Gestión y solución de conflictos interculturales.
- b) Habilidades de comunicación y relación con personas de diferentes culturas.
- c) Conocimiento cultural que permita conocer la propia cultura y las diferencias y similitudes con otras culturas.
- d) La incidencia social y económica del fenómeno migratorio en nuestro contexto.
- f) El papel de los estereotipos y prejuicios en las relaciones.

En la adquisición de conocimientos sobre la cultura, se puntualizó la importancia de conocer la *actividad económica y laboral de los diferentes países* como un elemento que permitiría contextualizar mejor las representaciones mentales en el mundo laboral de las distintas minorías culturales.

Hay que comentar que el último tema, referente a los estereotipos y prejuicios, fue objeto de precisión por parte de una de las personas encuestadas, en el sentido, de llamar la atención sobre la importancia que tiene la modificación de actitudes ya que “hay reticencias y, en algunos casos, *actitudes xenófobas* latentes o explícitas hacia la población inmigrante”.

Como conclusión relevante de esta triangulación, hay que destacar, que tanto los jefes de servicios como los directores y directoras, enfatizaron la importancia de la formación en el desarrollo de actitudes y habilidades, sin restar valor a la adquisición de conocimientos. Se trata de un resultado importante a tener en cuenta, a la hora de realizar el diseño formativo intercultural.

5.3. Modalidad de formación

Para todos los participantes, la modalidad de formación preferida es la formación presencial como primera opción y una formación mixta (presencial además de virtual) como segunda opción. La alternativa de sólo formación virtual (e-learning) la contemplan como cuando va dirigida al personal de los Centros de Información y Formación Ocupacional (CIFOS).

Por otro lado, sobre la preferencia o conveniencia de una formación intensiva o espaciada, la mayoría de los directores y directoras, muestran una preferencia por la opción intensiva desarrollada en cortos períodos de tiempo, más que por la espaciada a lo largo de períodos de tiempo más extensos. Con respecto a la duración, señalan que un programa de formación adecuado podría ocupar entre 20 y 50 horas, aunque eso dependerá del programa y de los contenidos. En el caso de los jefes de servicios, no se observa, ninguna tendencia hacia una u otra modalidad de formación.

En relación a la metodología, los entrevistados mencionaron de manera unánime una formación con las siguientes características:

1. Dinámica experiencial / práctica.
2. A partir de casos o situaciones reales.
3. Idealmente, que los formadores tengan experiencia vital en el tema.

Por otra parte, se señala la importancia de que la formación esté adaptada al trabajador y a la operación de las oficinas, es decir, que se realice con la máxima proximidad al lugar de trabajo, que le implique el menor esfuerzo posible y que se lleve a cabo en horarios de trabajo, ya que, la oficina no puede quedar desatendida.

5.4. Interés por la formación

En el estudio extensivo, se observó una clara posición de las personas que respondieron al cuestionario, a favor de la formación y la necesidad de cursos sobre temática intercultural (así lo mostraron el 84% de los encuestados). También, más de las tres cuartas partes (78%) consideran que seguramente asistirían a los cursos. No obstante, este interés, cuando se preguntó sobre su participación, solo un 60% respondió que tienen *mucho o muchísimo interés*, encontrándose un 40% de las respuestas en *cierto interés*. Estos resultados nos llevan a pensar, que a pesar de estar conscientes de la importancia y la necesidad de la formación en el tema intercultural, quizá muchos de ellos asistirían forzosamente o por obligación, más que por un interés auténtico o por un convencimiento del valor que les podría ofrecer dicha formación. Esto conllevaría quizá, la necesidad de realizar actividades paralelas a la formación (por ejemplo estrategia de comunica-

ción), que diesen apoyo a un clima favorable al programa, y por lo tanto, que apoyasen el éxito del potencial programa formativo. En relación a este último punto, quizá los comentarios ofrecidos por los jefes de servicios en las entrevistas, puedan matizar este resultado aparentemente contradictorio. Los principales obstáculos o amenazas percibidas por los entrevistados, para llevar a cabo los cambios requeridos en la visión de futuro planteada, tienen relación con el personal del servicio y aluden aspectos como el “acomodamiento” en el puesto de trabajo, el estrés y la peculiar dinámica de la administración pública, que es sensible a los cambios políticos y “lenta” a la hora de introducir innovaciones organizativas.

Todo esto, hace pensar, que no se puede afrontar la formación en competencias interculturales, como un hecho aislado y desconectado de otras iniciativas y actividades. Se debe ir más allá, de plantear unos cursos puntuales y situarnos en una formación más global, que contemple también el contexto institucional, tanto externo como interno.

6. GUÍA DE LA PROPUESTA FORMATIVA EN COMPETENCIAS INTERCULTURALES PARA EL SERVICIO DE EMPLEO DE CATALUÑA

Cuando se trata de desarrollar las competencias interculturales en las organizaciones, en general, o en el Servicio de Empleo en particular, estamos hablando precisamente de esta necesidad de cambio de ciertas creencias, valores y actitudes, que permitan que la convivencia diaria en el trabajo y el servicio que se ofrece a personas de diferente origen cultural, sea personalizado y con altos estándares de calidad. Considerando, las motivaciones del personal, tal y como se han comentado anteriormente, el énfasis de la propuesta formativa, tendrá como objetivo básico, la sensibilización del personal hacia la temática, apoyado por ciertos elementos de formación – comunicación – liderazgo del contexto institucional.

Con el fin de responder a las necesidades detectadas, a la demanda creciente del entorno, así como las condiciones actuales del Servicio de empleo y de su personal, es necesario promover ciertas estrategias formativas, que desarrollen las competencias interculturales en dos ámbitos: a) en el contexto institucional del servicio y b) en las personas que trabajan en el servicio de empleo, en sus diferentes niveles de responsabilidad.

6.1. Elementos de carácter institucional

Es importante, destacar, que con el fin de que el programa formativo modular obtenga los resultados deseados, es necesario que de forma paralela, se tenga cuidado con ciertos elementos de carácter institucional, que fueron mencionados por los jefes de servicio y que son fundamentales para que la sensibilización. Entre las estrategias de comunicación – formación - liderazgo que sería importante llevar a cabo en el ámbito institucional se destacan:

- a. Que exista implicación y compromiso de los directivos antes de hacer extensiva la formación a todo el personal de la administración pública.
- b. No hacerla como una formación impuesta, sino consensuada.
- c. Contar con espacios más íntimos para la atención personalizada.
- d. Vincular el plan formativo con las estrategias de recursos humanos actuales o futuras.

Para esto se plantean un mínimo de tres estrategias necesarias:

1. Que la formación esté ligada a la promoción o movilidad, es decir, al plan de carrera del personal.
2. Actualizar el perfil del personal, haciéndolo más completo y conveniente al nuevo entorno.
3. Contratar más personal para la atención al público.

Estas estrategias de comunicación – formación – liderazgo favorecerán un ambiente propicio a la sensibilización que tiene como objetivo el programa formativo, y fomentarán el proceso de cambio organizacional hacia la valoración de la diversidad cultural.

6.2. Propuesta formativa para el desarrollo de competencias interculturales del personal de la administración pública

En este apartado, se presenta la propuesta formativa, diseñada para el personal de atención al público del Servicio de Empleo de Cataluña:

Objetivos generales:

a) Sensibilizar al personal del servicio, con respecto, a la necesidad de enriquecer las propias competencias profesionales, con otras capacidades que los preparen para trabajar y relacionarse en sociedades multiculturales, gestionando eficazmente la atención de los usuarios de diferente origen cultural.

b) Posibilitar, que el personal de la administración pública, responda diferencialmente, a las necesidades de cada grupo cultural. Facilitar la comunicación con un amplio abanico de personas de procedencia diversa y prevenir situaciones de conflicto de origen cultural.

Contenidos:

Para cumplir con los objetivos generales, el curso contará con 6 módulos o unidades temáticas: En el siguiente cuadro, se muestra cada uno de los módulos o unidades, con sus respectivos objetivos específicos.

Propuesta Formación Intercultural "Ser competente en un mundo global y diverso"

Unidad o Módulo	Objetivos específicos
1. Diversidad humana	Sensibilizar sobre la presencia y uso de estereotipos y prejuicios asociados al ser diferente Concienciar sobre como los estereotipos y los prejuicios son barreras que obstaculizan la valoración de la diversidad y que pueden conducir a la discriminación
2. El fenómeno de la migración	Reflexionar sobre el imaginario personal y colectivo del fenómeno migratorio y desmitificarlo a través de la revisión de información clave
3. Cultura y comportamiento humano	Conocer a la importancia de la cultura, el etnocentrismo, así como la identidad cultural propia y su impacto en el comportamiento humano Favorecer el desarrollo de la conciencia del propio punto de vista etnocentrista, en la búsqueda de un cambio de mirada hacia otras culturas Favorecer una mayor comprensión de las bases culturales de otros pueblos. Sensibilizar sobre los procesos de choque cultural y aculturación en las sociedades multiculturales
4. Comunicación: el puente clave para la valoración de la cultura y la diversidad	Favorecer la capacidad de crear una relación de empatía con el <i>otro diferente</i> Obtener herramientas que permitan mejorar las relaciones interpersonales e interculturales, a través de la mejora en la habilidad de la escucha activa, la asertividad y la aplicación de la regla de platino
5. Habilidades comunicativas interculturales	Mejorar las relaciones interpersonales, interculturales, a través de la comprensión de las dimensiones de la cultura y la mejora en la habilidad comunicativa en dichas situaciones
6. Ciudadanía global e intercultural	Favorecer el desarrollo de una nueva visión desde el concepto de la ciudadanía global e intercultural, que permita el diálogo intercultural, así como la asunción de los derechos y responsabilidades que esta ciudadanía implica

Metodología

Se seguirá una metodología de tipo vivencial-experiencial, tanto en forma individual como grupal, mediante ejercicios de autoevaluación, de resolución de casos o de incidentes críticos, simulaciones o juegos de roles y ejercicios grupales. Por lo tanto,

la participación será la clave durante el curso - taller. Se propone es una metodología práctica, participativa y activa, donde lo más importante será la inclusión de cada uno de los participantes en la dinámica del curso – taller, no solo a nivel racional, sino sobre todo a nivel emocional.

7. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

La detección de competencias interculturales en la administración pública, ha puesto de manifiesto, cómo la presente realidad social demanda nuevas competencias a los trabajadores y trabajadoras públicos. La percepción de la necesidad expresada, por los varios niveles investigados, tiene en común, la preocupación sobre cómo responder a las necesidades de los nuevos usuarios extranjeros, que accederán a las Oficinas de Trabajo de la Generalitat de Cataluña. Desde esta perspectiva, puede afirmarse, que se valora la necesidad de una formación en competencias interculturales.

Los ámbitos del trabajo donde más se necesitan estas competencias son en la gestión y solución de conflictos interculturales, en las habilidades de comunicación y en la relación con personas de diferentes culturas, en el conocimiento de otras culturas, en el conocimiento de la realidad de la inmigración en nuestro contexto y en el papel de los estereotipos y prejuicios en las relaciones. Además, se han identificado otras necesidades relacionadas con los condicionantes organizativos, legales y socioculturales de trabajo del personal, como, por ejemplo, el marco legal que regula la inmigración en España y Cataluña.

Coherente con las aportaciones de autores como Kim (1992) y Rodrigo (1999), la teoría presentada en relación a las competencias interculturales debe considerar los aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales, de tal manera, que el diseño formativo que se ha realizado para la formación en competencias interculturales, comprende en su programa, los mencionados componentes. Y de acuerdo con el Modelo CIT de Aneas (2003, op. cit.), el programa integrará objetivos, que desarrollen las subcompetencias de *diagnosticar, relacionarse y afrontar*.

Esta investigación ha abierto muchos interrogantes y posibles líneas de trabajo o investigación futura. En primer lugar, no podemos olvidar la necesidad de crear materiales didácticos específicos para la formación de las competencias interculturales en la administración pública. También es necesario profundizar en la evaluación de la formación, ya sea, mediante indicadores indirectos como la autoestima, la estabilidad emocional o, de otros más directos, como las propias competencias interculturales, aplicando instrumentos diseñados a tal efecto (Aneas, Cabrera, Donoso y Manzano, 2007). Otra línea que sería interesante seguir, sería la realización de más diagnósticos en otras áreas de la Administración Pública como la Sanidad, los Servicios Sociales o la Seguridad ciudadana, para contrastar y seguir triangulando el perfil de competencias interculturales requeridas para el trabajo intercultural. Así mismo, consideramos que sería relevante, realizar algún estudio comparativo con otras administraciones y con otros países, que permitiese evaluar la transversalidad de las competencias identificadas, así como, la efectividad de los diversos modelos de formación intercultural.

REFERENCIAS

- ANEAS, A. (2003). *Competencias interculturales transversales en la empresa: un modelo para la detección de necesidades formativas*. Barcelona. Universidad de Barcelona (tesis doctoral).
- ANEAS, A. y DONOSO, T. (2008) Estudio sobre los procesos de integración socio-laboral de los inmigrantes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19,1, 51-70.
- ANEAS, A. y DE SANTOS, J. (2007). *Formación Intercultural para profesionales de los Medios de Comunicación*. Madrid: Fundación Atman.
- ANEAS, A.; CABRERA, F.; DONOSO, T. y MANZANO, J. (2007). Globalization and job performance: intercultural competencies. *5th Conference International Academy for intercultural Research*, Groningen, July 9-12.
- BARTOLOMÉ, M. (1997). Panorámica general de la investigación sobre educación intercultural en Europa. *Revista de Investigación Educativa* 15(1): 7-28.
- BARTOLOMÉ, M. (2002). El reto de las migraciones en sociedades multiculturales desde la perspectiva de la educación. En C. Morano (Ed.). *Fe y Cultura: encuentros, desencuentros y retos actuales*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- BARTOLOMÉ, M. y CABRERA, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación*. N°. extraordinario 2003. p. 33-56.
- BRISLIN, R.W. & YOSHIDA, T. (1994). *Improving intercultural interactions. Moduls for Cross-Cultural Training Programs*. Sage Publications
- CABRERA, F.A. (Coord.) (1998). *Evaluación del proyecto Epikouros*. Informe técnico. Ayuntamiento de Barcelona.
- CHEN, Guo-Ming (1989). Relationships of the dimensions of intercultural communication competence. *Communication Quaterly*, 37, 118-133.
- CHEN, Guo-Ming (1990). Intercultural communication competence: some perspectives of research. *The Howard Journal of Communication*, 2, 243-261.
- COX, T. Jr. (1994). *Cultural Diversity in Organizations*. Theory, Research & Practice. San Francisco, KA. Berret-Koehler Publishers.
- COX, T. Jr. (2001). The multicultural organization. En Albrecht, M.H. (Ed). *International HRM. Managing diversity in the workplace*. (pp. 245-260). Blackwell Publishers Ltd.
- DE SANTOS, J. (2004). *Desarrollo de la competencia intercultural en alumnado universitario: una propuesta formativa para la gestión en empresas multiculturales*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- DONOSO, T. y ANEAS, A. (2004). Multiculturalitat en la empresa. Emergencia de la formación Intercultural. *Temps d'Educació*, 27:105-117.
- DONOSO, T. y FIGUERA, P. (2005). Niveles de diagnóstico en los procesos de Inserción y de Orientación profesional. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa / Electrónica Journal of Research in Educational Psychology* N°11 Vol. 5 (1), Abril de 2007.
- DONOSO, T. y M. LL. RODRÍGUEZ MORENO (2007). El análisis de las competencias genéricas de profesionales de la psicopedagogía en activo: Un ejemplo de formación permanente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Vol. 3, no 41, 77-101.

- DOWNING, J. y HUSBAND, CH. (2002). *Comunicación intercultural, multiculturalismo y desigualdad social*. Ponencia para debatir en las sesiones especiales del Congreso de la IAMCR 2002 sobre Comunicación Intercultural. Barcelona.
- ECHEVERRÍA, S. B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación educativa*. Vol. 20, no. 1, 7-43
- GOW, K. y MCDONALD, P. (2000). Attributes required of graduates for the future workplace. *Journal of Vocational Education & Training: The vocational aspect of education*. v52 , n3, 373-394.
- KIM, Y. (1989). Intercultural Adaptation. En M. K. Asante y W. Gudykunst (Eds.). *Handbook of International and Intercultural Communication* (pp. 275-294). London: Sage.
- KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona: Paidós.
- MCFADDEN, J. y MERRYFILED, M. (1997). *Multicultural & Global/International Education: Guidelines for Programs in Teacher Education*. American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE) publications, Washington, D.C. ERIC No. ED405301.
- RODRIGO, A. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- SALIBA, M. (1997). An institutional framework for international education. En Calleja, J. (Eds.) *International Education and the University* (pp. 58-66). UNESCO Publishing.
- SATTERLEE, B. (1999). The acquisition of key executive skills and attitudes for international business in the third millennium. *Graduate & professional Studies*. Averett College (VA). ERIC#: ED432175.
- TESSARING, M. (1998). *Formación para una sociedad en cambio*. Informe acerca de la situación actual de la investigación sobre la formación profesional en Europa. Salónica, Grecia: CEDEFOP.
- VILÀ, R. (2005). *La Competencia Comunicativa Intercultural*. Un estudio en el primer ciclo de la ESO, Barcelona. Universidad de Barcelona (tesis doctoral).

Fecha de recepción: 16 de julio de 2008.

Fecha de aceptación: 28 de enero de 2009.

SOBRE LAS DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LA PERCEPCIÓN SOCIAL DEL DESARROLLO SOSTENIBLE. ESTUDIO EMPÍRICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE ALTO RENDIMIENTO¹

M^o Ángeles Murga Menoyo
Universidad Nacional de Educación a Distancia
mmurga@edu.uned.es

RESUMEN

Este trabajo contribuye a los estudios sobre desarrollo sostenible realizados desde la perspectiva de género mediante el análisis de las diferencias en las percepciones, actitudes y valores al respecto de hombres y mujeres. Tiene como finalidad última facilitar la atención a la diversidad en los programas formativos que responden al llamamiento de la Década UNESCO por la educación para el desarrollo sostenible, 2005-14. Se ha llevado a cabo sobre una población de estudiantes universitarios de alto rendimiento integrantes del Proyecto Ideum 2010, promovido y financiado por la Comunidad de Madrid. Los resultados señalan diferencias de escasa relevancia, y la necesidad de reforzar la formación de los jóvenes, hombres y mujeres, en los principios y valores de la sostenibilidad.

Palabras clave: Género. Valores y actitudes ambientales. Educación para el desarrollo sostenible. Educación ambiental. Educación superior.

ABSTRACT

This study contributes to research being done in the field of sustainable development from a gender perspective. It analyzes the significant statistical difference in perceptions, attitudes

1 Este trabajo forma parte de una investigación sobre educación, género y alta capacidad dirigida por la profesora Dra. Carmen Jiménez y financiada en la Convocatoria de Proyectos de Investigación en Humanidades, Ciencias Sociales y Económicas, Orden 1452/2004, de 16 de abril, del Consejero de Educación. Comunidad de Madrid. Identificador: 06/HSE72002/2004.

and values of men and women. Its objective is to bring attention to the diversity of formation programmes which respond to the UNESCO call to attend the Decade of Education for Sustainable Development (DESD), 2005-14. The target population consisted of University students with outstanding performance records, who also were part of the Ideum 2010 Project, supported and financed by the Autonomous Community of Madrid. The results show differences which are scarcely relevant, as well as the necessity to reinforce, men's and women's training relative to sustainability principles and values.

Key words: Gender. Values and environmental attitudes. Education for Sustainable Development. Environmental Education. Higher Education.

I. ANTECEDENTES

La preocupación social por el medio ambiente y, más recientemente, por el desarrollo sostenible se consolida lentamente desde que, hace ya más de tres décadas, la Cumbre de Estocolmo lanzara el primer llamamiento internacional de amplia difusión en favor de la Naturaleza. La existencia de una, entonces incipiente, hoy plenamente admitida, crisis ambiental planetaria, cuyas causas han sido descritas con profusión en la literatura científica de las últimas décadas, consiguió despertar voces que siguen reclamando un giro significativo de los usos y costumbres sociales a la luz del concepto de *desarrollo sostenible*²; algunas de ellas consideran un elemento básico de la crisis ambiental el antropocentrismo radical.

Es esta última perspectiva la que, a mediados de los setenta, preside los inicios del debate sobre las relaciones mujer y medio ambiente, cuyos participantes se agrupan en torno a tres principales enfoques: a) ecofeminismo, b) mujer y medio ambiente y c) género, medio ambiente y desarrollo sustentable, cada uno de ellos con sus propias peculiaridades (Colombara, 2006). El interés común se centra en analizar los patrones de género como promotores de los cambios ambientales cuyos efectos sobre las sociedades humanas han potenciado una dinámica de desarrollo que desatiende los límites de la Naturaleza y los principios de una ética basada en los derechos humanos y de *la comunidad de la vida*, usando una conocida expresión de Leonardo Boff (2001). Es una perspectiva que enfatiza el papel de los estereotipos de género como factor mediador de primera magnitud, tesis cuya verificación podría tener consecuencias significativas para la atención educativa a la diversidad.

Algunos estudios sobre sostenibilidad realizados desde la perspectiva de género destacan, como premisa inicial, el paralelismo que, notablemente a lo largo de la historia de Occidente, se ha producido en la percepción social del binomio mujer-Naturaleza, y atribuyen parte del problema que suscita la crisis medioambiental al menosprecio de los valores tradicionalmente asociados a la cosmovisión de las mujeres, una posición decididamente centrada en la transmisión de la vida, en el mundo de los afectos, en el cuidado del hogar y las pequeñas cuestiones cotidianas, cuyos valores carentes de precio,

2 El concepto, que aparece en germen ya en la Conferencia de Estocolmo (1972), quedó definitivamente acuñado gracias al Informe Brutland (1978). Desde entonces forma parte de la trama conceptual básica de la Educación Ambiental.

no tienen valor económico alguno puesto que no son objeto de transacciones comerciales (Novo, 2007). Es un enfoque que defiende el papel central que tanto la Naturaleza como la Mujer están llamadas a desempeñar en cualquier paradigma sociocultural con pretensiones de sostenibilidad.

Desde esta perspectiva, cabría esperar en las mujeres una mayor sensibilidad hacia los requerimientos, principios y valores del paradigma del desarrollo sostenible. Pero, los resultados de las investigaciones que han pretendido constatar la importancia de la categoría género para el análisis de las percepciones ambientales no parecen concluyentes.

La literatura publicada pone de manifiesto una mayor sensibilidad de las mujeres hacia el medio ambiente, sin que las diferencias resulten significativas desde el punto de vista estadístico en la gran mayoría de los aspectos analizados (Castells y Morey, 2004; Oliver y Casero, 2004; Connell *et al.*, 1999; Gómez Benito, Noya y Paniagua, 1999; Gómez Benito y Paniagua Mazorra, 1996; Hicks y Holden, 1995; Hutchinson, 1997; Oscarsson, 1996; CIRES, 1994). Incluso en aquellas que sí lo son, el tamaño de los efectos significativos es moderado o bajo. Así lo anuncian Vázquez y Massanero cuando destacan que “el valor más alto citado no supera la mitad de la desviación típica, (...) las mujeres tienen puntuaciones más altas que los hombres en los factores proactivos, eco-centrismo y naturalismo, y más bajas en los factores reactivos, eco-pesimismo y cientifismo, siendo iguales en eco-apatía” (Vázquez y Massanero, 2005: 320).

Además se ha puesto de relieve “la coexistencia de varias percepciones ambientales de los distintos actores que intervienen en el proceso educativo y que éstas no son específicas de un género” (Flores, 2004: 80). E, igualmente, parece confirmarse el mayor poder predictivo que otras características personales, como el nivel de estudios (Gómez Benito, Noya y Paniagua, 1999) o la edad (Esteban Curiel, 2000, Aragonés y Amérigo, 1991), tienen sobre la conciencia ecológica de las personas, su nivel de información y sus conductas finales con relación a los problemas ambientales.

Aún así, la Asamblea Mundial de Mujeres convocada para analizar la problemática del Medio Ambiente y reunida en Nairobi, en octubre de 2004, bajo los auspicios del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), defiende en sus conclusiones, la necesidad de promover un mayor protagonismo de la mujer en las cuestiones relacionadas con el desarrollo sostenible, entre otras razones, por la especial sensibilidad de este colectivo —anuncian algunos sectores— ante las necesidades sociales y la problemática ambiental, así como por su mayor dedicación al mantenimiento de la vida o el cultivo de los afectos y las relaciones personales, cuestiones de importancia reconocida en el paradigma de la sostenibilidad (PNUMA, 2004).

A la clarificación de la problemática descrita pretende contribuir el estudio que se presenta en este artículo, el cual ha sido realizado con la finalidad última de facilitar, a partir de los resultados, una intervención educativa integral en clave de excelencia, que pudiera generar sinergias gracias a su tratamiento adecuado de la diversidad.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Se ha realizado un diseño de investigación exploratorio, de carácter descriptivo y de tipo *ex post facto*.

2.1. Objetivos

Se pretende constatar qué influencia tiene la variable sexo sobre las percepciones, actitudes y valores de la población ante el desarrollo sostenible; un concepto acuñado en el último tercio del siglo XX que ha devenido en un modelo sociocultural crecientemente reclamado para salvaguardar el futuro de la humanidad. Para ello se analizan las diferencias entre las mujeres y los hombres participantes en la investigación.

Se baraja como hipótesis inicial una mayor sensibilidad de las mujeres hacia el medio ambiente. En el caso de que se confirmara la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, la aportación resultaría de especial interés pues, además de contribuir a los estudios sobre género y desarrollo sostenible, estaría avalando la no significatividad para el tema de otras variables como son: la edad, el nivel de estudios y el rendimiento académico, en las cuales todos los sujetos de la población estudiada se encuentran igualados.

2.2. Población y muestra

Se determinó que la población de la investigación fueran dos cohortes de sujetos que obtuvieron la Beca de Excelencia de la Comunidad Autónoma de Madrid en las Convocatorias de 2004 y 2005 (*Proyecto Ideum 2010*) e iniciaron su formación universitaria en los cursos académicos 2004/05, y 2005-06, respectivamente. Todos los sujetos tenían la misma edad y presentaban la característica común de su alto rendimiento académico, con una calificación mínima de 9,3 puntos en la media del Bachillerato, prerrequisito para optar a la beca.

El numero total de estudiantes becados, como se recoge en la tabla. 1, asciende, en el primer año, a 756 sujetos, de los cuales 446 (58,99%) son mujeres; y, en el segundo³, a 1.226, de ellos 695 (56,67%) mujeres.

TABLA 1
POBLACIÓN

Curso académico	Mujeres	Hombres	Total	% Mujeres	% Hombres
2004-05	446	310	756	58,99	41,01
2005-06	695	511	1.226	56,67	43,33
TOTAL	1.141	821	1.962	58,16	41,84

³ En la Convocatoria de 2005 (curso 2004-05) obtuvieron Beca de Excelencia un total de 1.500 estudiantes. Tan solo 1.226 de ellos eran de nuevo ingreso, puesto que un número de 274 sujetos —el 56,20% de los cuales eran mujeres— ya la habían disfrutado igualmente el curso anterior. Se decidió considerar población diana del estudio tan solo a aquellos que accedían a la beca por primera vez.

El tamaño de la población y su accesibilidad⁴ permitían y aconsejaban ofrecer a todos los sujetos la posibilidad de participar en la investigación. Así se hizo y aceptaron la invitación un número total de 177 estudiantes (9,02% de la población); dos tercios de ellos mujeres (gráfico. 1), lo que produce un ligero sesgo a favor de éstas últimas respecto a la población de referencia.

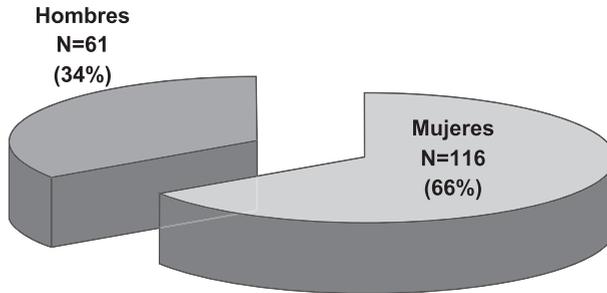


Gráfico 1
Muestra participante

Se trata de una muestra de tipo incidental cuya voluntariedad no invalida el resultado de la investigación aunque impide la generalización de los resultados; debilidad por otra parte habitual en este tipo de estudios.

2.3. Instrumento

Los datos de la investigación han sido recogidos mediante un cuestionario *ad hoc* (Murga Menoyo, 2005), modelo Likert, con cinco grados, desde (1) “nada de acuerdo” hasta (5) “totalmente de acuerdo”.

El cuestionario responde a un enfoque integral del desarrollo sostenible; en él se contempla el medio ambiente como un sistema global, con aspectos ecológicos, sociales, culturales, económicos, políticos, etc. Para su elaboración se tuvieron en cuenta distintas escalas de actitudes ambientales utilizadas por investigaciones precedentes para analizar las percepciones de los sujetos a propósito del medio natural (Eurobarómetro; Aragonés y Américo, 1991; Américo y González, 2000; Berenguer y Corraliza, 2000; Corraliza y Martín, 2000; Esteban Curiel, 2000; Álvarez Suárez *et al.*, 2002; Matas Terrón *et al.*, 2004).

Consta de sesenta y un ítems articulados en cuatro escalas, que coinciden con cuatro dimensiones de especial relevancia para comprender lo que podríamos denominar “pensamiento” de los sujetos sobre el desarrollo sostenible: percepción de la actual crisis ambiental (del medio natural y social); conocimiento de las debilidades y falsas creencias del modelo sociocultural dominante; presupuestos y axiomas básicos del modelo del desarrollo sostenible; y compromiso con los valores de la sostenibilidad.

⁴ El acceso directo a todos los estudiantes fue facilitado por la Dirección General de Universidades e Investigación de la Consejería de Educación, de la Comunidad de Madrid.

La primera de ellas (tabla. 2) agrupa dieciséis ítems que facilitan información sobre cuál es la percepción que los universitarios de la muestra tienen de la crisis ambiental, en una valoración global, y, más pormenorizadamente, de sus tres principales subdimensiones: ecológica (ítems: 28, 29, 30, 32 y 33), social (ítems: 13, 39, 41) y moral o ética (ítems: 27, 34, 44, 45).

TABLA 2
PERCEPCIÓN DE LA CRISIS MEDIOAMBIENTAL

Percepción global	V47. La situación actual es de crisis planetaria, con grave riesgo de colapso de los sistemas.
Dimensión ecológica	V28. Asistimos al uso exponencialmente creciente de las tecnologías de alto riesgo. V29. Estamos consumiendo los recursos naturales a una velocidad superior a su capacidad de renovación V30. El deterioro creciente de la Naturaleza está produciendo efectos irreversibles en el sistema global. V32. La pérdida de la biodiversidad anuncia desequilibrios de imprevisible impacto negativo. V33. La capacidad de carga del Planeta tiende a alcanzar, a pasos agigantados, su punto de saturación
Dimensión social	V13. La actual globalización avanza en paralelo con la socialización de los riesgos, pero no de los beneficios del desarrollo. V39. No llevamos camino de lograr que desaparezca la sistemática violación de los derechos humanos universales. V41. La crisis del sistema de trabajo, por los efectos de la globalización y las nuevas formas de producción, es una amenaza grave a corto plazo para los sistemas sociales.
Dimensión moral o ética	V27. Crecen los desequilibrios injustos entre los seres humanos y los pueblos, respecto a la utilización de los recursos naturales y el disfrute de los bienes sociales. V34. Desarrollo y consumo de bienes materiales son elementos estrechamente interdependientes en el imaginario colectivo. V44. La inusitada producción de riqueza aparece acompañada de su distribución no equitativa, a la vez que descienden aceleradamente los niveles de solidaridad social. V45. En la relación ser humano-comunidad biótica priman los intereses utilitarios a corto plazo y el individualismo narcisista.

Los ítems correspondientes a la segunda dimensión, *debilidades y falsas creencias del modelo sociocultural dominante*, se presentan sistematizados en la tabla 3. Reflejan variables relacionadas con las limitaciones del modelo sociocultural dominante, atendiendo a dos categorías: puntos débiles reconocidos como tales (ítems: 2, 4, 7, 12, 14, 16, 23, 46 y 57) y premisas que hemos denominado “falsas creencias”, bien por no estar respaldadas en evidencias o por haber sido refutadas desde posiciones científicas (ítems: 1, 3, 9, 17,

19, 20, 21, y 54). Se trata de afirmaciones que frecuentemente se utilizan para intentar justificar las debilidades del modelo dominante.

TABLA 3
PERCEPCIÓN DEL MODELO SOCIOCULTURAL DOMINANTE

<p><i>Debilidades</i></p>	<p>V2. La Humanidad debe utilizar todos los recursos naturales a su alcance para mejorar su nivel de vida.</p> <p>V4. El desarrollo exige crecimiento económico y, solo complementariamente, otras estrategias.</p> <p>V7. Occidente es el motor de la extensión del hiper-consumo de bienes materiales y la mercantilización de la vida social.</p> <p>V12. Hablar de “ciencia con conciencia” es un hermoso recurso retórico, incompatible con el verdadero progreso científico</p> <p>V14. El crecimiento económico basado en la utilización de los recursos naturales tiene su techo limitado.</p> <p>V16. Nada debería impedir la investigación científica, porque es una exigencia ineludible del desarrollo.</p> <p>V23. Sin asumir los riesgos de las aplicaciones tecnológicas no sería posible el desarrollo.</p> <p>V46. Problemas como: el desempleo y la desigualdad, la especulación, o el agotamiento de recursos y la contaminación, son endémicos al actual sistema de economía de mercado.</p> <p>V57. La Economía se ha adueñado del destino del Planeta y nos conduce a la autodestrucción</p>
<p><i>Premisas no demostradas (creencias falsas)</i></p>	<p>V1. No es posible el desarrollo sin el crecimiento económico.</p> <p>V3. La investigación científica es “neutral”; su motor es el ansia de conocimiento.</p> <p>V9. Bienestar y consumo son dos aspectos complementarios e indisolubles del desarrollo.</p> <p>V17. El desarrollo económico de Occidente actúa como locomotora del progreso global planetario.</p> <p>V19. A medio plazo los avances científicos resolverán el deterioro ambiental y la sobre-explotación de los recursos naturales.</p> <p>V20. Los riesgos derivados de las aplicaciones tecnológicas están controlados y no deben magnificarse.</p> <p>V21. Hemos de dar prioridad al desarrollo creciente de nuestro contexto sociocultural más próximo.</p> <p>V54. Por la ciencia sabemos anticipadamente el alcance de la crisis medioambiental; y también nos facilitará, sin ninguna duda, las soluciones.</p>

La tercera dimensión recogida en el cuestionario, *presupuestos y axiomas básicos del modelo del desarrollo sostenible*, incluye dos categorías (tabla 4); la primera de ellas, a su vez doble, aborda los axiomas éticos y los principios teóricos del desarrollo sostenible (ítems: 15, 38, 48, 51 y 50). La segunda recoge las premisas que, a partir de las bases teóricas del modelo, orientan las estrategias y acciones necesarias para implementar en la práctica el modelo de la sostenibilidad (ítems: 5, 11, 22, 25, 31, 35, 53, 55 y 56). Los

diecinueve enunciados reflejan presupuestos y principios significativos del paradigma y permiten recoger información sobre el pensamiento de los estudiantes acerca del desarrollo sostenible.

TABLA 4.
PERCEPCIÓN DEL MODELO DEL DESARROLLO SOSTENIBLE

<i>Bases conceptuales</i>	<i>Principios éticos</i>	<p>V8. Todos los habitantes del Planeta tienen igual derecho a disfrutar los recursos de la Naturaleza: el aire, el agua, la tierra o la energía son bienes comunes de la Humanidad.</p> <p>V10. La diversidad de la Naturaleza es un valor intrínseco que resulta imprescindible para el mantenimiento equilibrado de la vida.</p> <p>V52. Los recursos naturales básicos son bienes comunes de la Humanidad a cuyo acceso deberían tener asegurado su derecho todos los seres humanos, en condiciones de equidad.</p> <p>V59. La calidad de vida ha de primar sobre el nivel de vida.</p>
	<i>Premisas teóricas</i>	<p>V15. Lograr un desarrollo sostenible exige tener en cuenta la complejidad de los factores en juego, y la incertidumbre de sus efectos e interrelaciones.</p> <p>V38. En las tecnologías de riesgo, el principio de precaución debe prevalecer sobre los de eficacia o eficiencia.</p> <p>V48. El uso de los recursos naturales debe supeditarse siempre a su capacidad de renovación.</p> <p>V51. El Planeta es un sistema global y la perspectiva última en la toma de decisiones cruciales debe ser planetaria.</p> <p>V50. El desarrollo no debe juzgarse por la capacidad de consumo de bienes sino, preferentemente, mediante indicadores cualitativos.</p>
<i>Presupuestos derivados</i>		<p>V5. Las características del Planeta nos exigen conocer los efectos interrelacionados de nuestras actuaciones y su impacto global.</p> <p>V11. En el uso de los bienes materiales existen unos umbrales a partir de los cuales "más" deja de ser sinónimo de "mejor".</p> <p>V22. Antes de iniciar, o no, un proyecto científico es necesario analizar sus repercusiones éticas (por qué, para qué y para quiénes).</p> <p>V25. Sin un cambio inmediato y radical de nuestros estilos de vida la Humanidad no tiene futuro.</p> <p>V31. Es necesario fortalecer el Estado para compensar los desequilibrios sociales y ambientales, regionales y transnacionales.</p> <p>V35. Los gobiernos deben poner la actividad económica al servicio de la cultura y el bienestar social.</p> <p>V53. No es posible el desarrollo sostenible si Occidente no reduce su nivel de consumo; en definitiva, su nivel de vida.</p> <p>V55. El desarrollo sostenible exige un macro-enfoque de la realidad; solo desde esa perspectiva se puede abordar la sostenibilidad local.</p> <p>V56. La utopía del desarrollo sostenible exige a las sociedades occidentales, inevitablemente, una revolución de hondo calado en el pensamiento, la organización social y la cultura.</p>

Finalmente, la cuarta dimensión del cuestionario, *compromiso con los valores de la sostenibilidad*, recoge lo que podríamos calificar de declaración de intenciones de los sujetos con relación al desarrollo sostenible. Los ítems, en número de doce, permiten respuestas que exigen implicación personal e intención manifiesta de actuar en coherencia con los valores de la sostenibilidad (tabla 5).

TABLA 5
COMPROMISO CON LOS VALORES DE LA SOSTENIBILIDAD

V6.	Prefiero disponer de tiempo propio que de grandes recursos económicos, confort material o tecnología puntera.
V18.	Occidente, incluso por sus propios intereses, debería actuar en sus relaciones internacionales impulsada por su deuda moral con el Tercer Mundo.
V24.	Es necesario anteponer la calidad de vida (tiempo propio, relaciones sociales, salud, etc.) al nivel de vida (confort material).
V26.	Tenemos que disminuir nuestros niveles de consumo para que los países en desarrollo puedan aumentar los suyos
V36.	Es preciso que la ciencia se ocupe de los retos medioambientales y demográficos, más que de la rentabilidad económica.
V37.	La dignidad de los seres humanos nos obliga a apoyar el desarrollo endógeno de los pueblos.
V 43.	Aunque nuestro nivel de vida se resienta con ello, los gobiernos deben abordar la resolución de la deuda externa del Tercer Mundo.
V49.	La ética debe ser el primer y principal referente de la conducta humana.
V58.	Los gobiernos deberían arbitrar medidas para estimular que los recursos de la investigación se dediquen a los proyectos encaminados a mejorar la calidad de vida de todos los seres humanos.
V60.	Es inadmisibles que los países pobres tengan que hacer frente a su deuda externa a costa de agravar su deuda social interna.
V61.	En beneficio del desarrollo sostenible estaría dispuest@ a disminuir en 1/3 mi actual nivel de consumo.

El cuestionario fue sometido a juicio de expertos y, posteriormente, aplicado a una muestra piloto, antes de su aceptación definitiva. Su fiabilidad global es de 0,950 (alpha de Cronbach); con una fiabilidad interna de las cuatro escalas de: 0,919 (F1), 0,801 (F2), 0,829 (F3) y 0,789 (F4); valores satisfactorios para un instrumento de este tipo.

2.4. Análisis de los datos

Para un análisis preciso que permitiera constatar la significación estadística de las diferencias, se sometieron las medias de las puntuaciones en cada uno de los ítems del cuestionario a la "t de Student" para muestras independientes, técnica que proporciona la significatividad bilateral obtenida de la comparación de las medias de los datos.

Se procedió, igualmente, al análisis de las puntuaciones otorgadas por mujeres y hombres a las cuatro principales dimensiones del cuestionario, a partir de las puntuaciones medias, las desviaciones típicas y las puntuaciones mínimas y máximas.

3. RESULTADOS

3.1. Resultados de la “t” de Student para muestras independientes

Este análisis ha permitido apreciar diferencias estadísticamente significativas tan solo en dos de los sesenta y un ítems que componen el cuestionario (V3 y V51). E, igualmente, el valor de la significatividad se aproxima al umbral crítico en otros dos ítems (V34 y V61). Los datos se recogen en la tabla 7, en la cual se indica, mediante asterisco, la intensidad de la significatividad de las diferencias.

Los hombres se suman mayoritariamente a la afirmación de que *el Planeta es un sistema global y la perspectiva última en la toma de decisiones cruciales debe ser planetaria* (V51) y también piensan en mayor medida que las mujeres que *la investigación científica es “neutral” y que su motor es el ansia de conocimiento* (V3). En ambas cuestiones los valores de las puntuaciones medias en función del sexo del sujeto presentan diferencias estadísticamente significativas.

TABLA 7
DIFERENCIAS DESTACABLES
t de Student

ITEM	SIGNIFICATIVIDAD BILATERAL	SEXO	PUNTUACIÓN MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
V3 **	0,004	Mujer	2,47	1,145
		Hombre	3,02	1,245
V51 *	0,025	Mujer	2,71	1,265
		Hombre	3,16	1,293
V34	0,063	Mujer	3,65	1,595
		Hombre	3,18	1,479
V61	0,053	Mujer	3,82	1,460
		Hombre	3,38	1,392

* = la diferencia es significativa a un valor de alpha de 0,05

** = la diferencia es significativa a un valor de alpha de 0,01

*** = la diferencia es significativa a un valor de alpha de 0,001

Pero, además, los valores del estadístico en las variables que se refieren a la *identificación del desarrollo con el consumo de bienes materiales* (V34) y a la *predisposición hacia una autolimitación en el consumo* (V61), muestran a las mujeres más proclives a distinguir entre desarrollo y consumo, y a comprometerse con los comportamientos altruistas. Aunque las diferencias no resulten estadísticamente significativas, sí se aproximan a los niveles de significatividad.

3.2. Resultados del análisis de las dimensiones del cuestionario, en función del sexo

En los resultados expuestos en la tabla 8, se aprecia que las medias de ambos grupos alcanzan en todos los casos entre 3 y 4 puntos (la escala ofrece opciones de 1 a 5) con valores bastante homogéneos, situación que resulta muy evidente en las dos primeras dimensiones analizadas y más ligera en las otras dos. Tampoco al observar las puntuaciones de las desviaciones típicas, ni las puntuaciones máximas y mínimas, cabe esperar diferencias significativas entre hombres y mujeres.

TABLA 8
PUNTUACIONES EN CADA DIMENSIÓN, SEGÚN EL SEXO

DIMENSIONES	SEXO	N	PUNTA- CIÓN MEDIA	DESVIA- CIÓN TÍPICA	MÍNIMO	MÁXIMO
1. Percepción de la actual crisis ambiental	Mujer	116	3,24	1,07	0,08	4,77
	Hombre	61	3,18	1,11	0,08	4,46
2. Debilidades (y falsas creencias) del modelo sociocultural dominante	Mujer	116	3,16	0,70	1,06	4,41
	Hombre	61	3,22	0,67	1,18	4,29
3. Presupuestos y axiomas básicos del Desarrollo Sostenible	Mujer	116	3,67	0,67	1,67	4,78
	Hombre	61	3,67	0,68	1,33	4,72
4. Compromiso con los valores de la Sostenibilidad	Mujer	116	3,49	0,77	1,09	4,73
	Hombre	61	3,48	0,88	1,09	4,82

Pero sí es posible apreciar que la percepción de la actual crisis ambiental es más intensa en las mujeres que en los hombres, además de mostrar una menor dispersión de sus puntuaciones. E, igualmente, que los hombres captan más intensamente las debilidades del modelo sociocultural dominante, también en este caso, con una menor dispersión de las puntuaciones.

3.3. Percepciones y valores de las jóvenes ante el desarrollo sostenible

El análisis de los datos arroja luz sobre el pensamiento de las jóvenes ante el desarrollo sostenible. Permite afirmar que las mujeres de la muestra poseen clara conciencia

del deterioro y el riesgo medioambiental, aunque sus indicadores concretos no lleguen a ser apreciados en toda su magnitud. Se encuentran más sensibilizadas ante los problemas que afectan al medio físico que ante los del medio social y cultural, o aquellos que indican el quebranto moral y ético de nuestras sociedades, aspectos estos últimos igualmente fundamentales en el modelo del desarrollo sostenible.

E, igualmente, perciben el estilo de vida occidental como ejemplo del consumismo y la mercantilización de las relaciones sociales. Incluso existe cierta intuición sobre la imposibilidad del crecimiento ilimitado basado en la explotación de los recursos naturales —se detecta una cierta preocupación por las consecuencias de la situación— pero las respuestas a quince de los diecisiete ítems que definen este factor del cuestionario son tibias.

Las jóvenes muestran asimismo una clara percepción de la condición sistémica del planeta, que está sujeto a los efectos sinérgicos de las interrelaciones entre sus distintos componentes y elementos, y consideran que es preciso actuar en consecuencia. Coinciden mayoritariamente, con un grado de máximo acuerdo, en que los recursos naturales son un bien público al que tiene derecho toda la Humanidad. Ciertamente se trata de un conocimiento elemental del modelo del desarrollo sostenible pero, al ser un axioma básico, un grado tan elevado de acuerdo al respecto como muestran las jóvenes resulta esperanzador.

Y también lo es, aunque la opinión a favor no aparezca tan sólida, la valoración de la calidad de vida por encima del nivel de vida, indicador éste último que se refiere a aspectos cuantitativos del bienestar a diferencia de los cualitativos que priman en aquel.

Por último, el compromiso de las jóvenes con los valores de la sostenibilidad, mayoritariamente moderado, permite un cierto optimismo no ingenuo sobre su intención de actuación. Obviamente, de ello no cabe deducir que, efectivamente, el compromiso, llegado el momento, vaya a plasmarse en una actuación coherente con las exigencias del desarrollo sostenible.

4. CONCLUSIONES

Es preciso destacar, en primer lugar, que los resultados ponen de manifiesto la ausencia de significatividad estadística en las diferencias de los valores que hombres y mujeres alcanzan en prácticamente la totalidad de los aspectos considerados, lo cual viene a reforzar la posición de anteriores investigaciones que muestran resultados en el mismo sentido. Incluso en los dos únicos ítems del cuestionario en los que sí existen diferencias significativas por razón del sexo, el tamaño de sus efectos es bajo y, por tanto, de escasa relevancia.

Cabe, pues, afirmar, con todas las reservas derivadas del carácter incidental de la muestra, que entre los jóvenes universitarios de alto rendimiento la variable sexo carece de importancia como factor mediador de las percepciones de los estudiantes, sus actitudes y sus valores ante el desarrollo sostenible.

El estudio nos permite descartar, en una somera aproximación al pensamiento acerca del desarrollo sostenible de nuestra población, las diferencias entre hombres y mujeres. Se confirma que todos se muestran sensibles, en grado similar, ante los valores y necesidades de la sostenibilidad.

Nos ha permitido, igualmente, indagar qué piensan sobre el desarrollo sostenible las mujeres del grupo de referencia, y cuáles son las actitudes y valores al respecto de unas jóvenes que han sido educadas, según ellas mismas aseguran (Jiménez Fernández *et al.*, 2007), en un contexto, escolar y familiar, con similares oportunidades y exigencias para mujeres y varones, sin que varíen significativamente las expectativas de sus familias hacia ellas y en un estilo educativo mayoritariamente exigente y respetuoso con sus intereses y elecciones personales.

Ha quedado patente en las jóvenes un grado medio-alto de sensibilización hacia el desarrollo sostenible y un, igualmente, más que incipiente conocimiento de las dimensiones de éste que se abordan en la investigación. Pero también, se evidencia la necesidad de reforzar su compromiso personal con los valores de la sostenibilidad.

En consecuencia los resultados apoyan la necesidad de diseñar e implementar programas formativos para que mujeres y hombres, en el futuro ejercicio de su profesión y de sus responsabilidades ciudadanas, puedan contribuir a las metas que la *Estrategia Europea para el desarrollo sostenible* se propone lograr (European Council, 2006).

No resulta aventurado esperar una cada vez más destacada presencia de las mujeres en el escenario social —político, económico y profesional—, y que precisamente de entre las jóvenes universitarias de alto rendimiento surjan liderazgos transformadores, razón por la cual resulta imprescindible facilitarles la formación necesaria para afrontar con éxito el desafío de reconducir el rumbo social hacia el logro de la sostenibilidad global.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Suárez, P.; de la Fuente Solana, E.I. y García García, J. (2002): Dimensionalidad de una escala de actitud hacia el medio ambiente en alumnos de secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 77-88.
- Américo, M. y González, A. (2000): Los valores y las creencias medioambientales en relación con las decisiones sobre dilemas ecológicos, *Estudios de Psicología*, 2 (1), 65-73.
- Aragón, J. y Amerigo, M. (1991): Estudio empírico sobre las actitudes ambientales. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 6, 75-62.
- Berenguer, J.M^a. y Corraliza, J. A. (2000): Preocupación ambiental y comportamientos ecológicos, *Psicothema*, 12 (3), 325-329.
- Boff, L. (2001): *Ética planetaria desde el Gran Sur*. Madrid: Trotta.
- Castells, M. y Morey, M. (2004): La percepción de los problemas ambientales y la visión de futuro en los jóvenes españoles. Madrid: CONAMA VII.
- CIRES (1994): *Medio Ambiente*. Centro de Investigaciones sobre la Realidad Social. Fundación BBV/Caja de Madrid/Bilbao-Vizcaya-Kutxa.
- Colombara, M. (2006): Género, ambiente y desarrollo. Desde caminos paralelos hacia la transversalidad. *Revista Geográfica Venezolana*, 47 (2), 157-186.
- Connell, S.; Fien, J.; Lee, J.; Sykes, H. y Yencken, D.(1999): "If it doesn't directly affect you, you don't think about it: a qualitative study of young people's environmental attitudes in two Australian cities. *Environmental Education Research*, 5 (1), 95-13.
- Corraliza, J.A. y Martín, R. (2000): Estilos de vida, actitudes y comportamientos ambientales, *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 1 (1), 31-56.

- Eurobarómetro: *The attitudes of Europeans towards the environment*. Informes publicados en 1986, 1988, 1992, 1995, 1997, 1999, 2002, 2005 y 2008. Comisión Europea http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb_special_en.htm [Disponible 31.07.08]
- European Council (2006): Renewed EU Sustainable Development Strategy http://ec.europa.eu/sustainable/docs/renewed_eu_sds_en.pdf [Disponible 20.07.08]
- Esteban Curiel, G. de (2000): Actitudes de los españoles ante los problemas ambientales. *Observatorio Mediambiental*, 3, 107-122.
- Flores, R.C. (2004): Medio ambiente ciudad y género. Percepciones ambientales de educadoras. *Tiempo de educar*, 5 (9), 49-86.
- Gómez Benito, C.; Noya, FJ. y Paniagua, A. (1999): *Actitudes y comportamientos hacia el medioambiente en España*, Colección Opiniones y actitudes, n^o 25, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Gómez Benito, C. y Paniagua Mazorra, A (1996): Caracterización sociodemográfica de la sensibilidad ambiental en España", *Información Comercial Española*, n^o 751, 128-147.
- González. A. y Amérigo, M. (1998): La preocupación ambiental como función de valores y creencias, *Revista de Psicología Social*, 13 (3), 453-461.
- Hiks, D. y Holden, C. (1995): Exploring the future: a missing dimension in environmental education. *Environmental Education Research*, 1 (2), 185-193.
- Hutchinson, F. (1997): Our children's futures: are there lessons for environmental educators? *Environmental Education Research*, 3 (2), 189-201.
- Jiménez Fernández, C.; Álvarez, B.; Gil, J.A.; Murga Menoyo, M^aA., Téllez Muñoz, J.A. y Trillo Miravalles, M^aP. (2007): Hacia un modelo sociocultural explicativo del alto rendimiento y la alta capacidad I: ámbito familiar, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18 (1), 31-46.
- Jiménez Fernández, C.; Álvarez, B.; Gil, J.A.; Murga Menoyo, M^aA. y Téllez Muñoz, J.A. (2005): Educación, capacidad y género: estudiantes con premio extraordinario de Bachillerato. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (2), 391-417.
- Jiménez Fernández, C.; Murga Menoyo, M^aA. Álvarez, B.; Gil, J.A.; y Tellez, J.A. (2006, a): Estudiantes universitarios ante la cuestión de género: estudio propedéutico para la intervención pedagógica. *Ensaio*, 14 (53), 437-456.
- Jiménez Fernández, C.; Álvarez, B.; Gil, J.A.; Murga Menoyo, M^aA. y Téllez, J.A. (2006, b): Educación, diversidad de los más capaces y estereotipos de género. *Relieve*, 12 (2) http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_5.htm [Disponible 15.07.08]
- The European Opinion Research Group (2002): *Eurobarometer 58.0: the attitudes of Europeans towards the environment*. Bruselas: Directorate General for the Environment. European Comisión. http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/ebs/ebs_180_en.pdf [Disponible 15.07.08]
- Matas Terrón, A.; Tójar Hurtado, J.C.; Jaime Martín, J. J.; Benítez Azuaya, F. M. y Almeda, L. (2004): Diagnóstico de las actitudes hacia el medio ambiente en alumnos de secundaria: una aplicación de la TRI, *Revista de Investigación Educativa*, 22 (1), 233-244.
- Murga Menoyo, M^a.A. (2005): *Cuestionario sobre percepciones, actitudes y valores acerca de la sostenibilidad*. Madrid. (No publicado).

- Novo, M. (2007): La Naturaleza y la mujer como sujetos: el valor de la utopía y la educación. En Novo, M. (Coord.): *Mujer y medio ambiente: Los caminos de la visibilidad*. Madrid: La Catarata, 15-42.
- Oscarsson, V. (1996): Pupils' views on the future in Sweden. *Environmental Education Research*, 2 (3), 261-277.
- PNUMA (2004): Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente. UNEP/DPDL/WAVE/2. Octubre
- Seoánez Calvo, M. (1997): *El medio ambiente en la opinión pública*. Madrid: Mundi-Prensa
- Vázquez, A. y Massanero, M.A. (2005): Actitudes de los jóvenes en relación con los desafíos medio-ambientales, *Infancia y Aprendizaje*, 28 (3), 309-327.

Fecha de recepción: 15 de septiembre de 2008.

Fecha de aceptación: 26 de febrero de 2009.

LIFELONG LEARNING: DIFERENTES CONTEXTOS, DIFERENTES SITUACIONES

Leonor Buendía Eisman¹, Eva M^a Olmedo Moreno², Gracia González Gijón³

Universidad de Granada

RESUMEN

Aprender es una acción que realizamos de forma constante a lo largo de la vida, y donde el contexto es inseparable de las acciones humanas que se desarrollan tanto en contextos académicos como cotidianos.

Con este estudio se ha analizado la acción desarrollada ante tareas cotidianas y académicas, vinculadas a contextos determinados. Se han identificado y descrito las Estrategias Cognitivas (EC, en adelante) o procedimientos intencionales empleados para resolver dichas tareas. Es decir, conocer las EC empleadas en distintos contextos al realizar tareas de la vida cotidiana y de la vida académica, nos permitirá desarrollar competencias básicas para el aprendizaje a lo largo de la vida y educar ciudadanos capaces de transferir su conocimiento a nuevos contextos.

Para identificar dichas EC, se le propone a un grupo realizar determinadas tareas y verbalizar su pensamiento estratégico. Esta verbalización, junto con la observación participante y las entrevistas en profundidad, realizadas a todos los sujetos, son los elementos claves para lograr detectar y analizar las EC empleadas.

Palabras clave: Metodología cualitativa, estrategias cognitivas (EC), Lifelong learning, pensamiento estratégico.

ABSTRACT

Learning is an action we constantly do through our lives and where the context becomes something inevitably linked to the human actions that are developed in any cognitive activity, in academic contexts as well as in daily life contexts.

1 Universidad de Granada. lbuendia@ugr.es

2 Universidad de Granada. emolmedo@ugr.es

3 Universidad de Granada. graciag@ugr.es

In this study we have analyzed the action developed in daily and academic tasks related to certain contexts, and we have identified and described the Cognitive Strategies (CS, from now on) or intentional procedures which allowed us to take the suitable decisions to solve those tasks. That is to say, knowing the cognitive strategies used in different contexts when carrying out daily life and academic tasks, will make us develop basic competences for lifelong learning and for educating citizens who are able to transfer their knowledge into new contexts.

In order to identify those CS, we selected a group of subjects and proposed them to carry out several tasks and to verbalize their strategic thinking. This verbalization is, together with the participant observation and the deep interviews applied to all the subjects, the key element so as to detect and analyze the CS employed.

Key words: *Qualitative methodology, cognitive strategies (CS), lifelong learning, strategic thinking.*

INTRODUCCIÓN

Los cambios educativos que se están produciendo para la adaptación a los planteamientos del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se están haciendo visibles no solo en la Educación Superior sino en los niveles educativos previos (Hernández, 2006). De acuerdo con estos planteamientos, los escenarios y las metodologías de la enseñanza universitaria deben experimentar una profunda renovación y enfrentarse a los enfoques didácticos clásicos centrados en el aula y en la actividad del profesor, por una enseñanza centrada en la actividad autónoma del estudiante, lo que conlleva que tanto la planificación como la realización de los procesos de enseñanza-aprendizaje se lleven a cabo asumiendo este punto de vista. Por tanto, es el estudiante el que se responsabiliza de la organización de su trabajo y de la adquisición de las diferentes competencias (De Miguel, 2006), desarrollando un aprendizaje autónomo y estratégico (Pozo y Monereo, 1999, 2001; Monereo, 2003) que consiste en saber utilizar las propias competencias y los recursos más adecuados a las condiciones contextuales en las que se debe actuar.

El aprendizaje autónomo, en estudiantes de Educación Superior, parece estar constituido por EC o procedimientos intencionales que permiten al estudiante tomar las decisiones oportunas para mejorar su formación y rendimiento (Pintrich y Groot, 1990; Vermut, 1995). Esta autonomía en el aprendizaje exige conocer cómo funcionan los procesos que la hacen posible, contar con las EC necesarias para la elaboración de conocimiento, disponer de las técnicas que permitan poner en marcha dichos procesos y ser capaz de utilizarlas en las condiciones específicas del contexto, según las demandas concretas de la tarea a resolver, de modo controlado, dentro de un plan diseñado deliberadamente con el fin de conseguir el objetivo de aprendizaje fijado.

Este trabajo parte de investigaciones previas en las que se ha insistido en la importancia del contexto en el empleo de EC, observándose estas en la vida real (Buendía, Olmedo, González, Pegalajar, 2007; Buendía, Olmedo, González, 2007). Así mismo, numerosos estudios (Lave, 1991; Rogoff y Lave, 1984; Scribner, 1992; Capon y Kuhn, 1979; Rodrigo, 1999), se han detenido especialmente en los entornos cotidianos de enseñanza-aprendizaje, por lo que hemos tratado de analizar en qué medida las situaciones formales e informales se rigen por los mismos principios.

El contexto, desde esta perspectiva, se considera algo inseparable de las acciones humanas y, por tanto, el funcionamiento mental y el marco sociocultural son entendidos como momentos dialécticos que interactúan en toda *la acción humana*. En palabras de Wertsch (1997: 52), la *acción humana* proporciona el contexto, dentro del cual individuo y sociedad se entienden como *momentos interrelacionados*.

En esta investigación hemos analizado la acción desarrollada ante tareas cotidianas y académicas vinculadas a contextos determinados, y se ha identificado y descrito las EC o procedimientos intencionales empleados que han permitido tomar las decisiones oportunas para resolver dichas tareas. De tal forma que conociendo las EC empleadas en distintos contextos, podamos desarrollar competencias básicas para el aprendizaje a lo largo de la vida (lifelong learning) y educar ciudadanos capaces de transferir su conocimiento a nuevos contextos.

PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La finalidad con la que se realiza este trabajo es indagar en el empleo de EC en la realización de distintas tareas y en contextos diferentes. Para ello hemos seleccionado tanto tareas propiamente académicas, comúnmente desarrolladas por la muestra seleccionada, y tareas de la vida cotidiana, estas últimas, en dos contextos distintos, uno el supermercado y otro el supermercado on-line. Con ello hemos pretendido profundizar en el pensamiento estratégico desarrollado por estos sujetos mientras realizan las tareas propuestas.

Los objetivos que nos planteamos son:

1. Identificar las EC que utiliza el alumnado universitario en:
 - la realización de una tarea cotidiana en un contexto cotidiano.
 - la realización de una tarea cotidiana en un contexto virtual.
 - la realización de una tarea académica vinculadas a su contexto académico.
2. Comparar la utilización de las EC en función del contexto como elemento mediador y conocer cuál es la forma de actuar y pensar de un sujeto en relación a un contexto particular y específico.

DEFINICIÓN DE LOS CONTEXTOS DE INTERVENCIÓN

Siguiendo los postulados de Vygotsky (1979, 1981, 1989) y de Leontiev (1981, 1983), consideramos que la actividad cognitiva del individuo debe entenderse como una característica personal determinada por el contexto sociocultural en el que el individuo piensa y actúa. Los contextos, en suma, son construidos por los individuos, por lo que están haciendo, cuándo, cómo y con quién lo hacen (Rodrigo, 1999).

Adoptar este enfoque, en el que la actividad se constituye en el objeto de estudio, lleva consigo el reconocimiento de que toda investigación que busque un conocimiento de las destrezas cognitivas de los individuos, debe pues partir del estudio de las actividades en las que éstos se ven envueltos.

Por esto, recogemos a continuación las características de los contextos considerados en este estudio que incluye el lugar de acción y la actividad o tarea llevada a cabo. Estos contextos han sido denominados como, *cotidiano, virtual y académico*.

El *contexto cotidiano* empleado en esta investigación es el supermercado y la actividad elegida, hacer la compra. Estudios revisados que utilizan esta actividad en sus investigaciones nos ofrecen resultados que nos llevan a elegirla por su importancia como generadora de datos fuera del ámbito educativo (Lave, 1991; Rogoff y Lave, 1984; Scribner, 1992; Capon y Kuhn, 1979).

El supermercado es una institución donde se adquieren los productos que son considerados por el consumidor como necesidades básicas. Según estudios de empresas distribuidoras, los españoles empleamos una media de 60 minutos en hacer la compra, en los que nos gastamos una media de 36 euros (Hermoso, 2002).

El *contexto virtual* utilizado ha sido el supermercado on-line y la actividad o tarea, la compra on-line. En este contexto se emplea la misma tarea cotidiana pero implica formas muy diferentes de resolución. La elección de éste está determinada por la importancia de las aportaciones que el medio virtual y las nuevas tecnologías conceden al mundo cotidiano y académico.

Nos encontramos en la actualidad ante numerosas plataformas de venta digital y, entre ellas, distintos supermercados que venden sus productos on-line. Esta modalidad de compra, cuyo propósito principal es facilitar la realización de esta tarea cotidiana, conlleva algunos inconvenientes en relación a su usabilidad, como son, el acceso inicial, proceso de registro, estructura de navegación y la presentación de productos, que, según los usuarios, debería mejorar.

El *contexto académico empleado en el estudio ha sido un aula universitaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada* y la actividad, la realización de un trabajo escrito autónomo.

El contexto de aprendizaje universitario proporciona mejores condiciones para la investigación del aprendizaje autónomo, porque el control del profesor es menor y se espera que sea el propio estudiante el que controle su aprendizaje, se imponga sus propias metas, distribuya su tiempo y esfuerzo y mantenga su motivación.

El aprendizaje autónomo es un proceso que permite al estudiante ser autor de su propio desarrollo. En el momento actual y en un futuro inmediato ser autónomo y estratégico constituirá una competencia imprescindible para sobrevivir y progresar en una sociedad sometida a numerosos (De Miguel, 2006).

La preparación de un trabajo escrito es considerada como una de las mejores maneras de aprender en profundidad acerca de un tema, y una actividad académica importante dentro de un plan de estudios universitarios.

Un trabajo escrito requiere también la aplicación de ciertas habilidades concernientes a la organización de ese saber y el manejo de algunas técnicas de expresión escrita, como redactar, revisar, rehacer, etc.

MÉTODO

El estudio ha sido abordado desde una metodología cualitativa, que da respuesta a la creencia de que las acciones humanas están fuertemente influenciadas por las situaciones en las que tienen lugar, siendo, por tanto, coherente con la perspectiva epistemológica en la que se basa el enfoque sociocultural.

Concretamente, hemos utilizado una metodología cualitativa interactiva (McMillan y Schumacher, 2005), que consiste en la selección de escenarios naturales en los cuales, mediante interacciones entre el investigador y las personas objeto de estudio, se recogen escenas del proceso seguido para la recogida de datos. Dentro de esta modalidad de investigación interactiva, nos centraremos en la etnometodología; donde el estudio es un examen exhaustivo de una actividad muy específica o del razonamiento práctico diario y la conversación mantenida para el conocimiento de dicho razonamiento (Schwandt, 1997).

DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

La muestra la forman 27 estudiantes, de los que 9 son hombres y 18 mujeres, de Tercer Ciclo de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, con una edad comprendida entre los 23 años y los 32 años.

La selección muestral se ha realizado teniendo en cuenta el rango de edad previsto, junto con la formación académica, todos alumnos/as de Doctorado.

Otro aspecto a señalar que caracteriza a la muestra seleccionada se refiere a lo que hemos denominado estilos socioculturales (Buendía, Olmedo, González, 2007), que se definen como aquellas acciones que se llevan a cabo de forma frecuente en el desarrollo de una actividad y que conforman los hábitos o costumbres personales en la realización dicha actividad. Por tanto, consideramos que cada una de las tareas propuestas en este estudio, conlleva unos estilos socioculturales aparejados que influyen en la realización de éstas.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

La técnica principal de recogida de información ha sido la observación participante, ya que implica la interacción entre el investigador y los grupos sociales, y hace más fácil comprender las actuaciones de los sujetos, sus experiencias y procesos mentales (Buendía, 1998; 2002). También se han empleado otras técnicas e instrumentos para completar y triangular datos e informaciones, como son:

- a) La *entrevista*, se han realizado diversas entrevistas, con distinta tipología:
 1. La entrevista informal o no estructurada. Esta ha sido realizada mientras que el sujeto iba realizando las tareas en la observación participante.
 2. Entrevista estructurada, con la que se ha pretendido recabar información sobre aspectos de las tareas realizadas que no pueden ser recogidas con la observación participante o con la entrevista no estructurada.
- b) Los *informes ó protocolos verbales* emitidos durante las tareas en la observación participante.

Todas estas técnicas aportan descripciones verbales sobre los acontecimientos que ocurren en escenarios naturales desde la perspectiva de los participantes (McMillan y Schumacher, 2005).

PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS

La recogida de datos se ha realizado sobre tareas cotidianas (supermercado habitual y supermercado on-line) y tareas académicas (trabajo escrito).

El proceso de recogida de datos se realiza en tres fases que coinciden con la realización de cada una de las tareas:

1. Realización de una tarea cotidiana en contexto cotidiano.

En este contexto acompañamos a los sujetos seleccionados en varias compras, para evitar el sesgo ocasionado por los sujetos al ser observados (Buendía, 2002), y esperando que normalizasen su conducta de compra sin sentirse estudiados.

Le pedimos al sujeto que hiciera su compra como lo hacía normalmente y a la vez comentara la toma de decisiones para elegir los productos, es decir, “pensar en voz alta”, grabando todo el proceso mediante el uso de la grabadora de audio/video y registrando tanto las expresiones verbales como sus acciones. A partir del registro de la actividad de hacer la compra, se extrajeron las EC que empleaban los sujetos seleccionados cuando se enfrentaban a dichas tareas, teniendo en cuenta las decisiones tanto cualitativas como cuantitativas, sobre las características físicas de los productos seleccionados.

Durante la realización de la actividad, se indagó sobre las estrategias puestas en marcha por el sujeto en la tarea, por medio de preguntas integradas en el proceso de observación participante. Como comentábamos anteriormente, con esta entrevista, conoceríamos los pasos seguidos por el sujeto al realizar la tarea. Las preguntas de nuestra entrevista surgían de las reflexiones (informes verbales) de los sujetos observados y siempre con la intención de aclarar o desarrollar algún aspecto de la información que no quedaba suficientemente claro.

2. Realización de una tarea cotidiana en contexto virtual.

La siguiente tarea a realizar fue la compra on-line. Ésta se llevó a cabo empleando los medios tecnológicos necesarios y accediendo a un supermercado de venta on-line. La tarea era la misma que la anterior pero en este caso en un entorno virtual.

A los participantes, se les pide igualmente que comenten en *voz alta*, la toma de decisiones para elegir los productos, mientras grabamos todo el proceso. Posteriormente se profundizará en el empleo de EC por medio de la entrevista integrada en el proceso de observación participante.

3. Realización de una tarea académica en un contexto académico.

La tarea académica elegida fue la preparación de un trabajo escrito a partir de la propuesta de dos temáticas de actualidad educativa. Se les pide a los participantes, la planificación de dicho trabajo, sin llegar a la realización de la misma. También se les pide, como en las fases anteriores que comentaran en *voz alta* las decisiones que van tomando para realizar la tarea asignada. Se grabó todo el proceso y se registraron tanto las expresiones verbales como sus acciones. Se extrajo, más tarde, las EC que empleaban los sujetos al enfrentarse a dichas tareas. También se indagó sobre estas estrategias puestas en marcha por el sujeto en la tarea, por medio de una entrevista integrada en el proceso de observación participante.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS RECOGIDOS

Sistema de categorías elaborado

El proceso desarrollado para el análisis de datos en esta investigación ha comenzado con la construcción de un sistema de categorías para la observación empírica de los constructos teóricos que forman parte del tema propuesto, tomando como base, la revisión teórica de investigaciones relacionadas con este trabajo.

En un estudio previo, habíamos elaborado un sistema de categorías sobre EC siguiendo dichos indicadores y modificando las categorías con las características del estudio para, posteriormente, realizar los análisis de las observaciones e informaciones.

Partimos de una clasificación de habilidades cognitivas básicas (observar, comparar, ordenar, clasificar, representar, retener, recuperar, interpretar, inferir, evaluar y transferir), que tras su uso estratégico, se transforman en EC. Los aspectos esenciales que deben caracterizar una acción estratégica son las compartidas por los autores más representativos en este campo (Weinstein y Mayer, 1986; Dansereau, 1985; Nisbet y Shucksmith, 1986; Beltrán, García-Alcañiz, Moraleda, Calleja y Santiuste, 1993; Monereo, 1994; Schmeck, 1988; Genovard y Gotzens, 1990; González, Valle, Vázquez, 1994; Bernad, 1999 y Monereo, 1994): por una parte las estrategias implican una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas; y por otra, tienen un carácter consciente e intencional en el que están implicados procesos de toma de decisiones ajustados al objetivo o meta que se pretende conseguir, adaptándose lo mejor posible a unas condiciones contextuales.

Por tanto, partiendo de las definiciones de las Estrategias Cognitivas Básicas y tras analizar y describir las informaciones obtenidas en el estudio previo, obtuvimos las siguientes categorías (TABLA 1).

El proceso de validación de este sistema se llevó a cabo tanto en la construcción del sistema como en la aplicación del mismo. El índice de concordancia se obtuvo con el porcentaje simple de acuerdo, siendo el acuerdo nominal de 0'84 y el acuerdo marginal de 0'60.

Se han eliminado todos aquellos rasgos que el acuerdo entre jueces sobre la pertenencia a la categoría estaba por debajo del 90%.

Proceso seguido para el análisis de datos

La finalidad de nuestro análisis de datos es la identificación de las estrategias empleadas en cada contexto por los participantes en el estudio, y los procesos que las sustentan, a través de una comparativa entre contextos. Para esto, hemos tenido en cuenta, las EC extraídas a partir del informe verbal y las entrevistas no estructuradas, recogidas durante la observación participante mediante las grabaciones en video.

El análisis comienza con la aplicación del sistema de categorías a los datos obtenidos en la resolución de las tareas, con el fin de facilitar la interpretación, codificación y categorización de la información. Una vez codificados todos los textos mediante el programa de análisis de datos cualitativos Aquad-6, se realizó un conteo de frecuencias

TABLA 1
SISTEMA DE CATEGORÍAS DEFINITIVO

ESTRATEGIAS COGNITIVAS			
CATEGORIAS	RASGOS		CÓDIGOS
ESTRATEGIA OBSERVACIONAL	OBSERVACIÓN ANALÍTICA		OBA
	DE BÚSQUEDA		OBB
	OBSERVACIÓN PREDETERMINADA POR LA EXPERIENCIA		OBE
	OBSERVACIÓN CONTEXTUAL:		OBC
ESTRATEGIA DE COMPARACIÓN Y ANÁLISIS	ANÁLISIS COMPARATIVO	COMPARACIÓN DE VARIABLES CUALITATIVAS/CUANTITATIVAS	CCC
		COMPARACIÓN DE VARIABLES CUALITATIVAS	CCL
		COMPARACIÓN DE VARIABLES CUANTITATIVAS	CCT
	ANÁLISIS TEXTUALES		ANT
ESTRATEGIA DE ORDEN	ORDEN SERIAL		ORS
	ORDEN PROCEDIMENTAL		ORP
	ORDEN ESPACIAL		ORE
ESTRATEGIA DE CLASIFICACIÓN	RELACIONAR	RELACIÓN DE VARIABLES CUANTITATIVAS/CUALITATIVAS	RCC
		RELACIÓN DE VARIABLES CUALITATIVAS	RCL
		RELACIÓN DE VARIABLES CUANTITATIVAS	RCT
	ESQUEMATIZAR		ESQ
ESTRATEGIA DE RETENCIÓN	RETENCIÓN NUMÉRICA		REN
	RETENCIÓN VERBAL		REV
	RETENCIÓN MEDIANTE REPETICIÓN		RPR
	RETENCIÓN MEDIANTE RELACIÓN DE VARIABLES		RRV
ESTRATEGIA DE RECUPERACIÓN	RECUPERAR MEDIANTE APOYOS		RMA
	RECORDAR A PARTIR DE LA CONEXION DE VARIABLES		RCV
	RECUERDO NUMÉRICO		RNU
	RECUERDO EXPERIENCIA PREVIA		RCP
ESTRATEGIA DE INTERPRETACIÓN	RAZONAMIENTO		INR
	INTERPRETACIÓN BASADA EN LA EXPERIENCIA		INE
ESTRATEGIA DE INFERENCIA	INFERENCIA ARITMETICA		INA
	INFERENCIA BASADA EN LA EXPERIENCIA		INEX
	INFERENCIA BASADA EN LA INFORMACIÓN EXTERNA		INEXT
ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN	EVALUACIÓN DEL PROCESO		EVP
	ESTIMAR		EST
	EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD		EAC
	EVALUACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS		ECP
ESTRATEGIA DE TRANSFERENCIA	TRANSFERENCIA TEORIA		TRT
	TRANSFERENCIA PRÁCTICA		TRP

de aparición de códigos, así como tablas comparativas de presencia de códigos, entre sujetos e intrasujeto.

Este análisis nos aportó información pormenorizada de las EC empleadas por cada uno de los casos seleccionados. Para hallar datos más globales sobre las estrategias empleadas en cada contexto, se calcularon las frecuencias de aparición de cada EC, en cada contexto, con el paquete estadístico SPSS en su versión 15.0.

Resultados obtenidos

Los resultados obtenidos tras el análisis de datos en el *Contexto Cotidiano*, están determinados por el alto grado de familiaridad que existe entre los sujetos que conforman la muestra y la tarea realizada.

Las EC más empleadas en este contexto han sido las de *observación y relación entre variables*.

Las estrategias empleadas por la totalidad de la muestra (100%), en este contexto han sido la de *observación analítica* (OBA) de los productos que iban a adquirir y la de *comparación de variables cuantitativas y cualitativas* (CCC), como eran el peso, cantidad, calidad, sabor, etc. También han sido empleadas por la mayoría de la muestra (88%), las estrategias de *orden espacial* (ORE) vinculadas a la colocación de los productos en el supermercado.

Otra estrategia utilizada por el 88% de los casos ha sido la de *relación de variables cuantitativas y cualitativas* (RCC), derivadas de las comparaciones mencionadas anteriormente, y las *estrategias de interpretación* (88%), tanto por *razonamiento* (INR) como el empleo de la *interpretación basada en la experiencia* (INE).

Asimismo, el 77% de los participantes, emplearon las estrategias de recuperación, *recordar a partir de la conexión entre variables* (RCV) y el *recuerdo a través de la experiencia previa* (RCP) adquiridos en ese contexto. La *evaluación del proceso* (EVP) y la *estimación* (EST), de precios de los productos, ha sido empleada por el 77%.

La estrategia de *transferencia práctica* (TRP) en este contexto ha sido utilizada por 77% de los casos, y se identifica en la forma de proceder en la realización de la tarea.

En el gráfico 1, podemos observar las EC descritas en este contexto, de manera comparativa.

Los datos obtenidos en el *Contexto Virtual*, nos indican que todos los componentes de la muestra se enfrentan por primera vez a la realización de una tarea cotidiana, como es hacer la compra, en un contexto nuevo para ellos en la realización de esta actividad.

En general, las estrategias más empleadas en el contexto virtual, han sido, las de *clasificación*, las de *comparación* y las de *observación*.

Más concretamente, los 27 participantes de la muestra, han empleado las estrategias de *inferencia predeterminada por la experiencia* (INEX) que les ha proporcionado el enfrentarse frecuentemente a esta tarea en la vida diaria y la de *evaluación de la actividad* (EAC) como un hecho novedoso.

Otra estrategia empleada por la totalidad de la muestra, ha sido la *transferencia práctica* (TRP) de los conocimientos informáticos y del medio virtual desarrollados con otras actividades y que facilitan el acceso a la página de este supermercado on-line.

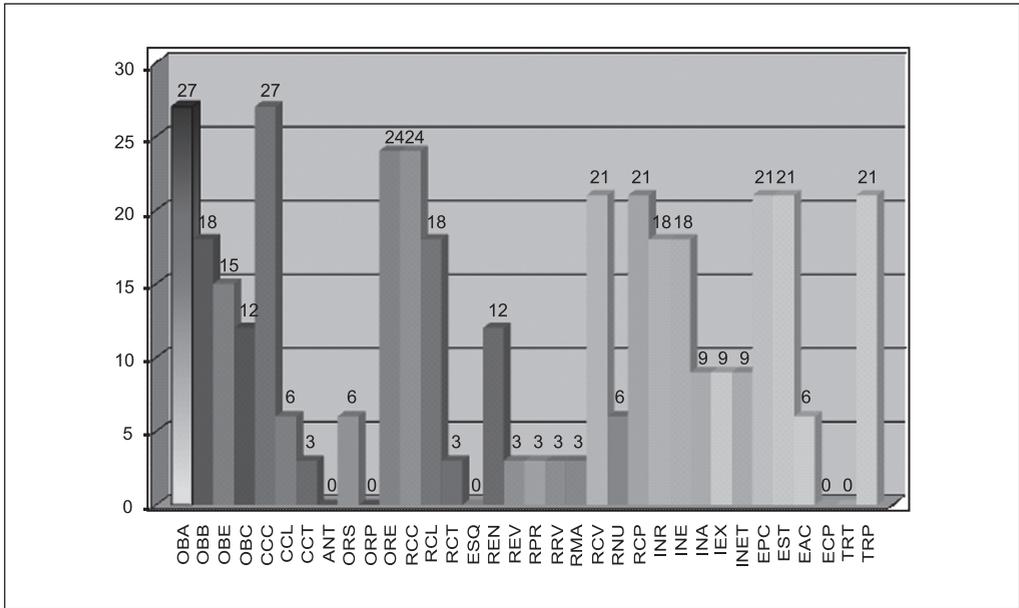


Gráfico 1
Estrategias Cognitivas-Contexto Cotidiano

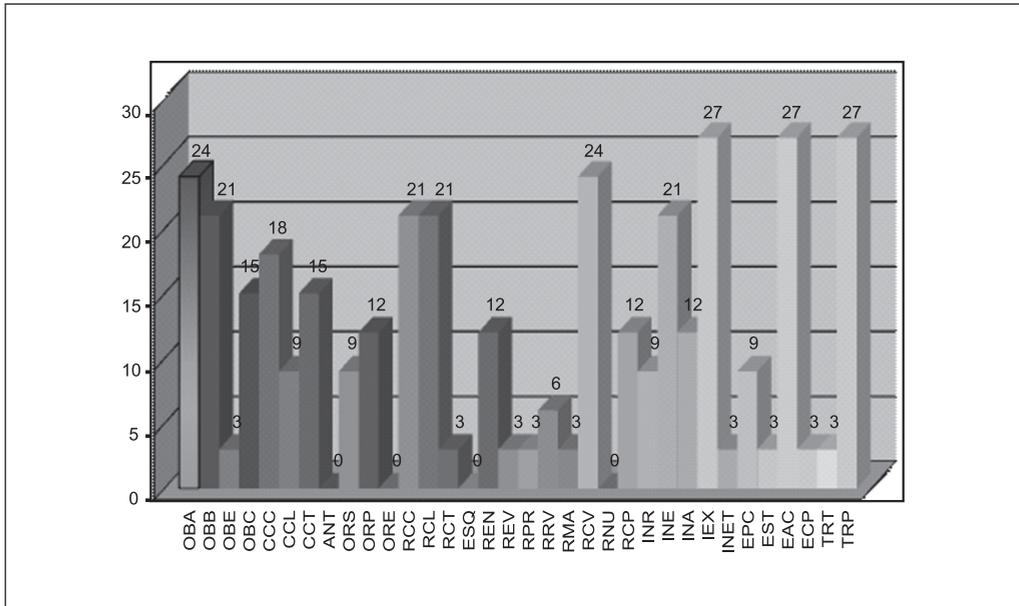


Gráfico 2
Estrategias Cognitivas-Contexto Virtual

También han sido utilizadas hasta por el 88%, las estrategias siguientes: a) la *observación analítica* (OBA) y de *búsqueda* (OBB) en ese entorno nuevo; b) las *relaciones entre variables* (RCC, RCL); c) la *recuperación a partir de la conexión entre variables* (RCV); d) la *interpretación basada en la experiencia* (INE) (ver gráfico 2).

Los resultados obtenidos tras el análisis de datos en el *Contexto Académico*, nos indican, que, en general, las estrategias mas empleadas en este contexto son las de *interpretación* y las de *transferencia* (ver gráfico 3).

Las EC empleadas por toda la muestra, en este contexto han sido, la de *observación analítica* (OBA) y la de *orden procedimental* (ORP), empleada al estructurar la tarea. También es empleada por 88% de los participantes, las estrategias de *observación mediante búsqueda* (OBB), en la mayoría de los casos bibliográfica, la de clasificación con la *relación entre variables cualitativas* (RCL), (como son forma y estilo del trabajo a realizar, temática a elegir, etc.) y *evaluación de la actividad* (EAC), al finalizar ésta.

Destacamos también como 77% de los casos emplearon las estrategias de *recuperación o recuerdo mediante la experiencia previa* (RCP), la de *interpretación por razonamiento* (INR) y la de *inferencia predeterminada por la experiencia* (INEX). También se emplean en casi todos los casos (66%), las estrategias de *análisis textuales* (ANT) y *esquematización* (ESQ) que no se emplearon en los otros contextos.

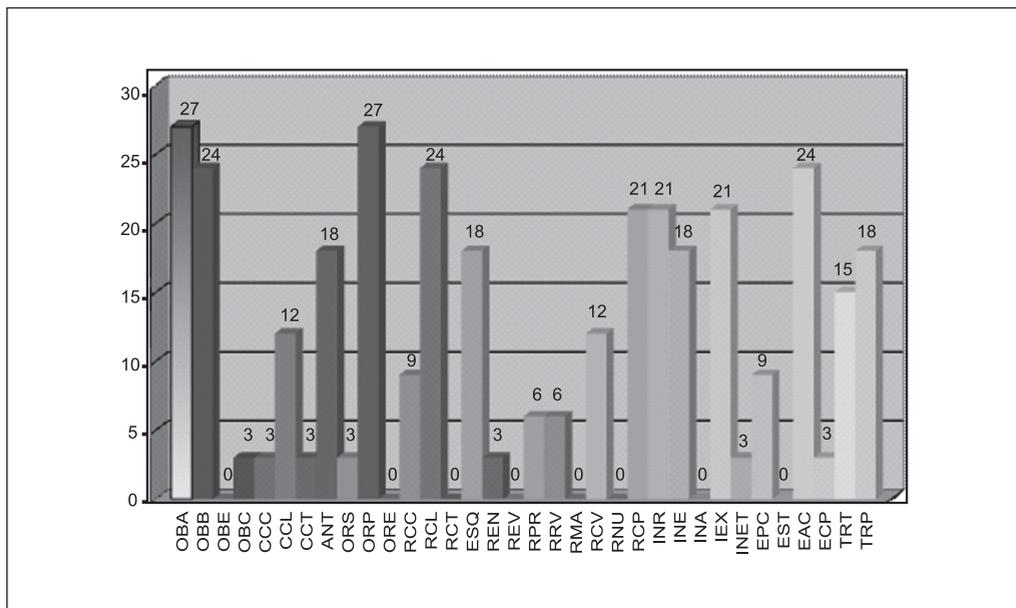


Gráfico 3
Estrategias Cognitivas-Contexto Académico

CONCLUSIONES

Como señalábamos al principio, el desarrollo de un aprendizaje autónomo y estratégico (Pozo y Monereo, 1999) consiste en saber utilizar las propias competencias y los recursos más adecuados a las condiciones contextuales en las que se debe actuar (Pintrich y Groot, 1990; Vermut, 1995) empleando las EC o procedimientos intencionales que permitan tomar las decisiones oportunas.

Con respecto a la primera parte, identificación de las EC que emplea el alumnado universitario en la realización de una tarea cotidiana en un contexto cotidiano, los resultados obtenidos respaldan los trabajos anteriormente realizados y referenciados por nosotras.

Como señala Lave, (1991), la realización de la compra en un supermercado es considerado por la mayoría de las personas como una tarea rutinaria, donde la experiencia pasada, conformada en relación con el entorno del supermercado, forman la base de los procedimientos habituales para adquirir los productos que se compran frecuentemente.

Una actividad de toma de decisiones como es la adquisición de productos, que a su vez se diferencian a través de sus características físicas (consideradas variables en este estudio), ponen en marcha el empleo de EC que les lleva a identificar y por tanto discriminar dichas características de los productos, para llegar a una elección del mismo, acorde con sus gustos y preferencias de consumo.

Las EC en el contexto cotidiano, para dar respuesta al primer objetivo, han sido:

- a. *Observación analítica* previa a la adquisición del producto para la identificación de las características de éstos;
- b. la *comparación de variables cuantitativas y cualitativas* en la toma de decisiones de cada producto. En nuestro estudio, las decisiones al elegir los productos con respecto a las características físicas de éstos, se han basado principalmente en aspectos relacionados con la calidad, el precio y el peso del producto y aspectos más cualitativos relacionados con la costumbre en la compra del producto, su sabor, las formas de consumo y la apariencia externa.
- c. También el empleo de la estrategia de *orden espacial*, relacionado con la colocación de los productos en el supermercado, que ha facilitado la resolución de la tarea.
- d. Han utilizado en la mayoría de los casos la estrategia de *relación de variables cuantitativas y cualitativas*, derivadas de las comparaciones mencionadas anteriormente y realizadas de forma habitual. Al emplear esta estrategia, no se analizan variables para tomar una decisión sobre algún aspecto de ellas, sino que solo se conectan. Las relaciones entre variables son muy frecuentes en la realización de esta tarea porque la toma de decisiones para la elección de un producto u otro está determinada por las relaciones que establezcan entre ellos o sus características.
- e. Las estrategias de *interpretación, por razonamiento e interpretación basada en la experiencia*, para, por un lado, razonar sobre el porqué se toma una decisión sobre la actividad, justificándola, y por otro, explicar esa elección basándose en la experiencia personal de compras anteriores o situaciones personales que han influido en ella.

- f. Asimismo, se emplearon las estrategias de recuperación, de *recuerdo a partir de la conexión entre variables* y el *recuerdo a través de los conocimientos previos* adquiridos en ese contexto. Esta estrategia se emplea en toda la tarea para recordar que productos comprar y el espacio donde se encuentran en el supermercado elegido para realizar la compra. La *recuperación mediante apoyos* se emplea cuando se utiliza lista de la compra, la *recuperación a partir de la conexión de variables* al observar los productos o los espacios donde normalmente se encuentran y, el *recuerdo a partir de los conocimientos previos* o la experiencia previa, al realizar la tarea. También se emplea para recordar precios anteriores (recuerdo numérico) y establecer comparaciones con los actuales.
- g. La *transferencia práctica* se empleó en este contexto para realizar operaciones aritméticas y cálculos que se transfieren de contextos académicos.
- h. Finalmente, se emplearon estrategias de *evaluación del proceso* seguido, con las pequeñas decisiones tomadas al adquirir un producto y casi siempre en términos numéricos, y la *estimación* de precios de los productos, mediante cálculos aritméticos, para acercarse, al precio aproximado de un producto o, por medio del redondeo, al precio final de la compra. La estrategia de *evaluación de la actividad* también ha sido empleada para valorar el resultado de la actividad.

Por otra parte, y en cuanto a las EC empleadas en la realización de tareas cotidianas en contexto virtual, en base a los datos recogidos, deducimos que los jóvenes que llegan actualmente a la universidad, de forma permanente y cotidiana, han compartido buena parte de sus experiencias de aprendizaje y comunicación con distintos tipos de tecnologías digitales. Este nuevo alumnado parece tener un modo de procesar la información, de aprender y de enfrentarse a la resolución de problemas manifiestamente distinto a las generaciones educadas mediante textos impresos.

Este contexto también es empleado habitualmente por la muestra en tareas académicas y en otras que han pasado a ser cotidianas, como el envío de correos electrónicos, uso de internet, etc. Lo que resulta novedoso para ellos es la realización de una compra on-line.

Aquí, a diferencia del contexto cotidiano, los productos no se pueden manipular ni establecer un orden espacial al desplazarse por él. Por tanto, las estrategias más empleadas en este contexto han sido:

- a) La de *inferencia predeterminada por la experiencia* que les ha proporcionado esta tarea en la vida diaria, es decir, con los mismos procesos e intencionalidad y relacionadas con los productos. En algún caso se deduce, a modo de conclusión final, las preferencias por el contexto natural de compra.
- b) *Evaluación de la actividad* como un hecho novedoso al que se enfrentan por primera vez. Se valora la actividad global al final, y se destacan las ventajas e inconvenientes de esta práctica. Como inconvenientes, destacan el gasto extra de envío y las dificultades encontradas al desplazarse por la página y como ventajas, la comodidad de poder realizar esta actividad desde su casa.
- c) *Transferencia práctica* de los conocimientos informáticos y del medio virtual desarrollados en otras actividades y que facilitan el acceso a la página de este super-

mercado on-line. La forma de proceder en un entorno virtual, utilizando como herramienta el buscador cuando no se encuentra el producto, el hecho de abrir y cerrar ventanas, en resumen, el manejo del ordenador, ha sido esencial a la hora de realizar esta actividad. También se han transferido conocimientos necesarios para resolver la tarea como la realización de cálculos mentales.

- d) Las estrategias de *comparación* que emplean, se llevan a cabo, en la mayoría de los casos, en productos conocidos por ellos, por esto, el empleo de estrategias de comparación implica los mismos procesos y tienen la misma función que en el contexto cotidiano, aunque el hecho de no poder manipular los productos, disminuye el número de comparaciones que normalmente se establecerían en el supermercado.
- e) La estrategia *de orden* utilizada en este contexto es la *procedimental* y la *serial* adaptándose a las instrucciones que marca la página. La *procedimental* se ha empleado para seguir las indicaciones y las instrucciones que indicaba la página para la realización correcta de la tarea. La *de orden serial*, se ha utilizado para organizar la tarea en función de las características físicas de los productos.
- f) También la *observación* tiene un papel importante en la toma de contacto con el entorno y la localización de los productos. En este contexto se han empleado las mismas estrategias de observación que en el contexto cotidiano. Al coincidir la tarea, las diferencias aparecen determinadas por las características del contexto. Las estrategias *de búsqueda* han sido puestas en marcha, en la mayoría de las ocasiones, por medio de un buscador informático y para localizar productos concretos. La *analítica* se ha empleado para analizar la información que iba apareciendo en la pantalla y hallar las palabras claves que llevarían a encontrar el producto, la *contextual* para visualizar y comprender el contexto de la tarea, es decir, las posibilidades que el entorno de compra on-line ofrecía para realizar con éxito esta tarea. La *observación predeterminada por la experiencia* solo es empleada por un sujeto de la muestra en la observación de un producto que ya conoce. El escaso empleo de esta estrategia en este entorno, se debe al desconocimiento del entorno en concreto y de este servicio en general.

En este entorno se le concede menos protagonismo a las características físicas de los elementos, ya que surge una nueva prioridad, la localización de los elementos que se pretende adquirir en medio de una gran cantidad de submenús que categorizan y ordenan a los productos.

No sucede lo mismo en el tercer contexto estudiado, esto es, el *contexto académico*, ya que aquí se les pide una tarea distinta, pero con elementos comunes que facilitan la comparación de EC empleadas.

La preparación de un trabajo escrito, ha sido la tarea propuesta, y a la vista de los datos obtenidos, este tipo de actividad desarrolla el aprendizaje autónomo descrito anteriormente, e involucra el empleo de ciertas EC, como son:

- a) La *observación analítica* y la *de orden procedimental*, empleada por todos al estructurar la tarea.

- b) Es usual utilizar la estrategia de *observación mediante búsqueda bibliográfica*, la estrategia de clasificación, con la *relación entre variables cualitativas*, que en la realización de esta tarea se refieren a la forma y estilo del trabajo a realizar, temática a elegir, etc... siempre partiendo de los conocimientos previos y la práctica en la tarea.
- c) Otro bloque de estrategias igualmente importantes son: el empleo de las estrategias de *recuperación o recuerdo mediante los conocimientos previos*, ya que esta actividad es frecuente en los estudios de postgrado. Aquí se han empleado también las estrategias de *recuerdo a partir de la conexión de variables* y los conocimientos previos. En ambos casos surgen, de la experiencia en la elaboración de este tipo de trabajos y se emplean para recuperar la información que se tiene sobre la forma de realizarlos.
- d) La estrategia de *interpretación por razonamiento* y la estrategia de *inferencia predefinida por la experiencia*. En este contexto se emplea la inferencia basada en la experiencia derivada de otros trabajos realizados y las dificultades encontradas. Las consecuencias extraídas en este contexto se refieren sobre todo a la forma de proceder y la finalización del trabajo. Las interpretaciones empleadas en este contexto, al igual que en los anteriores, están relacionadas con la tarea académica y la experiencia del sujeto en la resolución de la misma. Si en las anteriores tareas las interpretaciones se basaban en el conocimiento cotidiano e informal, éstas se basan en el académico, por tanto, son más formales en el contenido y en la expresión.
- e) Las estrategias de *análisis textuales y esquematización*, que no se emplearon en los otros contextos y que se pueden considerar vinculados a esta tarea de forma específica.
- f) Por último, realizan la *evaluación de la actividad* al finalizar ésta. La evaluación aquí toma mayor importancia ya que el trabajo realizado será posteriormente valorado por personas ajenas al autor. Nos es el caso de las tareas cotidianas, cuya toma de decisiones solo tiene repercusión en el propio sujeto.

El empleo de EC en uno u otro contexto se basan en el conocimiento que implican, es decir, conocimiento cotidiano e informal y conocimiento académico o formal.

Aunque en algunos casos el empleo de EC ha sido básicamente el mismo, el sentido y los procesos que implican son distintos, ya que, estos vienen determinados por las características del contexto donde se desarrolla la actividad.

El individuo se desarrolla y actúa en contextos culturalmente determinados (Santamaría, 2000); algunos trabajos remarcan que la conducta de los individuos varía en función de aspectos concretos de la situación en la que se desarrolla la tarea: la familiaridad con la tarea (DeLoache, 1980), el tipo de material utilizado (Lacasa y Herranz, 1989), la interacción con unas personas u otras (Rogoff, 1982; Ellis y Rogoff, 1986), etc. Sin embargo, no siempre se ha analizado en profundidad el papel que el contexto juega en el origen y desarrollo del comportamiento humano. Tal y como señala Martí (1994), es solo desde hace unos pocos años que se van desarrollando estudios que abordan el desarrollo como un proceso de interacción entre el organismo y el contexto.

Otros autores prefieren considerar el contexto como algo inseparable de las acciones humanas, en situaciones de conocimiento u otro tipo de actividades, es decir, considerar toda la actividad humana como algo enraizado en el contexto.

Con este trabajo, hemos podido determinar que no solo influye el tipo de tarea, sino que las características del contexto también han intervenido en el empleo de ciertas estrategias así como, en los procesos y procedimientos utilizados en cada una de ellas.

Hemos encontrado diferencias en el empleo de las estrategias en las tareas cotidianas en los distintos contextos. El enfrentarse a un entorno abierto, a un espacio, donde se establecen relaciones interpersonales, donde se manipulan elementos, etc... influye en el empleo de EC, al igual que al realizar esta misma tarea en un entorno virtual, donde los elementos son observados a través de imágenes fotografiadas y donde se organiza la actividad por medio de procedimientos de acción y no de espacios a recorrer. Tampoco se establecen en este entorno relaciones interpersonales.

Este trabajo en la línea de estudios anteriormente mencionados, nos permite confirmar que las relaciones en el aula, se hacen insustituibles, pero también qué la *virtualidad de tareas* se hacen hoy en día, imprescindibles, en el proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, ante lo que debemos de hacer un esfuerzo por integrarlas en las aulas universitarias, para afrontar con garantías los retos del futuro, ayudando así a construir mentes estratégicas a partir de metodologías de enseñanza-aprendizaje que puedan compartirse en contextos diversos.

BIBLIOGRAFÍA

- BELTRÁN, J.; GARCÍA-ALCAÑIZ, E.; MORALEDA, M.; G. CALLEJA, F. y SANTIUSTE, V. (1993). *Psicología de la Educación*, Madrid, Eudema, 1987; Beltrán, J: *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*, Madrid, Síntesis.
- BERNAD, J.A. (1999). Estrategias de aprendizaje. Bruño. Madrid.
- BUENDÍA, L. (1998). Técnicas e instrumentos de recogida de datos, en P. Colas y L. Buendía. *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- BUENDÍA, L. (2002). La observación científica en educación social y animación sociocultural, en LÓPEZ, F. Y POZO, T: Investigar en educación social. Consejería de Relaciones Institucionales. Sevilla.
- BUENDÍA, L., OLMEDO, E., GONZÁLEZ, G. Y PEGALAJAR, M. (2007). Estrategias cognitivas que utilizan hombres y mujeres para tomar decisiones en contextos cotidianos. *Revista de Investigación Educativa* ,25 (1), 19-34.
- BUENDÍA, L., OLMEDO, E. y GONZÁLEZ, G. (2007). The Resolution of Daily Tasks in Virtual Contexts. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences, Volumen, 2* .
- CAPON, N. Y KUHN, D. (1979). Logical reasoning in the supermarket: adult females use of a proportional reasoning strategy in an everyday context, en *Developmental Psychology* 15(4) (1979), pp. 45-452.
- DANSEREAU, D.F. (1985). Learning strategy research. En J.V. Segal; S.F. Chipman y R. Glaser (Eds.): *Thinking and learning skills. Vol. 1: Relating instruction to research*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.

- DE MIGUEL, M. (2006). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Madrid: Alianza.
- DeLOACHE, J. (1980). Naturalistic studies of memory for object location in very young children. *New directions for child development*. 10, 17-32.
- ELLIS, S. Y ROGOFF, B. (1986). Problem solving in children's management of instruction. En E. Mueller y C. Cooper (Eds.) *Process and outcome in peer relationships* (pp. 152-176). Orlando: Academic Press
- GENOVAR, C. y GOTZENS, C. (1990). *Psicología de la Instrucción*, Madrid, Santillana. Pag. 266.
- GONZÁLEZ CABANACH, R.; VALLE, A. y VÁZQUEZ GROBAS, A. (1994). Las estrategias de aprendizaje. En R. González Cabanach: *Psicología de la Instrucción. El profesor y el estudiante*, La Coruña, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña.
- HERNÁNDEZ, F. (2006). Competencias y aprendizaje. *I Congreso Internacional de Psicopedagogía: Ámbitos de Intervención del Psicopedagogo*. Universidad de Granada; Facultad de Educación y Humanidades de Melilla.
- HUBER, G. L. (2004). *Aquad 6: El programa para análisis de datos cualitativos*.
- LACASA, P. Y HERRANZ, P. (1989). Contexto y aprendizaje: el papel de la interacción en diferentes tipos de tareas. *Infancia y aprendizaje*. 45, 49-70.
- LAVE, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- MARTÍ, E. (1994) En busca de un marco teórico para el estudio contextualizado del desarrollo. *Infancia y aprendizaje*, 66, 5-10
- McMILLAN, J. y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson educación.
- MONEREO, C. (2003). Internet y competencias básicas. *Aula de innovación educativa*; 126; 16-20
- MONEREO, C. (1994): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, Barcelona, Graó.
- MONEREO, C. y POZO, J.I. (2001). Tema del mes: Competencias para sobrevivir en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 298.
- NISBET, J. Y SHUCKSMITH (1987) *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- PINTRICH, P.R. Y DE GROOT. E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), pp. 33-40.
- POZO, J.I. y MONEREO, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI
- POZO, J.I.; MONEREO, C. Y CASTELLO, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento, en MARCHESI, COLL Y PALACIOS. *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. 2. Madrid: Alianza.
- RODRIGO, M^a J. (1999). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- ROGOFF, B. (1992). Integrating context and cognitive development. En M. Lamb y A. Brown (Eds.) *Advances in development psychology* (Vol. 2, pp. 84-103). Hillsdale: H.J: LEA.
- ROGOFF, B. Y LAVE, J. (1984). *Every day cognition. The development in social context*. Cambridge, M.A: Harvard University Press.

- SANTAMARÍA, A. (2000). La mediación semiótica de las acciones humanas: análisis sociocultural de la situación experimental. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 79-98.
- SCHMECK, R.R. (1988). *Learning strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press.
- SCRIBNER, S. (1992). Mind in action: a functional approach to thinking, en *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 14(4), pp. 103-110.
- VERMUNT, J.D. (1995). Process- oriented intruction in learning and thinking strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 10 (4), pp. 325-349.
- WEINSTEIN, C. y MAYER, R. (1986). The teaching of learning strategies. En WITTRUCK, M. (ed.). *Handbook of research on Teaching*. New York: Macmillan.
- WERTSCH, J. (1997). La necesidad de la acción en la investigación sociocultural James En JAMES V. WERTSCH, PABLO DEL RÍO Y AMELIA ÁLVAREZ (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones, teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación infancia y aprendizaje.

INFLUENCIA DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL DOCENTE EN LA FORMACIÓN DE PROCESOS MOTIVACIONALES E IDENTITARIOS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. UNA APROXIMACIÓN DESDE LA MEMORIA AUTOBIOGRÁFICA DEL ALUMNADO

Antonio Bernal Guerrero y Antonio Ramón Cárdenas Gutiérrez

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla

RESUMEN

Parece que los docentes influyen, a través de sus múltiples interacciones, en la motivación y en la configuración de la identidad personal de los estudiantes. En esta investigación, indagamos en el influjo emocional que se genera en la interacción comunicativa entre profesores y alumnos, tratando de comprender, mediante la reflexión autobiográfica de antiguos alumnos de Educación Secundaria, cómo la competencia interactiva del profesorado incide significativamente en la formación de procesos motivacionales e identitarios de sus alumnos. Mediante un estudio de casos múltiples, realizando entrevistas en profundidad, una vez seleccionados los sujetos según su estatus de identidad personal, mostramos que la afectividad desarrollada por los profesores podría constituir un vigoroso anclaje para la vinculación de los estudiantes hacia la motivación y el aprendizaje, repercutiendo positivamente en la conformación de sus identidades.

Palabras Clave: Competencia emocional docente, identidad personal, motivación educativa, educación emocional, profesorado de Educación Secundaria, memoria autobiográfica, teoría de la educación.

ABSTRACT

It seems that educators, by way of their manifold interactions, influence motivation and the shaping of their student's personal identities. In this paper we investigate the emotional

influence generated by communications interactions between teachers and students, with the aim of understanding, through the autobiographical reflections of former secondary school students, how the interactive competence of educators can have a significant bearing on the formation of motivational and identity processes in their students. Through multiple case studies with in-depth interviews, once subjects were selected according to their personal identity statuses, we show that affectivity developed by teachers could constitute a firm foundation for connecting students to motivation and learning, with positive repercussions on identity shaping.

Key words: Educational emotional competence, personal identity, educational motivation, emotional education, secondary school educators, autobiographical memory, educational theory.

INTRODUCCIÓN

Concepto y funciones de la memoria autobiográfica

La memoria no es unitaria o monolítica, sino que está formada por múltiples sistemas de memoria, entre otros, tenemos la memoria autobiográfica (MA). Su desarrollo se debe a las múltiples interacciones que mantenemos dentro de nuestro contexto social permitiendo la maduración y conectividad neuronal de las áreas cerebrales que participan en ella (Welzar y Markowitsch, 2005). La actividad consciente nos permite recuperar los eventos personales que vienen configurando el contenido de la MA, hablamos de la *autonoetic consciousness*, como:

“la capacidad que permite al ser humano adulto representar mentalmente y llegar a ser consciente de su existencia prolongada, a través del tiempo subjetivo. Esto es, cuando una persona es consciente autonéticamente puede focalizar su atención sobre su propia experiencia subjetiva (...) la conciencia autonoética permite a las personas la posibilidad de aprehender de sus experiencias subjetivas todo el tiempo y percibir el momento actual como una continuación de su pasado y como preludio de su futuro”(Wheeler, Stuss y Tulving, 1997: 302).

Con ello, comprendemos la MA como “una determinada habilidad compleja y múltiple, formada por componentes neurológicos, sociales, cognitivos y lingüísticos” (Reese, 2002: 124) que tiene como elementos configuradores el lenguaje, la estructura narrativa y la afectividad favoreciendo el recuerdo consciente de experiencias del pasado personal y la proyección mental de esos eventos hacia el futuro subjetivo de uno mismo (Tulving, 2002).

En la MA se distinguen tres tipos de funciones (Bluck, Alea, Habermas y Rubin, 2005): la *función directiva*, donde las experiencias pasadas pueden orientar la conducta y el pensamiento hacia el futuro. La *función para el self* que posibilita la coherencia y la continuidad en el transcurso del tiempo. Y la *función social* trata de ofrecer información sobre cómo realizar las interacciones sociales, contribuyendo a la generación, mantenimiento y potenciación de los lazos sociales.

Recuerdos autobiográficos e identidad personal

Los recuerdos autobiográficos los expresamos narrativamente (Bruner, 1987). Esta narración autobiográfica tiene por objeto contarnos y contar a los demás el sentido y significado de los eventos que hemos experimentado en nuestra vida. El contenido de la narración autobiográfica configuraría una trama a través del tiempo, favoreciendo la estructuración narrativa de los sucesivos acontecimientos dando “forma a la historia personal de la vida de uno” (Van Manen, 1994: 157). En este sentido, Ricoeur (1996) diría que la identidad personal solo se configuraría mediante una identidad narrativa, pues ésta permite incorporar coherencia y consistencia a los frenéticos cambios que nos sobrevienen en el tiempo, dejando a un lado la visión fragmentada y dispersa de la personalidad. De este modo, otorgamos a la narración de *sí mismo*, la función de cohesionar el conjunto de acontecimientos discontinuos en una unidad narrativa de vida (MacIntyre, 1987), esto es, la recomposición de los pensamientos, emociones y acciones en una narración posibilita la constitución del personaje a quien pertenece la experiencia vivida. La configuración narrativa de la identidad permite integrar la heterogeneidad en la permanencia; así, el proceso configurador estructura la multiplicidad de acontecimientos en un delineamiento temporal, y los componentes de la experiencia con el enlazamiento de la historia. Como dice Ricoeur (1996: 147), “el personaje comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada”.

Pero la configuración de la identidad no se plasma de manera rápida e inequívoca. A veces, a modo de rompecabezas, existen piezas que no encajan, difíciles de integrar unas en otras dificultando una imagen nítida del *self* (Bernal, 2005), ya sea por el gran número de roles, relaciones, acciones, sentimientos y pensamientos diferentes entre sí, y, a veces, contrapuestos que se producen en el momento presente, o por las diversas experiencias y acontecimientos que han sucedido durante el pasado. De un modo u otro, el sujeto precisa, en la medida de lo posible, integrar todos esos aspectos en una unidad narrativa organizada (McAdams, 2003) con la finalidad de darle un sentido a su vida e inhibir el posible vacío existencial (Frankl, 2003).

Emociones y memoria autobiográfica. Formación emocional docente

Las emociones influyen en la MA, ya sea en la codificación de los estímulos, en su consolidación o en la formación del recuerdo. Al respecto, la amígdala desempeña un rol crucial:

“principalmente, la amígdala gestiona los procesos de memoria emocional, sin los cuales los efectos de las emociones sobre la memoria no ocurrirían; la amígdala puede afectar a la memoria explícita modulando o permitiendo la actividad de otras regiones cerebrales implicadas en la memoria; la activación emocional puede afectar a la memoria explícita, por medio de la liberación de hormonas de estrés que interactúan con la amígdala; la influencia moduladora de la activación emocional, a través de la amígdala actúa especialmente en los procesos

de consolidación de otras áreas del cerebro, tales como el hipocampo” (Hamann, 2001: 395).

A partir de estos sustratos neurológicos se despliega toda una fenomenología emocional que va configurando la identidad personal. Hablar de emociones es referirse a la inteligencia emocional, en síntesis la comprendemos como un ámbito de la inteligencia social que incluye la capacidad para procesar información emocional con exactitud y eficacia; acceder y generar emociones y sentimientos que asistan y faciliten el pensamiento; conocer y comprender las emociones propias y ajenas; regular las emociones favoreciendo un crecimiento emocional e intelectual y expresar las emociones de forma adecuada (Salovey y Mayer 1990; Mayer y Salovey 1993 y Mayer y Cobb 2000).

Con buen tino, la inteligencia y la educación emocional se incluyen progresivamente como ámbito de estudio. El control del estrés, las conductas prosociales, las conductas disruptivas, el ajuste psicológico o el *mobbing* han sido aspectos vinculados con la inteligencia emocional (Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006). En este sentido, la educación emocional favorecería la construcción equilibrada de la dimensión afectiva del sujeto propiciando la configuración positiva de la identidad del alumnado (André y Lelord, 2002).

No sólo la educación emocional del alumnado, sino también la formación del profesorado es conveniente en cuestiones relacionadas con el dominio emocional. Cada vez más, factores exógenos y endógenos van produciendo un cuadro sintomatológico caracterizado por la desesperanza, el cansancio o aspectos depresivos relacionados con su desempeño profesoral. Es el síndrome de *Burnout*, que tiene un claro componente emocional siendo su origen paulatino y continuado desde niveles casi imperceptibles hasta los más graves o intensos (García Carrasco, Canal, Bernal y Martín, 2006), produciendo falta de autorrealización profesional, desidia emocional y despersonalización.

La formación emocional del docente no incide únicamente en paliar el malestar afectivo del profesorado, asimismo adquiere un gran valor por su posible contribución sobre los alumnos y su aprendizaje. La formación de la inteligencia emocional se estructuraría en tres ámbitos: conocimiento emocional propio y ajeno, autorregulación emocional y expresión emocional. Una adecuada educación emocional en estos ámbitos nos orientaría hacia un autoconocimiento emocional mediante procesos de autorreferencia de los contenidos afectivos que se encuentran en los recuerdos de eventos personales posibilitando, en buena medida, la formación de una “sabiduría emocional” (Baltes y Staudinger, 2000). Ésta posibilitaría el conocimiento, regulación y expresión de los estados emocionales del sujeto evitando así quedar secuestrado o paralizado por las emociones, y dando la posibilidad de transferir ese conocimiento o sabiduría emocional a cualquier contexto donde se encuentre la persona.

Dimensión emocional y competencia interactiva docente

El contexto escolar se erige como lugar preeminente para la implementación de la educación emocional; por sus condiciones, estudiantes y profesores desarrollan prácticas convivenciales mediante la competencia interactiva (Habermas, 1989). Hablamos de la inteligencia emocional interpersonal como dominio formativo que permite el

mutuo entendimiento entre los personajes del acto educativo. Básicamente, la competencia interactiva surge de la necesidad de inserción del sujeto en un entorno social. La integración en contextos de incorporación social como la escuela tiene consecuencias configuradoras para la identidad personal.

Para Habermas, la competencia interactiva es una acción simbólicamente mediada que tiene múltiples formas debido a la amplitud de experiencias de interacción. En la práctica de la interacción destacamos los aspectos relacionados con la dimensión más subjetiva de la interacción, las vivencias. En éstas se diferencian los aspectos cognitivos y emocionales. Consecuentemente, la experiencia humana tiene dos componentes que pueden ser expresados de manera subjetiva o mediante la expresión interactiva de la vivencia.

Las acciones formativas, al igual que otras actividades humanas, pueden ser descifradas, según Habermas, a través de varios organizadores: la acción teleológica, acción regulada por normas y la acción comunicativa. La *praxis* educativa se desarrolla en contextos de acciones mediadas por sistemas de comunicación donde las competencias comunicacionales configuran el recurso fundamental de la labor profesoral. La formación se experimenta como una práctica interactiva compuesta por cognición y emoción, por el contenido temático de la práctica y el aspecto emotivo con el que se construye la afiliación con ella.

En la interacción interpersonal el sistema emocional desempeña un papel fundamental; si bien el educador controla la mayoría de las veces sus discursos de información, también existe un contenido omnipresente menos explícito que el contenido informativo. Hablamos del contenido emotivo que rezuma, a través de las actitudes, del lenguaje verbal o corporal y que, en gran medida, pasa desapercibido. Ello tiene una vital importancia, ya que todos los actores de las prácticas de enseñanza andan en la escena vestidos con sus sentimientos. Las fuertes implicaciones personales que existen en toda práctica formativa nos hacen pensar en el enriquecimiento de la competencia interactiva como mediación afectiva del espacio educativo que estimule la motivación del alumnado por el trabajo escolar, esto es, el desarrollo de la competencia cognitiva mediante la competencia afectiva del docente.

Dimensión procesual de la motivación

La motivación en sus diferentes acepciones ha sido un concepto muy recurrente de estudio para explicar la conducta humana. Desde la perspectiva conductista o cognoscitivista, pasando por la psicoanalista y la humanista, han intentado dar una respuesta a cuáles son las motivaciones que hacen actuar al sujeto. Con todas las dificultades que atañen a la conceptualización de la motivación, en síntesis la comprenderíamos como “el componente energético del ser humano, lo que le empuja y le dirige, algo que no es tangible ni siempre evidente” (Huertas, 2001: 47). Pero que le es útil al sujeto para desvelar la realidad, para anticiparse, para formar sus proyectos existenciales y vivir originariamente hacia el futuro imaginándose en él.

Como fenómeno psicológico la motivación no es comprendida como algo estático, sino, más bien, como un proceso que se encuentra compuesto por motivos, metas, percepción de la competencia y atribuciones (Hernández, Soler, Núñez, González y

Álvarez 1998). En primer lugar, un motivo es un movimiento de la voluntad hacia el conocimiento, posesión o disfrute de una cosa, se trataría de “un conjunto de pautas para la acción, emocionalmente cargadas, que implican la anticipación de una meta u objetivo preferido” (Huertas, 2001: 56) y tendríamos *motivos primarios* relacionados con la supervivencia y *motivos secundarios* que se relacionan con el desarrollo general de la persona (Madsen, 1980).

En segundo lugar, las *metas* como elementos fundamentales para pronosticar la conducta. Dentro del contexto educativo tenemos “metas de aprendizaje”, donde los sujetos aprenden significativamente profundizando con el contenido buscando relaciones con los conocimientos previos, y “metas de rendimiento”, donde la persona demuestra su competencia para obtener juicios positivos (Dweck, 1986).

En tercer lugar, la *percepción de la competencia* consiste en el conocimiento que posee cada sujeto de sus propias habilidades y aptitudes, consecuentemente, la autopercepción es clave para el alumnado, ya que según sea la percepción de sus competencias así será su interés por el aprendizaje. La percepción de las competencias dependerá del tipo de motivación y de las proyecciones referentes a las competencias que los demás reviertan sobre el sujeto.

En cuarto lugar, las *atribuciones* (Weiner, 1985) explican la valoración que hacemos de nuestra acciones clasificándolas como éxitos o fracasos. En las atribuciones el procesamiento y valoración de la información que recibe el sujeto es crucial, pues derivará en atribuciones adaptativas o desadaptativas que influyen en el grado de motivación del alumnado hacia su aprendizaje.

Junto con estos componentes, para comprender el proceso motivacional es necesario conocer el origen de los estímulos que activan la conducta del sujeto, las *fuentes de la motivación* (Palmero, Martínez y Fernández 2002), pudiendo ser internas y externas. A su vez, las *fuentes internas* se escinden en “filogenéticas”, son los motivos que tienen que ver con la supervivencia de la especie, y las “ontogenéticas”, que se refieren a las diferentes motivaciones que las personas han adquirido a lo largo de su vida. Las *fuentes externas* son los elementos externos que refuerzan o inhiben la motivación de la persona. Estas fuentes dan origen a la motivación intrínseca o extrínseca. El ser humano se encuentra activado por alguna de ellas o por ambos tipos de motivación.

Por último, entendemos la motivación como un proceso donde el sujeto se propone unas metas y fines que satisfacer, a través de un dinamismo conductual donde la frecuencia, intensidad y duración del mismo nos indicará el grado de motivación. Por último, la evaluación de las acciones implementadas para conseguir los objetivos propuestos.

METODOLOGÍA

Diseño de la investigación

Nuestro enfoque se caracteriza por ser *fenomenológico o interpretativo* con la clara intención de comprender “las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias vidas” (Taylor y Bogdan, 1986: 101). Para ello, elegimos el diseño bifase de Creswell (1994) que consta de dos fases: por un lado, la cuantitativa, donde utilizamos el cuestionario EOMEIS

(Objective Measure of Ego Identity Status) (Adams, Bennion, Huh, 1989) para seleccionar a los sujetos; por otro lado, la cualitativa, con la entrevista en profundidad, una técnica de carácter no directivo, holístico e individual (Ruiz, 2003) que realizamos a los sujetos seleccionados de cada estatus de identidad. Consecuentemente, tenemos un estudio de casos múltiples (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Pregunta y objetivos de la investigación

Las relaciones entre docentes y discentes durante las etapas de educación formal se impregnan de ciertas características donde el profesorado se convierte en actor principal a la hora de influir en la motivación educativa y la configuración de la identidad del alumnado. Al respecto, nos preguntamos: *¿cómo los docentes que han formado parte de la trayectoria formativa contribuyen a fomentar la motivación educativa y a configurar la formación de la identidad personal?* Dentro del contexto actual de las investigaciones educativas (Dendaluze, 1995) y consecuentes con la tipología de nuestra investigación, nuestra intención es comprender cómo las experiencias de la escuela afectan al alumnado (Pascarella y Terenzini, 1991), ya que, nos interesa conocer qué recuerdan los alumnos de sus vivencias escolares (Pillemer, Krensky, Kleinman, Goldsmith y White, 1991), pues estamos persuadidos de la influencia de los episodios específicos escolares (Pillemer, Picariello, Beebe y Reichman, 1995) en la construcción identitaria del sujeto. Los objetivos que nos planteamos al respecto son: primero, indagar en el influjo emocional que se genera en la interacción comunicativa entre profesores y alumnos. Segundo, comprender mediante la reflexión autobiográfica de sus propios recuerdos educativos, cómo los eventos vividos en la educación formal con sus docentes van configurando el dominio motivacional y emocional de la identidad de los sujetos estudiados.

Descripción de la muestra

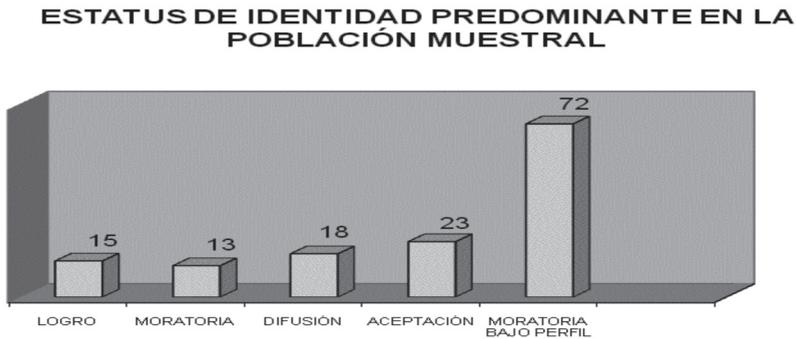
La muestra de la que se seleccionó a las personas para el estudio cualitativo final está compuesta por N=141 sujetos (Mujeres= 84%, Hombres= 16%), todos ellos pertenecientes a la Licenciatura de Pedagogía, de la Universidad de Sevilla. Un 83% de la muestra se encuentra entre los 18-20 años de edad, un 16% entre 21-23 años, y un 2% entre los 24-27 años.

Diseño muestral

Se seleccionó a los sujetos mediante el procedimiento de muestreo deliberado o intencional (Patton, 1990), en el cual se determinan teóricamente los rasgos característicos del grupo estudiado para buscar a continuación sujetos que se ajusten a ellos. Siguiendo el *modelo progresivo* de evolución del estatus de identidad (Waterman, 1982), el rasgo que buscamos era que los sujetos perteneciesen a los distintos estatus de identidad, a saber: difusión de identidad, identidad hipotecada, moratoria y logro de identidad (Marcia; Waterman; Matteson; Archer y Orlofski, 1993). Para ello, utilizamos el cuestionario EOMEIS-2 (Objective Measure of Ego Identity Status) (Adams, Bennion, Huh, 1989) que permite valorar los distintos estatus de identidad siendo el cuestionario grupal

más altamente elaborado, validado y utilizado para evaluar los estatus de identidad. Esta medida comprende 64 afirmaciones cada una de las cuales refleja características de uno de los estatus de identidad. Los sujetos valoran cada ítem en una escala Likert de 6 puntos desde "totalmente de acuerdo" a "totalmente en desacuerdo". Los cuestionarios fueron cumplimentados de forma voluntaria y los resultados globales de la asignación de estatus se muestran en la siguiente gráfica:

TABLA 1
RESULTADOS GLOBALES DE LA ASIGNACIÓN DE ESTATUS DE IDENTIDAD



Una vez conocido el número de alumnos asignados a cada estatus de identidad, se les planteó a los sujetos de cada estatus la opción de participar voluntariamente en una investigación cualitativa donde serían entrevistados para conocer aspectos de su trayectoria educativa. En esta fase participaron un total de nueve sujetos con la siguiente distribución, que nos aseguraba una representación de todos los posibles estatus.

TABLA 2
SUJETOS PERTENECIENTES A CADA ESTATUS DE IDENTIDAD

ESTATUS DE IDENTIDAD	SUJETOS	GÉNERO
MORATORIA	S.1	Femenino
	S.2	Femenino
	S.3	Femenino
	S.4	Femenino
	S.5	Femenino
LOGRO	S.6	Masculino
DIFUSIÓN	S.7	Femenino
ACEPTACIÓN	S.8	Masculino
	S.9	Masculino

Análisis de los datos cualitativos

Los datos que se obtuvieron a través de la entrevista en profundidad a los distintos sujetos fueron registrados mediante grabación en audio, transcritos y analizados mediante el programa NVIVO 8. La entrevista en profundidad fue articulada a través de un cuestionario semiestructurado en el que se les preguntaba sobre las principales trayectorias educativas recorridas a lo largo de sus vidas. Concretamente, la entrevista se vertebraba en torno a tres cuestiones generales: qué acontecimientos, personas y escenarios aparecían en el camino; en qué momentos, y qué permanecía de todo eso hasta el final. Estas tres cuestiones generales se desarrollaban, a su vez, mediante diferentes interrogantes que profundizaban en la dinámica de los vínculos afectivos con el profesorado (Cfr. Tabla 3).

TABLA 3
CUESTIONES DE LA ENTREVISTA SOBRE LA DINÁMICA DE VÍNCULOS
AFECTIVOS CON EL PROFESORADO

1	¿Qué asignaturas enseñaba?
2	¿Te daba esa asignatura todos los días de la semana?
3	¿Era tu tutor?
4	¿Tienes buenos o malos recuerdos de esa persona? ¿Cuáles?
5	¿Qué recuerdas de sus clases?
6	¿Cómo explicaba?
7	¿Cómo atendía a los alumnos?
8	¿Qué te gustaba de sus clases?
9	¿Ese profesor impactó de igual forma en tus compañeros?
10	¿Tus compañeros pensaban igual que tú?
11	¿Qué diferencias encuentras entre este profesor y el resto de profesores que has tenido?
12	¿Por qué fue tan significativo para ti?
13	¿Qué destacarías de su forma de ser?
14	¿Qué hacía ese profesor para que te sintieras implicado en la asignatura?
15	¿Piensas que ese profesor tenía vocación docente? ¿Por qué?
16	¿Piensas que a ese profesor le gustaba su asignatura? ¿Cómo lo notas?
17	¿Cómo ha contribuido ese profesor a tu camino educativo?
18	¿Consideras que ese profesor ha sido una figura influyente en tu biografía?

Con respecto a la técnica de análisis del discurso (León y Montero, 2003), nos identificamos plenamente con un *análisis semiótico y narrativo* donde éste responde a un enfoque de investigación de tipo cualitativo, en el que prevalece el análisis de los fenómenos desde una perspectiva interna (Cortés y Medrano, 2005). Básicamente, consiste

en hallar un enfoque idiográfico de análisis para tratar de aperebirnos de lo singular del funcionamiento mental de los sujetos. Consecuentemente, el análisis de la información se realizó mediante la codificación abierta e inductiva del discurso, obteniendo un sistema de categorías con carácter emergente y no preestablecido que continuamente fue readaptado y redefinido (véase la tabla III), según las narraciones que son categorizadas (Gil, 1994).

TABLA 4
ESTRUCTURA DE CATEGORÍAS EXTRAÍDA DE LA NARRACIÓN DEL ALUMNADO

METACATEGORÍAS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
RECUERDOS AUTOBIOGRÁFICOS	Metodología	Activa, constructivista
		Pasiva, memorística
	Competencias afectivas del docente	Positivas
		Negativas
	Vinculación afectiva hacia el docente	Vinculación
		Desvinculación
	Vocación docente	Posee vocación docente
		No posee vocación docente
RAZONAMIENTOS AUTOBIOGRÁFICOS	Consecuencias educativas a nivel motivacional	Motivación educativa
		Desmotivación educativa
	Contribuciones identitarias de los docentes	

EVENTOS AUTOBIOGRÁFICOS RECORDADOS DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO

RECUERDOS AUTOBIOGRÁFICOS DE EVENTOS ESPECÍFICOS

Metodología

Los recuerdos sobre la metodología se bifurcan en dos líneas: primero, procesos metodológicos activos y participativos; segundo, una metodología orientada a la excesiva memorización y poca participación del alumnado.

En los procesos metodológicos activo-participativos encontramos que la estimulación de la participación se produce gracias a la interacción del profesor con el alumnado, mediante preguntas explícitas a estos con la clara intención de activar su participación S1. Logro: *“Daba las clases de un modo ameno y muy participativo, era uno de los pocos profesores que hacía la clase participativa, hacía muchas preguntas”*.

Además, el profesorado intenta implicar al alumnado en la asignatura mediante elementos motivadores como anécdotas o bromas, esto es, una fórmula de interacción o participación entre el alumnado y el contenido del curso.

S8. Aceptación: *“Se ponía a explicar, a dar las fórmulas y demás en la pizarra; pero, sin embargo, cuando veía que estábamos cansados metía una gracia o un chiste y entonces nos reíamos y seguíamos”*.

Otra posibilidad de una metodología activo-participativa consistiría en los distintos recursos didácticos utilizados. La variedad de recursos permite mayores posibilidades de participación.

S7. Aceptación: *“No sé, siempre nos traía muchas cosas... no sólo se dedicaba al libro, sino que también traía otros materiales”*.

No en pocas ocasiones se identifica la metodología activo-participativa con el entretenimiento o la diversión. Sin embargo, estos alumnos nos narran una perspectiva más relacionada con el esfuerzo, la constancia, la responsabilidad y la búsqueda de sentido de su aprendizaje.

S1. Logro: *“Una vez que a todos nos quedó claro para qué sirve la asignatura y por qué era bueno aprenderla, empezó a dar las clases”*.

En otro orden, descubrimos recuerdos de eventos personales relacionados con una metodología que apenas favorece la participación del alumnado.

S3. Moratoria: *“La asignatura la daba muy mal, por ejemplo, llegaba a clase y decía ‘es la una, a los dos todo el mundo aquí con los problemas hechos’ y a lo mejor yo no sabía hacer los problemas”*.

Este desempeño profesoral repercute en la percepción que posee el alumnado sobre el interés de algunos profesores por la enseñanza. La escasa intención de incentivar la participación del alumnado se encuentra relacionada con el fomento de la motivación hacia el aprendizaje y la construcción del conocimiento.

S5. Moratoria: *“El de matemáticas era igual, pasaba del tema, si no te habías enterado lo sentía”*.

Competencias afectivas del docente

Con el propósito de conocer cuáles son las competencias afectivas de los docentes, hemos indagado en la memoria emocional (LeDoux, 1999) del alumnado entrevistado, preguntándoles por las competencias que habían desarrollado los profesores recordados. En nuestro caso, identificamos las competencias afectivas como el dominio y el despliegue de la inteligencia emocional, esto es, la comprensión, control y expresión adecuada de las emociones (Steiner, 2003 y Zaccagnini, 2004). En este sentido, las competencias pueden ser afectivo positivas o afectivo-negativas.

Debido a los cambios que se producen en la personalidad durante la adolescencia, a veces, los sujetos se sienten desubicados y desorientados demandando altas dosis de comprensión emocional por parte de las personas significativas que lo rodean. Esta necesidad de comprensión emocional se percibe en algunos de los recuerdos elaborados referentes a su contexto educativo.

S6. Difusión: *“En Secundaria pasan de ti, sólo van a dar la clase y punto. Además, que no hay relación (...) la impresión que dan es que están por el dinero”*.

Sin embargo, no todos los recuerdos narrados se refieren a la indiferencia emocional, esto es, a los profesores como posibles personas significativas se les solicita cierto grado de comprensión emocional por parte de su alumnado.

S3. Moratoria: *“Siempre me apoyaba en todo, yo le contaba mis problemas”.*

Las presiones a las que se ve sometido el adolescente en un mundo ambiguo e incierto, la falta de una sólida madurez personal (Adams, Bennion; Huh, 1989) y la carencia de una conveniente comprensión mutua entre los distintos protagonistas del acto formativo, producen tensiones dentro del aula que precisan de un correcto control emocional, entendido como la regulación de los propios estados emocionales ante los factores endógenos o exógenos que puedan alterar el equilibrio afectivo de la personalidad (Núñez, Bisquerra, González y Gutiérrez, 2006). Así, en las narraciones encontramos dos dominios, por un lado, una correcta regulación emocional, por otro lado, una baja regulación de las emociones. En relación con el primero, los alumnos perciben profesores con un buen grado de control emocional.

S4. Moratoria: *“Cuando tenía que ser un sargento lo era, pero te entendía. Era muy tranquilo, muy sereno, no se alteraba”.*

No obstante, se narran recuerdos de experiencias que carecen de una conveniente regulación emocional. Esas muestras de bajo control emocional son percibidas y retenidas por los alumnos en su memoria emocional.

S2. Moratoria: *“Un hombre muy estricto, si hablabas lo mínimo, daba golpes en la mesa, intimidaba...”.*

Se intuye que el profesorado no tiene los recursos o las habilidades necesarias para mantener una comunicación y relación fluida con sus alumnos y opta por un distanciamiento o rigidez, esto es, tal vez, carezca de las competencias necesarias en regulación y expresión emocional para orientar y dirigir contextos educativos dinámicos. No olvidemos que *“un profesor es un comunicador, es un intermediario entre la ciencia y los alumnos, que necesita dominar las técnicas básicas de la comunicación. Además, en la mayor parte de los casos, las situaciones de enseñanza se desarrollan en un ámbito grupal, exigiendo de los profesores un dominio de las técnicas de comunicación grupal”* (Esteve, 2006: 103).

Con todo, a veces, el alumnado reconoce que esa distancia o rigidez en la comunicación interpersonal marcada por algunos profesores se puede diluir o disipar, a través de lo que podríamos denominar un ajuste afectivo, esto es, gracias a la interacción cotidiana los sujetos se sumergen en un proceso de conocimiento mutuo donde van aprendiendo y comprendiendo la cosmovisión de los distintos interlocutores, favoreciendo la confianza mutua y la configuración de un contexto relajado donde no es necesario ese excesivo control emocional por parte del profesorado.

S3. Moratoria: *“El primer año me impactó, no me caía bien para nada, era muy serio, muy gruñón y yo no me enteraba de nada en sus clases. Después lo fui conociendo y mi manera de pensar fue cambiando y madurando, ya no veía al profesor como alguien raro”.*

Creación y mantenimiento del vínculo afectivo con el docente

En estas etapas educativas puede haber cambios de colegio, de profesores o compañeros, así como la toma de decisiones referente a aspectos escolares que, en cierta medida, condicionarán su futuro académico y laboral. Se trata de un período compulsivo

para la configuración de la identidad personal en el ámbito afectivo, tanto por los aspectos psicológicos que se ponen en marcha, como por los aspectos sociales y académicos que se desarrollan en torno al estudiante y que exigen, por primera vez, una toma de decisiones de bastante calado para el sujeto.

En esta etapa el alumnado podría necesitar la creación y mantenimiento de vínculos afectivos con las personas significativas más cercanas a él. En este sentido, el profesorado juega un rol importante, la vinculación afectiva con el profesorado podría ser un elemento de seguridad y estabilidad emocional en un período donde se producen fuertes inestabilidades.

De las relaciones que surjan entre docentes y discentes, tal vez, se cree una vinculación afectiva entre ambos, gracias a unas adecuadas competencias emocionales, o viceversa. Según, los recuerdos autobiográficos formados existen las dos posibilidades, deduciendo que el mayor número de horas de clases con algunos profesores y el interés que muestran por el alumnado son dos factores que influyen a la hora de crear vínculos afectivos.

S8. Difusión: *“Tenía más confianza con él, sí, durante dos años me dio confianza y podía hablar con él”.*

Las consecuencias positivas de ese vínculo afectivo pueden ser de diversa índole. Un caso revelador de la importancia que puede tener la vinculación afectiva entre profesores y alumnado nos viene de la narración que nos cuenta una alumna.

S6. Difusión: *“Me dijo (se refiere al profesor): quiero hablar con tu compañera. Ella fue y le hizo cambiar sus ideas, de hecho, volvió a clase y el profesor le dijo que le importaba mucho (...) y a ella eso también le influyó y volvió a estudiar; de hecho, me dijo: vuelvo porque me ha convencido”.*

Con este recuerdo vendríamos a exponer la importancia de la vinculación afectiva entre profesores y alumnado, hasta tal punto que no es de extrañar si hablamos de profesores que cambian vidas, esto es, profesores que en un momento dado, orientan el pensamiento y la acciones del alumno hacia una meta focal determinada.

Contrariamente, existen experiencias de interacción educativa que se desarrollan bajo inadecuadas competencias emocionales, reforzando la desvinculación afectiva entre los dos actores principales del acto educativo.

S4. Moratoria: *“Los nudillos se me ponían negros cuando venía, de los nervios. Para que a mí se me pongan los nudillos negros de los nervios..., salía a la pizarra y sudaba, ¡vamos!, es que ese profesor... ¡ay, Dios mío!”.*

Vocación docente

La inclinación o interés del docente por su profesión sería un elemento clave para atraer o distanciar al alumnado hacia el aprendizaje de una asignatura. Por la mayor madurez personal, en esta edad los sujetos han incrementado y perfeccionado su capacidad de percepción, atención, memorización y narración de los eventos personales que les rodean. En este sentido, creemos que los profesores recordados forman parte de la construcción y reconstrucción identitaria del alumnado. La huella mnemónica que dejen en sus alumnos en relación con su vocación sería un recuerdo autobiográfico importante para la construcción de la identidad personal. Los estudios relacionados con la memoria emocional nos vienen a decir que los recuerdos que poseen un com-

ponente emocional se guardan y perduran mejor en la memoria que aquellos otros que carecen de elementos emocionales (Phelps, 2004 y Paré 2003). Advirtiendo esta característica del funcionamiento mnemónico emocional, registramos los recuerdos elaborados sobre la vocación docente y las competencias afectivas que presentaban los profesores evocados.

TABLA 5
DESCRIPCIÓN DE LOS PROFESORES RECORDADOS, SU VOCACIÓN DOCENTE Y
COMPETENCIAS AFECTIVAS

Sujetos	Nº de Profesores recordados	Poseen Vocación Docente	Tipo de Competencias afectivas
1	1	SI	Afectivo-positivas
	2	SI	Afectivo-positivas
2	1	SI	Afectivo-positivas
	2	SI	Afectivo-positivas
	3	SI	Afectivo-positivas
3	1	SI	Afectivo-positivas
	2	NO	Afectivo-negativas
	3	NO	Afectivo-negativas
4	1	SI	Afectivo-positivas
5	1	SI	Afectivo-positivas
	2	SI	Afectivo-positivas
6	1	SI	Afectivo-positivas
	2	SI	Afectivo-positivas
7	1	SI	Afectivo-positivas
	2	NO	Afectivo-negativas
8	1	SI	Afectivo-positivas

En esta configuración mnemónica se percibe cómo los profesores evocados por su vocación docente poseen competencias afectivo-positivas. Por el contrario, los profesores percibidos como profesionales que carecen de vocación docente se caracterizan por desplegar en su labor profesoral competencias afectivo-negativas. La relación que se establece en la memoria autobiográfica de estos alumnos entre vocación docente y competencias afectivas nos propone una estrecha imbricación entre ambos elementos.

Veamos, desde la narración de los propios alumnos, cómo se establece esa vinculación entre vocación y competencias afectivas.

Profesor nº1 del S4. Moratoria:

a) Competencias afectivo-positivas: *“Te comprendía muy bien, comprendía la manera de ser de los chavales”.*

b) Vocación docente: *“Sí, totalmente, ella daba Historia y le encantaba, parecía que estaba en ese año de la historia que nos estaba explicando, le encantaba”.*

Junto a estos recuerdos hallamos la narración de la desvinculación afectiva hacia el desempeño profesoral y el tipo de competencias afectivas.

Profesor nº2 del S3. Moratoria:

a) Competencias afectivo-negativas: *“era una profesora muy déspota, cuando se enfadaba, se enfadaba de veras; me acuerdo de un día que me dijo ‘aquí yo soy la dictadora’, ¡vamos! se ponía insoportable...”*

b) Vocación docente: *“Yo creo que no, porque a una persona que le gusta la docencia y está preocupada por que sus alumnos aprendan y se lleven un buen recuerdo de su asignatura no se pone en la clase a limarse la uñas o a contar el dinero”.*

Con todo ello, advertimos la relación que existe entre vocación docente y competencias afectivas percibidas en los profesores recordados, considerando que los profesores con competencias afectivas-positivas son aquellos que tienen vocación docente.

RAZONAMIENTO AUTOBIOGRÁFICO

Consecuencias Educativas a Nivel Motivacional

En los procesos motivacionales las metas se configuran como un elemento imprescindible y de incalculable valor para el origen y dirección de la conducta del individuo (Palmero, Martínez y Fernández, 2002). En este sentido, el contenido de los recuerdos autobiográficos referente al período escolar puede contribuir, en buen grado, a la estructura de metas personales que vaya construyendo el alumnado (Ortony, Clore y Collins, 1996).

Con este conjunto de recuerdos autobiográficos educativos se atisba cómo las experiencias educativas nos ayudan a conocer cómo el profesorado es un poderoso agente a la hora de influir en la motivación del alumnado. El posible influjo motivacional que ejerza el profesorado, a través de su metodología o competencias afectivas, puede ir en dos sentidos: por un lado, potenciar los niveles de motivación del alumnado hacia la asignatura y el aprendizaje; por otro lado, inhibir procesos que converjan en cotas aceptables de motivación.

La influencia del profesorado puede ser determinante para el acercamiento del alumnado hacia el conocimiento, hasta tal punto que puede convertirse en la génesis de los procesos motivacionales hacia el aprendizaje.

S5. Moratoria: *“En el colegio yo siempre suspendía matemáticas... vaya, aprobaba al final; pero me costaba muchísimo y estaba en clases particulares, desde que conocí a este profesor me empezaron a gustar las matemáticas”.*

Incluso, puede ocurrir que no exista ningún grado de atracción hacia una determinada asignatura, pero la determinación del profesor hace que el alumnado se implique

en los procesos de aprendizaje. Hablamos de aquellos profesores que han marcado, en cierto modo, el sentido y destino de sus alumnos, esto es, mediante su labor profesoral han promovido recuerdos de eventos personales que constituyen auténticas lecciones de vida (McAdams, 2003).

S6. Difusión: *“La asignatura no me gustaba, él hacía que me gustara, porque tenía que hacerlo todo, porque si no lo hacía estaba encima de ti hasta que lo hicieras. En el recreo se quedaba contigo, no pasaba de ti”*.

Desafortunadamente, hay experiencias con profesores que desmotivan al alumnado para estudiar una determinada asignatura, siendo éste el primer nivel de desmotivación.

S1. Logro: *“Antes, más o menos, las matemáticas me gustaban, pero esos profesores hicieron que me dejara de gustar esa asignatura (...) sí, dificultaban bastante que me acercara a las ‘mates’”*.

Pero existe un segundo nivel en el que se generaría desmotivación, ya no sólo hacia una asignatura en particular, sino hacia el propio aprendizaje.

S3. Moratoria: *“La forma de llevar la clase no era la más adecuada porque con alumnos de 12 ó 13 años no es bueno inculcar el miedo, la mitad ni iban a clase ese día y eso que en mi colegio la gente no solía faltar a clase porque la profesora llamaba a casa inmediatamente”*.

En cualquier caso, por las narraciones elaboradas parece ser que los profesores tendrían un papel central en los procesos de motivación de los alumnos dentro del aula. Como dice Ginnot (1993), el profesorado configura el ambiente dentro del aula, de su quehacer educativo dependerá la aparición de luces o sombras para el alumnado, pudiendo conseguir que la vida de sus alumnos se convierta en experiencia gozosa o lúgubre.

Contribuciones Identitarias de Personas Significativas (docentes)

Los recuerdos mantenidos y elaborados en la memoria autobiográfica son los elementos que desde el contexto educativo aportan contenido a la identidad personal del sujeto (Pillemer, Picariello, Beebe y Reichman, 1999). Según la valoración de los alumnos de sus recuerdos autobiográficos, una de las contribuciones más fundamentales que contribuyen a la identidad personal consiste en configurar y generar un proceso motivacional hacia determinadas asignaturas y el aprendizaje en general.

S8. Aceptación: *“Me marcó mucho porque te ayudaba (...) ese sí que dejó un grato recuerdo para el aprendizaje”*.

El proceso motivador no se limita únicamente al ámbito educativo, sino que trasciende de éste para configurar los distintos sistemas y subsistemas que comportan la identidad personal, coadyuvando al bienestar subjetivo de la persona. Se trataría de orientar al alumno hacia la búsqueda del sentido de su vida, de esta forma, los docentes recordados tienen un gran valor, ya que pueden transmitir la inquietud por encontrar unas experiencias que conduzcan hacia una vida satisfactoria y plena.

S1. Logro: *“Él fue quien me dijo que intentara buscar lo que me gustara realmente, que no serviría de nada irme a una carrera que me gustara a medias, después estar cuarenta años de mi vida en un trabajo que tampoco me llenara y finalmente me diera cuenta de que no era lo mío, eso me marcó para que hiciera lo que me gustase realmente”*.

El impacto de las experiencias vividas con un profesor puede orientar y emplazar la estructura de metas de un alumno, influyendo de manera decisiva en la elección de su futuro profesional. De esta forma, el profesorado contribuiría a la construcción de la dimensión laboral de la identidad personal.

S8. Aceptación: “*Sí, sí, el me influyó bastante para que yo escogiera la rama educativa*”.

Junto con esta clara contribución a los procesos motivacionales de la personalidad, además existe una aportación a la dimensión afectiva de la identidad personal, ya que por los recuerdos narrados es indudable que los eventos acaecidos con los profesores dejan una huella emocional que favorece en un sentido u otro la construcción emocional de la identidad personal (Christianson y Safer, 1999).

S6. Difusión: “*Que me interese más por las cosas, que me guste no sólo lo superficial, que vea, que busque, que me ponga a pensar (...) ese profesor sí me ha marcado mucho*”.

CONCLUSIONES

El estudio de los recuerdos de personas significativas (docentes) lo enfocamos desde la fenomenología emocional, comprendiendo, en la medida de lo posible los procesos emocionales imbricados en las experiencias personales escolares. Las narraciones de los alumnos en relación con el desempeño profesoral se vinculan, en mayor grado, con el desempeño emocional del rol docente, por encima de otras facetas del quehacer docente, incluso la vinculada a su rol de instructor. Esto nos viene a desvelar que las interacciones entre docentes y discentes se encuentran impregnadas por la afectividad, relegando la aparente asepsia emocional, reflejándose de manera diáfana en las huellas mnemónicas de los episodios escolares donde se percibe un alto componente afectivo o emocional. La afectividad desarrollada por los profesores podría ser un posible anclaje para la vinculación afectiva de los discentes hacia el aprendizaje, la motivación educativa y su propia configuración identitaria. Partiendo de que en nuestro estudio de casos múltiples han existido sujetos pertenecientes a todos los estatus de identidad, según la clasificación realizada por Waterman en su *modelo progresivo* de evolución del estatus de identidad, no hemos percibido contrastes cualitativamente significativos entre los sujetos entrevistados o que interfieran en el valor mediacional-afectivo atribuido al profesor por parte de los antiguos alumnos. El valor del dominio emocional de la competencia interactiva del profesorado no parece estar ligada exclusivamente a ningún estatus de identidad determinado.

Postulamos, por un lado, la existencia de elementos íntimamente vinculados con las estructuras emocionales de la personalidad que coadyuvan a una vinculación afectiva entre el alumno-profesor, la motivación educativa y el aprendizaje. Por otro lado, la inexistencia de ciertas habilidades emocionales causaría una desvinculación afectiva fundamentada en experiencias emocionales negativas desmotivando y distanciando al alumno del aprendizaje.

Podría colegirse que, tal vez, la buena *praxis* educadora no se encuentra únicamente relacionada con el dominio de los recursos necesarios para el desempeño de la labor didáctica y organizativa, sino con las competencias emocionales que despliega el docente en su desempeño profesional haciendo percibir al alumnado que se tienen en cuenta sus preocupaciones, sueños e ilusiones. Todo ello origina un peculiar acercamiento hacia el

profesor y su asignatura, favoreciendo, en gran medida, la motivación educativa. Comprenderíamos así la figura del docente como mediador emocional entre la motivación educativa del alumnado y su aprendizaje.

Es obvio el gran número de docentes con los que se relaciona el alumnado a lo largo de su trayectoria educativa. Sin embargo, no todos ejercen la misma influencia en la personalidad del sujeto. En los distintos caminos educativos hay profesores que dejan una huella afectiva que contribuye a la configuración afectiva de la identidad, erigiéndose como referentes significativos, como nos muestran los recuerdos autobiográficos narrados. Probablemente, esto se debe a que los recuerdos y los razonamientos autobiográficos sobre eventos personales educativos compartirían la característica de poseer un alto componente emocional, siendo más accesibles a la memoria que los recuerdos neutros.

El conjunto de recuerdos y reflexiones autobiográficos de este estudio de casos, parece sugerirnos inequívocamente el alto interés que tienen los eventos vividos en la escuela para la construcción de la identidad personal, especialmente el rol que juegan ciertos docentes en esa labor, puesto que las diversas opciones de interacción entre docente y discente posibilitan la emergencia de diferentes tramas y relatos llenos de matices afectivos que van configurando la identidad del sujeto.

REFERENCIAS

- Adams, G.R., Bennion, L. y Huh, K. (1989). *Objective measure of ego identity status: A reference manual*. Logan: Utah State University, Laboratory for Research on Adolescence.
- André, C. y Lelord, F. (2002). *La fuerza de las emociones*. Barcelona: Kairós.
- Baltes, P.B. y Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence, *American Psychologist*, 55, 122-136.
- Bernal, A. (2005) Reconceptualización de la identidad personal y educación para la autodeterminación posible, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17, 97-128.
- Bluck, S., Alea, N., Habermas, T. y Rubin, D.C. (2005). A TALE of three functions: The self-reported uses of autobiographical memory, *Social Cognition*, 23, 1, 91-117.
- Bruner, J. (1987) Life as narrative, *Social Research*, 54, 1-32.
- Christianson, S y Safer, M.A. (1999). Emotional events and emotions in autobiographical memories. En Rubin, D.C. (Ed.), *Remembering our past. Studies in autobiographical memory* (pp. 218-243). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cortés Pascual, P.A. y Medrano Samaniego, C. (2005) ¿Es posible un enfoque integrador en la investigación narrativa?, *Revista de Investigación Educativa*, 23, 2, 449-497.
- Creswell, J.R. (1994). *Research design. Qualitative quantitative approaches*. Londres: Sage.
- Dendaluz, I. (1995). Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica, *Revista de Investigación Educativa*, 26, 9-32.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning, *American Psychologist*, 41 10, 1040-1048.
- Esteve Zarazaga, J.M. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia, *Teoría de la Educación*, 18, 85-107.
- Frankl, V. (2003). *El hombre en busca de sentido*. Herder: Barcelona.

- García Carrasco, J., Canal, R., Bernal, A. y Martín, A.V. (2006). La defeción en el sistema emocional: el territorio de la anormalidad y la patología emocional. En Asensio, J. M., García Carrasco, J., Núñez Cubero, L. y Larrosa, J. (Coords.), *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana* (pp. 127-167). Barcelona: Ariel.
- Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Ginnot, H. (1993). *Teacher and Child*. New York: Collier Books.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Hamman, S. (2001). Cognitive and neural mechanisms of emotional memory, *Trend in Cognitive Sciences*, 5, 9, 394-400.
- Hernández García, J., Soler Vázquez, E., Núñez Pérez, J.C., González-Pienda, J.A. y Álvarez Pérez, L. (1998). Componentes de la motivación: Evaluación e intervención académica, *Aula Abierta*, 71, 91-114.
- Huertas, J.A. (2001). *Motivación: querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Planeta: Barcelona.
- León, O.G. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación* (3 ed). Madrid: McGrawHill.
- MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Crítica: Barcelona.
- Madsen, K.B. (1980). Teorías de la motivación. En Wolman, B.B. (Ed.): *Manual de Psicología General* (pp. 19-23). Barcelona: Martínez Roca.
- Marcia, J.E., Waterman, A.S., Matteson, D.R., Archer, S.L. y Orlofski, J.L.(1993): Ego identity: A handbook for psychosocial research. N.Y.: Springer-Verlag.
- Mayer, J.D. y Cobb, C.D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense?, *Educational Psychology Review*, 12, 163-183.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence, *Intelligence*, 17, 433-442.
- McAdams, D.P. (2003). Identity and the Life Story. En Fivush, R. y Haden C.A (Eds.), *Autobiographical Memory and the Construction of a Narrative Self. Developmental and Cultural Perspectives* (pp. 187-207). London: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Núñez Cubero, L., Bisquerra, R., González, J. y Gutiérrez M^a. C. (2006). El papel de la institución educativa en la educación emocional. En Asensio, J. M., García Carrasco, J., Núñez Cubero, L. y Larrosa, J. (Coords.), *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana* (pp. 171-196). Barcelona: Ariel.
- Ortony, A., Clore, G.L. y Collins, A. (1996). *La estructura cognitiva de las emociones*. Madrid: SIGLO XXI.
- Palmero, F., Martínez-Sánchez, F. y Fernández Abascal, E.G. (2002). El proceso motivacional. En Palmero, F., Martínez-Sánchez, F. y Fernández Abascal, E.G. (Coords.), *Psicología de la Motivación y Emoción* (pp. 35 -55). Madrid: McGraw-Hill.
- Palomera Martín, R., Gil-Olarte Márquez, P. y Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa, *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- Paré, D. (2003). Role of the basolateral amygdale in memory consolidation, *Progress in Neurobiology*, 70, 409-420.

- Pascarella, E.T. y Terenzini, P.T. (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2 ed). Newbury Park, CA: Stage.
- Phelps, E.A. (2004). Human emotion and memory: interactions of the amygdala and hippocampal complex, *Current Opinion in Neurobiology*, 14, 198-202.
- Pillemer, D.B., Krensky, L., Kleinman, S.N., Goldsmith, L.R. y White, S.H. (1991). Chapters in narratives: Evidence from oral histories of the first year in college, *Journal of Narrative and Life History*, 1, 3-14.
- Pillemer, D.B., Picariello, M.L., Beebe, A. y Reichman, J.S. (1995). Memories of college: The importance of specific educational episodes. En Rubin, D. C. (Ed.), *Remembering our past. Studies in autobiographical memory* (pp. 318-337). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI: Madrid.
- Reese, E. (2002). Social factors in development of autobiographical memory: the state of the art, *Social Development*, 11, 1, 124-142.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence, *Imagination, Cognition y Personality*, 9, 185-211.
- Steiner, C. (2003). *La educación emocional*. Punto de lectura: Madrid.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los Métodos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tulving, E. (2002). Episodic Memory: From Mind to Brain, *Annual Review Psychologist*, 53, 1-25.
- Van Manen, M. (1994). Pedagogy, virtue and narrative identity in teaching, *Curriculum Inquiry*, 42, 1, 119-126.
- Waterman, A.S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: an extension of theory and a review of research, *Developmental Psychology*, 18, 341-358.
- Weiner, B. (1985). An attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion, *Psychological Review*, 92, 4, 584-573.
- Welzar, H. y Markowitsch, H.J. (2005). Towards a bio-psycho-social model of autobiographical memory, *Memory*, 13, 1, 63-78.
- Wheeler, M.A., Stuss, D.T., y Tulving, E. (1997). Toward a Theory of Episodic Memory: The Frontal Lobes and Autonoetic Consciousness, *Psychological Bulletin*, 121, 3, 331-354.
- Zaccagnini, J.L. (2004). *Qué es la inteligencia emocional: la relación entre pensamiento y sentimientos en la vida cotidiana*. Biblioteca Nueva: Madrid.

Fecha de recepción: 2 de octubre de 2008.

Fecha de aceptación: 26 de febrero de 2009.

ANÁLISIS DE LAS FUNCIONES DEL TUTOR SANITARIO

Pilar Martínez Clares

Mirian Martínez Juárez*

Joaquín Parra Martínez

RESUMEN

La función tutorial en el contexto sanitario va adquiriendo una importancia considerable dentro de nuestro sistema de formación de especialistas sanitarios; junto a ella también se va potenciando la figura del tutor de residentes, a pesar de no tener definidas, de forma clara y precisa, sus funciones y competencias, así como su perfil profesional. Con este trabajo se trata de dar respuesta a este vacío y a través de las creencias y juicios de valor de los profesionales relacionados directa o indirectamente con esta función y pertenecientes a un proyecto más amplio sobre "Competencias del tutor de especialistas en Ciencias de la Salud", definir las finalidades, funciones y objetivos de esta función tutorial, considerando éstas tanto desde una perspectiva realista como desiderativa, con el fin de optimizar dicha función.

Palabras clave: *Función tutorial, tutor sanitario, competencias profesionales, finalidades funciones y objetivos de la función tutorial, educación sanitaria.*

ABSTRACT

The tutorial function in the sanitary context is getting a bigger and bigger importance inside our sanitary specialists' formation system; together with this the tutor of the resident's figure is also more and more important, in spite of the fact that its functions and competences have not been clearly and precisely defined, neither its professional profile. Our aim is to give an answer to this emptiness and through the beliefs and judgments of the professionals related directed

* Dirección: Mirian Martínez Juárez. Dpto. MIDE. Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Campus de Espinardo. 30100. Murcia. E-mail: mirianm@um.es

or undirected to this function and belonging to a wider project about “the tutor of specialists Competences in Sciences of the Health, to define the purposes, functions and objectives of this tutorial function, taking into account these both from a realistic perspective and as an utopian, with the purpose of optimizing this function.

Key words: *Tutorial function, sanitary tutor, professional competences, purposes functions and objectives of the function tutorial, sanitary education.*

INTRODUCCIÓN

Este artículo es producto de un proyecto más amplio denominado *Competencias del Tutor de Especialidades en Ciencias de la Salud*, cuyo propósito principal es definir y describir el perfil del tutor de especialistas sanitarios en términos de competencias de acción y poder diseñar todo su proceso formativo, así como los distintos criterios para su acreditación y reacreditación. Este propósito se realizará fundamentalmente a través de la opinión de los profesionales sanitarios que participan en este proyecto.

Desde el modelo de Competencia de Acción Profesional, se entiende que una persona es competente cuando dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer su propia actividad laboral, resuelve los problemas de forma autónoma y creativa y está capacitada para colaborar en su entorno laboral y en la organización del trabajo (Bunk, 1994 y Echeverría, 2001).

Para considerar un desempeño eficiente de la profesionalidad es necesario saber los conocimientos requeridos por la profesión (competencia técnica) y, a su vez, un ejercicio eficaz de éstos, lo que requiere un saber hacer (competencia metodológica); pero, para ser competentes es preciso aún más, es imprescindible un saber estar y saber ser (competencia participativa y personal).

La Competencia de Acción Profesional se configura a base de “saber”—técnico y metodológico— y de “sabor” —participativo y personal—, por ello desde este modelo se habla de “Saber y Sabor Profesional” (Echeverría, 2002, 2008). Las competencias son unas características personales que definen unas capacidades de acción y que amplían el campo de acción profesional.

El propósito de la investigación que enmarca este trabajo es definir el perfil del tutor sanitario en términos competenciales, para ello, nuestro primer compromiso e interés inicial, es conocer y optimizar la función tutorial en el sistema sanitario de la Región de Murcia, siendo éste el objetivo del trabajo que presentamos.

Para ello hemos diseñado un instrumento de medida, el Cuestionario de Análisis de Funciones del Tutor Sanitario, para reflexionar, conocer, describir y analizar las funciones (reales e ideales) del tutor de residentes. Este instrumento nos permite recabar información sobre este motivo, la función tutorial, y alcanzar el tercer objetivo específico de este proyecto: “*Conocer las funciones de los tutores en su visionado real e ideal*”, a través de la opinión y el juicio de valor de los profesionales sanitarios participantes y directa e indirectamente relacionados con dicha función. Todo ello supondrá dar el primer paso en nuestro principal cometido, la realización del Mapa de Competencias del Tutor Sanitario a través de un Análisis Funcional.

Desde el contexto sanitario se entiende que *“actualmente no parecen haber dudas respecto a la necesidad de definir el perfil del tutor y de establecer los criterios para su acreditación. El perfil del tutor aún no está definido oficialmente, si bien basándonos en la experiencia de los expertos en actividades docentes, talleres de profesionales ,etc., podemos considerar que el tutor puede ser un profesional de la plantilla de la institución donde se realiza la labor docente, que tenga suficiente experiencia, motivado por la docencia y la investigación, con capacidad organizativa y para las relaciones personales, habituado al manejo de bibliografía y con publicaciones en su haber. Se supone, por otro lado, que debe tener un buen conocimiento del medio en el que trabaja, de sus peculiaridades asistenciales y personales, para así facilitar el paso de los residentes por las diferentes Unidades Asistenciales. El tutor debería tener un cierto entrenamiento en la formación de especialistas y mantener una continuidad en su formación docente asistiendo a cursos, congresos etc.”* (Urruzuno, 2004: 404).

El interés por definir el perfil del tutor de especialistas sanitarios en formación reside, por tanto, en la necesidad sentida de profesionalizar la figura del tutor y, con ello, concederle a la función tutorial la posición que merece en los centros de trabajo del Sistema Nacional de Salud, junto a la asistencia y la investigación (Sociedad Española de Educación Médica —SEDEM—, 2003). Esta necesidad se desprende de que, en los últimos años, la función tutorial ha ido alcanzando una importancia considerable dentro de nuestro sistema de formación de especialistas sanitarios o sistema de residencia, como comúnmente es conocido, y, junto a ella, la figura del tutor como eje vertebrador de dicho sistema (Cabero, 2007).

En contraposición con esta creciente importancia, debemos señalar la falta de especificidad que encontramos en la normativa que lo regula, actualmente el R.D. 138/ 2008, de 8 de febrero, por el que se determinan y clasifican las especialidades en Ciencias de la Salud y se desarrollan determinados aspectos del sistema de formación sanitaria especializada. Este decreto, que deroga la anterior Orden de 22 de junio de 1995, por la que se regulan las Comisiones de Docencia y los sistemas de evaluación de la formación de Médicos y de Farmacéuticos Especialistas, continúa siendo, en cuanto a las funciones que ha de llevar a cabo el tutor y, desde nuestro punto de vista, tan general como la normativa que lo precede.

Ante esta panorámica, nuestro primer cometido es conocer el visionado **real** e **ideal** de las **funciones** del tutor sanitario, a través de sus propias creencias y percepciones. Para tal fin el instrumento que hemos elaborado recoge aquellos aspectos o factores que tanto la investigación especializada como los expertos y autores en la materia consideran más significativos. Con este cuestionario se pretende recoger información y evidencias que nos ayuden a conocer mejor la opinión de los profesionales sanitarios respecto a este tema.

Por tanto, la necesidad de profesionalizar la figura del tutor es doble: por una parte, él es el responsable de la formación de futuros especialistas sanitarios, futuros profesionales a los que desde el contexto laboral se les demanda nuevas competencias y, por otra, el enfoque tradicional de formación está dando paso a un nuevo enfoque de formación basado en competencias que va a demandar a los tutores, a su vez, una serie de requerimientos para los que ¿están preparados?

METODOLOGÍA

Objetivos

Como hemos expresado, el presente artículo pretende comunicar una parte de un trabajo más amplio en el que se trata distintos aspectos de la tutoría y formación de profesionales en el ámbito de la salud. En esta ocasión tenemos la intención de exponer los resultados que se derivan de uno de los objetivos generales de esa investigación más amplia: *“Conocer las finalidades, objetivos y funciones de la tutoría en la formación de los profesionales de la salud”*.

Este objetivo amplio lo hemos desglosado en dos más específicos como son:

- a) Describir cuáles son (desde una perspectiva realista, según lo que se aprecia y lo que se hace) esas finalidades, objetivos y funciones de la tutoría desde la perspectiva de los propios participantes en la formación de profesionales de la salud
- b) Describir cuáles deberían ser (perspectiva desiderativa, lo que se estima como ideal) esas finalidades, objetivos y funciones de la tutoría.

PARTICIPANTES

La población participante está compuesta por todas aquellas personas relacionadas con la función tutorial, tanto profesionales en formación (residentes) como tutores, además de todos aquellos profesionales implicados en el proceso formativo de los especialistas (jefes de estudio, coordinadores docentes, colaboradores docentes, técnicos de salud pública...). A través de un muestreo intencional y voluntario (dirigido a los centros sanitarios y otros dispositivos asistenciales de la Región de Murcia acreditados para la docencia) procuramos abarcar diferentes tipos de profesionales en diferentes contextos y con la mayor dispersión posible en cuestión de edad, género y experiencia acumulada.

Estos participantes se han distribuido, por una parte, en un grupo al que hemos denominado Comisión Permanente y, por otra, en otro grupo denominado Grupo de Voluntarios. La Comisión Permanente se constituye con la intención de trabajar periódicamente a través de reuniones presenciales, mientras que el Grupo de Voluntarios lo hace de forma virtual, a través de una plataforma creada al efecto.

De un total de 33 participantes pertenecientes a la **Comisión Permanente** han contestado 25 y de un total de 52 miembros del **Grupo de Voluntarios** lo han hecho 28. Por tanto, los participantes que han contestado a este cuestionario suman un total de 53, lo que equivale al 62,3% del total de integrantes del proyecto.

A continuación, en **la tabla 1**, se observa la distribución de los participantes:

TABLA 1
PARTICIPANTES POR COMISIÓN PERMANENTE Y GRUPO DE VOLUNTARIOS

	Comisión Permanente	Grupo de Voluntarios	Total
Integrantes	33	52	85
Responden cuestionario	25 (75,7%)	28 (53,8 %)	53 (62,3 %)

La distribución por **género** no es muy homogénea, pero cercana a la proporción de quienes trabajan en el ámbito de la salud. Hemos contado con un porcentaje mucho más elevado de *mujeres* (64,2%) que de *hombres* (35,8%). Ésto corresponde también a la misma distribución por género que existe en el proyecto (hay un total de 47 mujeres frente a 38 hombres).

La **edad media** de nuestros participantes se encuentra en 42 años y medio y la mayor frecuencia queda representada en la orquilla 46-50 años (con 12 personas).

Otra variable a considerar en este bloque de identificación es el **centro de trabajo**: el 56,6% trabajan en un centro hospitalario, el 26,4% en un centro de salud, el 11,3% en una unidad docente asistencial y el 5,7% en una facultad o escuela universitaria.

En cuanto a la **titulación** o puesto de trabajo de los participantes, inicialmente se consideraron 8 categorías, referidas a las distintas especialidades sanitarias recogidas por el Ministerio de Sanidad y Consumo y concretadas en las profesiones de *médico*, *enfermero*, *psicólogo*, *farmacéutico*, *químico*, *biólogo* y *radiofísico*, pero en función de las respuestas esas 8 categorías se han quedado en 4. El mayor porcentaje de personas que han contestado al cuestionario se encuentra entre los poseedores de la titulación de *enfermero* con un 45,3%, seguida de la de *médico* con un 35,8%; el 13,2% son psicólogos y el 3,8% radiofísicos.

TABLA 2
DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES DE LOS PARTICIPANTES POR SU RELACIÓN CON LA FUNCIÓN TUTORIAL

	Porcentaje
Jefe de estudios/ Coordinador Unidad Docente	5,7
Residente	9,4
Tutor	60,4
Técnico en Salud Pública	1,9
Formador en el grado	5,7
Miembro de Colegios y/o Asociaciones Profesionales	1,9
Otros	11,3

Para finalizar con la identificación de los participantes, analizamos la **relación** que mantienen éstos **con la función tutorial**, es decir, qué son ellos con respecto a la función tutorial. Para esta variable se han clasificado las respuestas en 7 categorías que hacen referencia a: *jefe de estudios/coordinador unidad docente, residente, tutor, técnico de salud pública, formador de grado, miembro de colegio y/o asociaciones profesionales y otros* (donde se incluyen fundamentalmente el interés personal por el desarrollo de esta función de cara a su desempeño futuro, es decir, los potencialmente tutores).

Instrumento

El instrumento de recogida de información se trata de un cuestionario estructurado, compuesto por preguntas abiertas y cerradas. Este cuestionario está diseñado para reflexionar, conocer, describir y analizar las funciones (reales e ideales) del tutor sanitario. Con él se pretende dar el primer paso hacia la realización del Mapa de Competencias del Tutor Sanitario, que a su vez propiciará la definición del perfil profesional de esta figura.

El Cuestionario de Análisis de Funciones del Tutor Sanitario está compuesto de 35 ítems, agrupados en cinco bloques: el Bloque I hace referencia a la Función Tutorial, el Bloque II a Aspectos generales de la Función Tutorial y el Tutor Sanitario, el Bloque III se centra en la Formación del Tutor Sanitario, el Bloque IV hace mención a la Evaluación y el Seguimiento de la Función Tutorial y el Bloque V a la Motivación.

Para el estudio de las respuestas dadas a este cuestionario se ha optado por realizar un análisis descriptivo del mismo, construido a partir de las creencias, percepciones, sentimientos, experiencias e interpretaciones de cada uno de los participantes, por lo que se intenta abordar este fenómeno de estudio en toda su complejidad y globalidad.

El procedimiento de análisis ha supuesto un trabajo previo de categorización de las respuestas abiertas y, para ello, se ha procedido a la clasificación y ordenación sistemática de las respuestas dadas a los ítems en los distintos bloques del cuestionario. Para el análisis de toda esta información se ha utilizado el paquete estadístico SPSS en su versión 14.0.

En este trabajo nos centramos en los resultados concernientes al Boque I: La Función Tutorial. Con este bloque tratamos de describir las finalidades, los objetivos y las funciones de la acción tutorial. En esta descripción los participantes han ofrecido información tanto de su visionado real como ideal. Para ello hemos agrupado la información en tres subnúcleos que hacen referencia a los tres aspectos anteriores y que detallaremos en el apartado referente a los resultados.

Procedimiento

Conscientes de su extensión y del gran número de preguntas abiertas que lo componen, se decidió dedicar una sesión de trabajo, con el grupo denominado Comisión Permanente, para explicar cada uno de los bloques y los ítems que constituyen el Cuestionario de Análisis de la Función Tutorial, así como para resolver todas las dudas que pudieran surgir entre los participantes. Su cumplimentación fue llevada a cabo a lo largo de tres meses.

De la misma manera, y como participantes también en el proyecto, se pidió a los miembros del Grupo de Voluntarios que lo contestaran, con la intención de obtener una mayor representatividad en las respuestas. Con este objetivo en mente, se invitó a todos los miembros de ambos grupos a facilitar el cuestionario a otros compañeros, relacionados también con la función tutorial, y que, a pesar de no participar en el proyecto, quisieran dar su opinión. Esta sugerencia dio como resultado la incorporación de nuevos profesionales al Grupo de Voluntarios.

La manera de solicitar la participación de los miembros del Grupo de Voluntarios fue a partir de la plataforma virtual creada para este proyecto, y a la que sólo tienen acceso los que participan en él. La explicación de las diferentes partes del cuestionario, y la posterior resolución de dudas, se realizó esta vez mediante un foro de discusión a través de la mencionada plataforma virtual.

Tras el transcurso del tiempo estimado para su cumplimentación, los cuestionarios podían ser remitidos por los participantes por correo postal, electrónico o ser “colgado” en la plataforma virtual para su posterior análisis.

RESULTADOS

Para la presentación de los resultados iremos haciendo referencia al objetivo marcado, como guía de nuestra tarea expositiva. Igualmente, explicitaremos cómo se ha categorizado la información suministrada por los participantes, teniendo en cuenta que ésta constituye un juicio de valor único y valioso.

Así, debemos recordar que pretendemos *describir las finalidades, objetivos y funciones reales e ideales de la función tutorial desde el punto de vista de los participantes*.

Desde el primer momento, nuestra tarea consistió en categorizar las respuestas abiertas referidas a las consideraciones que los participantes hacían sobre las finalidades, objetivos y funciones, tanto reales como ideales, de la función tutorial. El resultado de la categorización, a través del procedimiento “interjueces”, permitió agrupar las respuestas en distintas **categorías**. De forma general hacen referencia a lo que a continuación se detalla:

1. Orientación personal y mentoría.
2. Orientación del aprendizaje.
3. Planificación y diseño de la formación.
4. Organización y coordinación de la formación.
5. Metodología de la formación.
6. Desarrollo de la formación.
7. Evaluación de la formación.
8. Motivación hacia la Función Tutorial.
9. Información sobre hechos de interés para el residente.
10. Fomento del estudio y la investigación.

■ Finalidades

Entendemos que la finalidad es equiparable a la/s meta/s o propósito/s fundamental/es que tiene, en nuestro caso, la función tutorial para nuestros participantes.

Las diferencias establecidas por los participantes entre las finalidades reales e ideales, agrupadas en las 10 categorías mencionadas anteriormente, quedan reflejadas en la siguiente tabla (**tabla 3**).

TABLA 3
COMPARACIÓN ENTRE FINALIDADES REALES E IDEALES

	Finalidades Reales	Finalidades Ideales
Orientación personal y mentoría	Ayuda en toma de decisiones. Actuar de intermediario. Modelo y referente.	Integrar al residente (R) en el centro, promoviendo su participación. Facilitar la comunicación con el R. Promover la reflexión con respecto al itinerario formativo del R. Desarrollar su pensamiento crítico.
Orientación del aprendizaje	Diversificar tareas y situaciones de aprendizaje. Planificación y organización del propio aprendizaje.	Generar clima de aprendizaje. Promocionar el autoaprendizaje.
Planificación y diseño de la formación	Adaptar los programas formativos de la especialidad.	Asegurar la personalización de los programas formativos de la especialidad, a través de la consideración de las necesidades e intereses de cada R.
Organización y coordinación de la formación	Gestionar el proceso formativo: establecer rotaciones, remitir evaluaciones...	Mantener contacto continuo con la Unidad Docente. Unificar criterios de formación. Comentar las necesidades de cada R con el resto de profesionales partícipes en su proceso de formación.
Metodología de la formación	Demostrar en el día a día cómo se lleva a cabo el trabajo de un determinado profesional sanitario.	Enseñar a los R su trabajo estableciendo una relación entre teoría y práctica y potenciando el trabajo en equipo.
Desarrollo de la formación	Desarrollo del programa formativo de la especialidad. Ayudar a asumir progresivamente la responsabilidad clínica.	Transmitir no sólo conocimientos a lo largo del proceso formativo del R, sino también habilidades y actitudes.
Evaluación de la formación	Comprobar el grado de cumplimiento del programa formativo. Supervisar la actividad clínica del R.	Supervisar la formación tanto teórica como práctica. Ofrecer informes de la evolución del R. Seguimiento personalizado del proceso de aprendizaje.
Motivación	Estimular el aprendizaje de los R. Suscitar en ellos interés por su trabajo.	Incitar al R a participar en su propio proceso formativo, a interesarse por su futuro profesional y por el desarrollo de su carrera.
Información al residente	Informar sobre el funcionamiento de la red sanitaria, centro de trabajo, temas laborales, recursos de los que dispone o actividades que completen su formación.	No se hace referencia a nada dentro de esta categoría.
Fomento del estudio y la investigación	Colaborar con el R en distintas publicaciones.	Orientar al R en temas relacionados con la investigación. Fomentar la asistencia a cursos de formación, congresos, ...

Si comparamos las percepciones de las finalidades reales e ideales, tal y como se presenta en la tabla anterior (**tabla 3**) y siguiente (**tabla 4**), no coinciden ni cualitativa ni cuantitativamente. Como parece razonable en cualquier proceso de trabajo humano, la materialización real no coincide con lo óptimo o ideal, pero con su señalamiento se presenta como referente, como aspiración, y por lo tanto percibidas como “auténticas finalidades” o metas últimas.

TABLA 4
DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES DE FINALIDADES REALES E IDEALES

	Finalidades Reales (%)	Finalidades Ideales (%)
1. Orientación Personal y Mentoría	9,8	21,6
2. Orientación del Aprendizaje	17,64	13,6
3. Planificación y diseño de la Formación	0,98	3,2
4. Organización y coordinación de la Formación	9,8	4,8
5. Metodología de la Formación	5,88	6,4
6. Desarrollo de la Formación	27,44	24,8
7. Evaluación de la Formación	22,54	15,2
8. Motivación	1,96	4
9. Informar residente	1,96	0
10. Fomento estudio e investigación	1,96	5,6
Total	100	100

En la **tabla 4** se puede apreciar el porcentaje con el que los participantes indicaban finalidades incorporables dentro de cada una de las diez categorías.

Al considerar por una parte las finalidades entendidas como reales, las que se llevan a cabo, sobresalen las que hacen referencia al propio **Desarrollo de la Formación**, la **Evaluación de la Formación** y la **Orientación del Aprendizaje**. Pero si atendemos a las finalidades ideales vemos que surge otro orden en la valoración: **Desarrollo de la Formación**, **Orientación Personal y Mentoría**, la **Evaluación de la Formación** y la **Orientación del Aprendizaje**.

Al considerar las mayores diferencias entre lo real y a lo que se aspira como óptimo, encontramos la más relevante entre las finalidades que hacen referencia a la **Orientación Personal y Mentoría** y al **Fomento del Estudio y la Investigación**. Ésto podemos interpretarlo en el sentido de que los participantes entienden que la existencia de apoyo

TABLA 5
COMPARACIÓN ENTRE OBJETIVOS REALES E IDEALES

	Objetivos Reales	Objetivos Ideales
Orientación personal y mentoría	Acoger al R a su llegada a la Unidad Docente. Nexo de unión entre el R y la institución. Mostrarse accesible al R. Solucionar posibles problemas y/o conflictos.	Orientar y guiar la conducta del R. Aconsejar al R en cuanto a proyectos futuros. Dar a conocer el ambiente laboral. Participar en la preparación de la acogida del R. Disponibilidad ante los problemas del R. Mantener una escucha activa con el R. Actuar de soporte y ayuda en la actividad diaria.
Orientación del aprendizaje	Resolución de dudas de aprendizaje. Ampliar información al R. Aportar feedback.	Favorecer el autoaprendizaje. Proporcionar asesoramiento docente continuo.
Planificación y diseño de la formación	Adaptación y aplicación del programa formativo de la especialidad. Programación de guardias y rotaciones.	Participar en la elaboración y aplicación de un plan de actuación docente propio de la Unidad.
Organización y coordinación de la formación	Organizar y realizar cambios en el cronograma de actividades del R. Solicitar y concertar rotaciones. Cumplimentar documentación asociada al registro de la formación del R. Coordinar grupo de Rs. Facilitar material y recursos para el desempeño de la labor asistencial del R.	Realizar una adaptación de los programas formativos de manera consensuada por el equipo de la Unidad Docente y hacerlo de acuerdo a la calificación del centro. Propiciar intercambios con otros centros, tanto nacionales como internacionales, para completar la formación del R.
Metodología de la formación	Demostración del quehacer profesional de la especialidad a través de la práctica asistencial diaria. Preparar sesiones de apoyo al aprendizaje del R. Coordinar sesiones preparadas por Rs.	Realizar seminarios de interés para la formación del R conjuntamente con otros servicios. Propiciar la supervisión de casos clínicos reales por el R. Procurar la realización por parte del R de un diario de exploraciones llevadas a cabo.
Desarrollo de la formación	Colaborar activamente en la formación. Mostrar cómo proceder en la práctica diaria. Explicar los procedimientos para llevar a cabo distintas actividades. Corregir malas prácticas.	Incorporar valores a la formación del residente. Fomentar el trabajo en equipo. Implicar al R en la toma de decisiones clínica de manera progresiva.
Evaluación de la formación	Seguimiento y supervisión de la actividad diaria del R. Observar y valorar el cumplimiento de objetivos, horario... Recogida de evaluaciones.	Seguimiento y supervisión programada de la actividad del R (formativa y asistencial). Mantener entrevistas individualizadas con los colaboradores docentes a la hora de realizar la evaluación del R. Llevar a cabo una evaluación continua.
Motivación	No se hace referencia a nada dentro de esta categoría.	Incitar al R a participar en su propio proceso formativo, a interesarse por su futuro profesional y por el desarrollo de su carrera.
Información al residente	Informar sobre el funcionamiento y organización del centro de trabajo, temas laborales, recursos de los que dispone o actividades que completen su formación.	Informar sobre el funcionamiento y organización de la red sanitaria, de los recursos asistenciales y vías de acceso, así como del funcionamiento y organización de la Unidad Docente.
Fomento del estudio y la investigación	Colaborar con el R en distintas publicaciones. Realizar sesiones bibliográficas con los R.	Introducir al R en líneas y metodologías de investigación. Promover la asistencia a cursos, reuniones nacionales, congresos, jornadas... relacionados con la especialidad.

y guía personal, y el propiciar un referente personal del formador, así como reforzar la faceta investigadora del residente, son finalidades o metas ideales, y últimas, que la función tutorial debe tener presente en su nuevo proceso de desarrollo.

Por el contrario, las finalidades o metas reales que tiene la función tutorial, más allá de lo que debería entenderse como deseable, son las que hacen referencia al **Desarrollo de la Formación** (27,44%), así como a la **Evaluación** de la misma (22,54%) y la **Orientación del Aprendizaje** (17,64%).

■ Objetivos

Entendemos que los objetivos son lo que se pretende conseguir, una declaración de intenciones o los subprocesos que permitirán alcanzar las finalidades o metas.

Como en el caso de las finalidades, consideramos las diferencias establecidas por los participantes entre los objetivos reales e ideales. Señalamos de nuevo que las categorías establecidas engloban percepciones, opiniones, experiencias o interpretaciones de los participantes y se consideran las mismas tanto para los objetivos reales como ideales.

Cuando comparamos los objetivos reales e ideales observamos cómo apenas hay discrepancias entre ambos, lo contrario que ocurre con las finalidades reales e ideales. Parece que tanto la percepción ideal u óptima (como aspiración, más lejana) y la real (como lo que se lleva a cabo, lo presente) coinciden y eso es un buen indicador de coherencia en el desarrollo de intenciones o propósitos de la función tutorial, en definitiva, es lo que se pretende conseguir. En la **tabla 6** se puede apreciar el porcentaje con el

TABLE 6
DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES DE OBJETIVOS REALES E IDEALES

	Objetivos Reales (%)	Objetivos Ideales (%)
1. Orientación Personal y Mentoría	11,76	11,5
2. Orientación del Aprendizaje	8,82	7,5
3. Planificación y diseño de la Formación	6,37	7,5
4. Organización y coordinación de la Formación	8,33	8
5. Metodología de la Formación	7,84	6
6. Desarrollo de la Formación	35,77	36
7. Evaluación de la Formación	11,27	11
8. Motivación	0	2
9. Informar residente	1,47	2,5
10. Fomento estudio e investigación	7,84	7,5
Total	100	100

que los participantes indican objetivos incorporables dentro de cada una de las diez categorías de finalidades.

La consideración en términos de porcentaje que los participantes hacen de finalidades reales e ideales junto con los objetivos que permiten alcanzarlas los representamos en el **gráfico 1** y **tabla 7**.

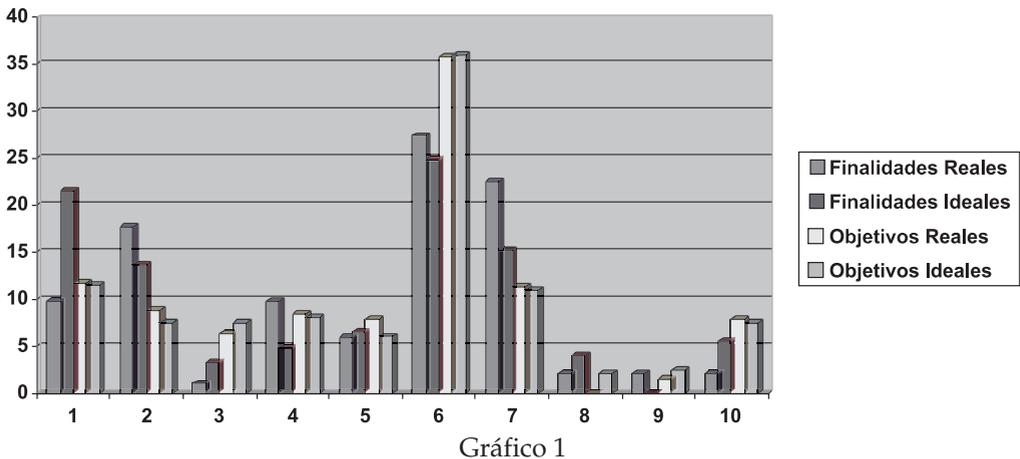


Gráfico 1
Comparación entre Finalidades Reales e Ideales y Objetivos Reales e Ideales.

De forma global se puede apreciar que el centro de las preocupaciones de los participantes (al presentarles un cuestionario abierto sin ningún tipo de condicionante para las respuestas, pasa por finalidades-metas últimas y objetivos-subprocesos intermedios para alcanzar las primeras referidas) se localiza en el **Desarrollo de la Formación** y la **Evaluación** de la misma, quedando en un segundo plano la consideración de la **Orientación del Aprendizaje** y reparando muy poco en lo que hace referencia a **Motivación** e **Información al residente**. La poca atención referida a asuntos de **Planificación y Diseño de la Formación** y el **Fomento del Estudio y la Investigación** son, así mismo, relevantes: la primera, tal vez, porque se trata de acciones de dimensiones que trascienden al desempeño del propio tutor concreto, y, en el segundo caso, por el desempeño, por encima de todo, asistencial del profesional sanitario.

■ Funciones

Al considerar las funciones nos estamos refiriendo a grandes acciones o macroactividades que pueden especificarse en otras funciones más concretas o actividades. Nos volvemos a encontrar aquí con la distinción entre reales e ideales, pero esta vez ambas han sido clasificadas en tres, es decir, en funciones cotidianas, periódicas y ocasionales.

Entendemos que las funciones cotidianas son las realizadas todos los días en el desarrollo de la función tutorial. A continuación se presenta una tabla (**tabla 8**) con las matizaciones introducidas por los participantes en algunos casos.

TABLA 7
DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES DE FINALIDADES REALES E IDEALES Y
OBJETIVOS REALES E IDEALES

	Finalidades Reales (%)	Finalidades Ideales (%)	Objetivos Reales (%)	Objetivos Ideales (%)
1. Orientación Personal y Mentoría	9,8	21,6	11,76	11,5
2. Orientación del Aprendizaje	17,64	13,6	8,82	7,5
3. Planificación y diseño de la Formación	0,98	3,2	6,37	7,5
4. Organización y coordinación de la Formación	9,8	4,8	8,33	8
5. Metodología de la Formación	5,88	6,4	7,84	6
6. Desarrollo de la Formación	27,44	24,8	35,77	36
7. Evaluación de la Formación	22,54	15,2	11,27	11
8. Motivación	1,96	4	0	2
9. Informar residente	1,96	0	1,47	2,5
10. Fomento estudio e investigación	1,96	5,6	7,84	7,5
Total	100	100	100	100

TABLA 8
COMPARACIÓN ENTRE FUNCIONES COTIDIANAS REALES E IDEALES.

	Funciones Cotidianas Reales	Funciones Cotidianas Ideales
Orientación personal y mentoría	Guiar y apoyar al R. Escuchar posibles dudas, problemas... del R e intentar resolverlos.	Disponer de tiempo tras la jornada laboral para poder comentarla con el R.
Orientación del aprendizaje	Resolver dudas formativas del R. Proporcionar orientación a la hora de supervisar el trabajo del R.	Encuentros diarios antes del inicio de la jornada laboral para poder repasar la agenda diaria de trabajo y formación, resolver dudas, imprevistos o contratiempos y proporcionar información de última hora.
Planificación y diseño de la formación	Planificar la jornada laboral con el residente. Coordinar al grupo de Rs y facilitar recursos para el desempeño de su labor asistencial.	No se hace regencia a nada dentro de esta categoría.
Organización y coordinación de la formación	Realizar cambios en el cronograma de actividades del residente.	Disponer de un plan de actuación consensuado por la Unidad Docente.
Metodología de la formación	Acompañamiento por parte del R a lo largo de toda la jornada laboral.	Incitar a indagar en los problemas de la práctica diaria y buscar alternativas.
Desarrollo de la formación	Mostrar el desempeño de la labor asistencial en la práctica diaria.	Realizar pequeñas sesiones explicativas a lo largo de la jornada laboral que sirvan de complemento y apoyo a la práctica clínica.
Evaluación de la formación	Observación y control de la actividad asistencial del R. Controlar cumplimiento de horario. Revisar informes realizados por el R.	Registrar la actividad diaria del R. Llevar a cabo una evaluación continua del R realizando informes mensuales de su actuación y progreso.
Motivación	No se hace regencia a nada dentro de esta categoría.	No se hace regencia a nada dentro de esta categoría.
Información al residente	Informar de la actividad diaria del servicio.	No se hace regencia a nada dentro de esta categoría.
Fomento del estudio y la investigación	Asesorar al R en materia de publicaciones y trabajos de investigación.	Revisar el trabajo del R de manera continuada.

Las funciones periódicas son las realizadas con cierta asiduidad en el transcurso de la función tutorial. En la siguiente tabla (**tabla 9**) nos volvemos a encontrar con las distinciones realizadas por los participantes.

TABLA 9
COMPARACIÓN ENTRE FUNCIONES PERIÓDICAS REALES E IDEALES.

	Funciones Periódicas Reales	Funciones Periódicas Ideales
Orientación personal y mentoría	Guiar y asesorar al R. Resolver conflictos.	No hay diferencia con respecto a lo señalado para las funciones periódicas reales.
Orientación del aprendizaje	Resolver dudas de la práctica diaria. Realizar sesiones con el R para mantener al día conceptos teóricos.	No hay diferencia con respecto a lo señalado para las funciones periódicas reales.
Planificación y diseño de la formación	Diseñar acciones formativas complementarias para el R. Programar guardias.	No se hace referencia a nada dentro de esta categoría.
Organización y coordinación de la formación	Reuniones de coordinación para tratar temas concernientes a los Rs (equipo de la Unidad Docente, Jefe de Servicio...). Solucionar posibles problemas con las guardias. Proporcionar recursos al R.	Propiciar el desplazamiento del R a servicios de referencia docente e investigadora, coordinado por los tutores en colaboración con el resto de la Unidad Docente. Colaboración entre distintos servicios en la preparación de actividades formativas.
Metodología de la formación	Ayudar al R en la preparación de sesiones clínicas. Realizar seminarios sobre materias del programa de la especialidad. Repasar con el R diagnósticos y evaluaciones de la actividad asistencial del tutor, ya revisadas por éste.	Organizar sesiones de actualización diagnóstica o terapéutica. Preparar sesiones para la exposición de monográficos por parte del R. Coordinar sesiones de equipo preparadas por el R.
Desarrollo de la formación	Docencia de acciones formativas complementarias. Entrenar en el desarrollo de procedimientos.	No hay diferencia con respecto a lo señalado para las funciones periódicas reales.
Evaluación de la formación	Recogida de evaluaciones. Control de asistencia.	Desarrollo de reuniones o entrevistas con el resto de colaboradores docentes para llevar a cabo la evaluación del R.
Motivación	No se hace referencia a nada dentro de esta categoría.	No se hace referencia a nada dentro de esta categoría.
Información al residente	Proporcionar al R información de la Unidad Docente y del centro de trabajo en general.	Proporcionar información de actividades formativas de interés para el R. Aportación de información también por parte del R para discutir su interés clínico, científico y formativo.
Fomento del estudio y la investigación	Suministrar bibliografía y documentación de interés. Promover búsquedas y lecturas de temas de interés. Desarrollar sesiones bibliográficas.	Dentro de la Unidad Docente, determinar líneas de investigación a las que el R se pueda unir.

Finalmente, las funciones ocasionales son entendidas como acciones realizadas esporádicamente (una o dos veces al año) en el desempeño de la función tutorial. En esta tabla (**tabla 10**) podemos encontrar las diferencias introducidas por las opiniones de los participantes.

TABLA 10
COMPARACIÓN ENTRE FUNCIONES OCASIONALES REALES E IDEALES

	Funciones Ocasionales Reales	Funciones Ocasionales Ideales
Orientación personal y mentoría	Acogida del R. Solucionar conflictos. Proporcionar orientación profesional/laboral. Realizar entrevistas personales con cada R a cargo.	Crear un ambiente de motivación, convivencia, comunicación, intercambio de experiencias, trabajo en equipo... Desarrollo de actividades informales fuera del horario laboral.
Orientación del aprendizaje	Realizar sesiones con el R para mantener al día conceptos teóricos.	No hay diferencia con respecto a lo señalado para las funciones ocasionales reales.
Planificación y diseño de la formación	Establecer objetivos de formación. Solicitar y concertar rotaciones. Realizar la adaptación de los programas formativos.	Adaptar el programa formativo de la especialidad a cada R con su colaboración. Reuniones con los tutores de las rotaciones del R, así como con el resto de colaboradores docentes para llevar a cabo el diseño de la formación.
Organización y coordinación de la formación	Reuniones de coordinación con el equipo de la Unidad Docente, Jefe de Estudios, Jefe de Servicio... Contactar con los servicios en los que tendrán lugar las rotaciones. Mantener contacto directo con los colaboradores docentes.	Asesorar al R sobre centros y recursos para realizar rotaciones externas al área sanitaria propia.
Metodología de la formación	Facilitar al R la asistencia a las sesiones clínicas realizadas en el centro.	No hay diferencia con respecto a lo señalado para las funciones ocasionales reales.
Desarrollo de la formación	Preparar cursos, seminarios, ponencias... dirigidos a mejorar procedimientos llevados a cabo en la práctica.	No hay diferencia con respecto a lo señalado para las funciones ocasionales reales.
Evaluación de la formación	Elaboración de la Memoria Anual. Recoger evaluaciones de las rotaciones.	Propiciar la autoevaluación del R. Concertar más reuniones con los tutores de las rotaciones y, en su caso, otros colaboradores docentes para llevar a cabo la evaluación del R.
Motivación	No se hace regencia a nada dentro de esta categoría.	No se hace regencia a nada dentro de esta categoría.
Información al residente	Informar de los distintos recursos al servicio del R.	No hay diferencia con respecto a lo señalado para las funciones ocasionales reales.
Fomento del estudio y la investigación	Orientar e informar sobre la búsqueda de documentos y recursos didácticos. Ayudar en la preparación de publicaciones, trabajos presentados a congresos... Revisar las lecturas realizadas por el R. Participar en actividades de investigación del centro. Suministrar bibliografía y documentación al R.	Puesta al día de conclusiones y/o avances en la especialidad, concretadas en congresos u otras actividades del estilo a las que asista el tutor o cualquier otro miembro del servicio.

Si consideramos las funciones reales, las que se llevan a cabo en la práctica, podremos observar (**tabla 11 y Gráfico 2**) que respecto a las cotidianas sobresalen, y en este orden, las referentes al **Desarrollo de la Formación**, la **Metodología**, la **Evaluación** y la **Organización y Coordinación de la Formación**. Respecto a las funciones periódicas, en orden, son más en número las categorías que se refieren a la **Evaluación**, **Metodología** y **Desarrollo de la Formación**. En cuanto a las ocasionales, manteniéndose las referidas al propio **Desarrollo de la Formación** y **Evaluación** de la misma, cobran relevancia las referidas al **Fomento del Estudio y la Investigación**.

TABLA 11
DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES DE FUNCIONES REALES COTIDIANAS,
PERIÓDICAS Y OCASIONALES

	Funciones Reales Cotidianas (%)	Funciones Reales Periódicas (%)	Funciones Reales Ocasionales (%)
1. Orientación Personal y Mentoría	6,9	4,68	7,45
2. Orientación del Aprendizaje	4,83	4,68	7,45
3. Planificación y diseño de la Formación	3,45	2,34	1,49
4. Organización y coordinación de la Formación	11,73	8,19	13,41
5. Metodología de la Formación	17,94	22,23	2,98
6. Desarrollo de la Formación	33,12	16,38	26,82
7. Evaluación de la Formación	17,25	23,4	19,37
8. Motivación	0	0	0
9. Informar residente	1,38	5,85	2,98
10. Fomento estudio e investigación	3,45	11,7	17,88

De esta comparación podría interpretarse que a los participantes no les quedaron lo suficientemente claras las diferencias entre los tres tipos de funciones descritas en el cuestionario, pues la misma función, en algunos casos, es realizada cotidiana, ocasional y periódicamente, y quizá esto sea una contradicción en sí misma. También podemos interpretarlo como que una función considerada como cotidiana en un centro es considerada como periódica en otro, por la frecuencia con la que es llevada a cabo.

Los cuestionarios abiertos presentan un conjunto de ventajas que para nuestro propósito general pesaban más que sus limitaciones, sobre todo si lo que se pretende son

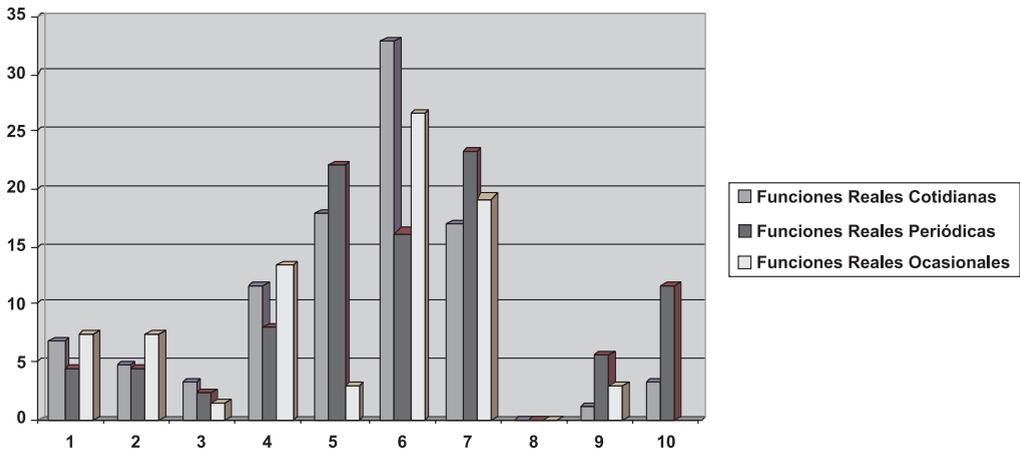


Gráfico 2

Comparación entre Funciones Reales Cotidianas, Periódicas y Ocasionales.

acciones sociales en las que los participantes sean agentes en la propia toma de decisiones; pero pueden tener alguna limitación como puede ser este asunto concreto.

Si consideramos la comparación entre funciones cotidianas, periódicas y ocasionales, atendiendo ahora a las que se aspira (ideales), podremos observar los resultados representados en la siguiente tabla, con su gráfico correspondiente (**tabla 12 y gráfico 3**).

TABLE 12
DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES DE FUNCIONES IDEALES COTIDIANAS,
PERIÓDICAS Y OCASIONALES

	Funciones Ideales Cotidianas (%)	Funciones Ideales Periódicas (%)	Funciones Ideales Ocasionales (%)
1. Orientación Personal y Mentoría	7,02	5,12	4,92
2. Orientación del Aprendizaje	6,24	6,4	1,64
3. Planificación y diseño de la Formación	0	0	1,64
4. Organización y coordinación de la Formación	11,77	8,96	1,64
5. Metodología de la Formación	20,28	20,48	3,28
6. Desarrollo de la Formación	33,54	7,68	13,12
7. Evaluación de la Formación	14,82	23,04	27,88
8. Motivación	1,56	1,28	1,64
9. Informar residente	0	3,84	6,56
10. Fomento estudio e investigación	4,68	23,04	22,96
Total	100	100	100

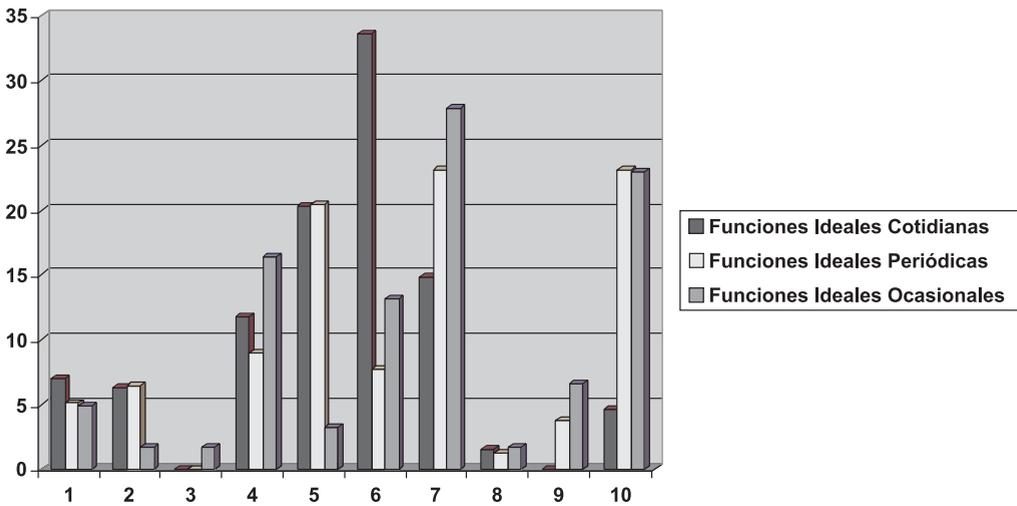


Gráfico 3

Comparación entre Funciones Ideales Cotidianas, Periódicas y Ocasionales.

De estos resultados podemos destacar, como ocurría con las finalidades y objetivos, tanto reales como ideales, que la categoría de **Planificación y Diseño de la Formación** no es contemplada ni en las funciones ideales cotidianas ni en las periódicas, apareciendo contemplada tímidamente en las funciones ideales ocasionales. El interés de los participantes sigue centrado en aspectos del proceso formativo, como es el caso de las categorías de **Desarrollo, Evaluación y Metodología de la Formación**. Un aspecto interesante a resaltar es la importancia atribuida en esta ocasión, como funciones periódicas y ocasionales ideales, a las que propician el **Fomento del estudio y la Investigación**.

Si comparamos las funciones reales con las ideales (**gráfico 4 y tabla 13**) podemos resaltar cómo las funciones reales e ideales cotidianas más consideradas por los participantes entran dentro de la categoría de **Desarrollo de la Formación**. Las funciones reales e ideales periódicas, por su parte, se centran en la **Evaluación de la Formación**. En cuanto a las funciones reales e ideales ocasionales las podemos concentrar también dentro de esta última categoría, junto con la de **Fomento del Estudio y la Investigación**, aunque sus porcentajes no se encuentren tan igualados como en los casos anteriores.

En cuanto a las funciones menos consideradas, tanto desde el punto de vista real como ideal de los participantes, e independientemente de tratarse de funciones cotidianas, periódicas u ocasionales, nos encontramos con las englobadas dentro de las categorías de **Planificación y Diseño de la Formación y Motivación**.

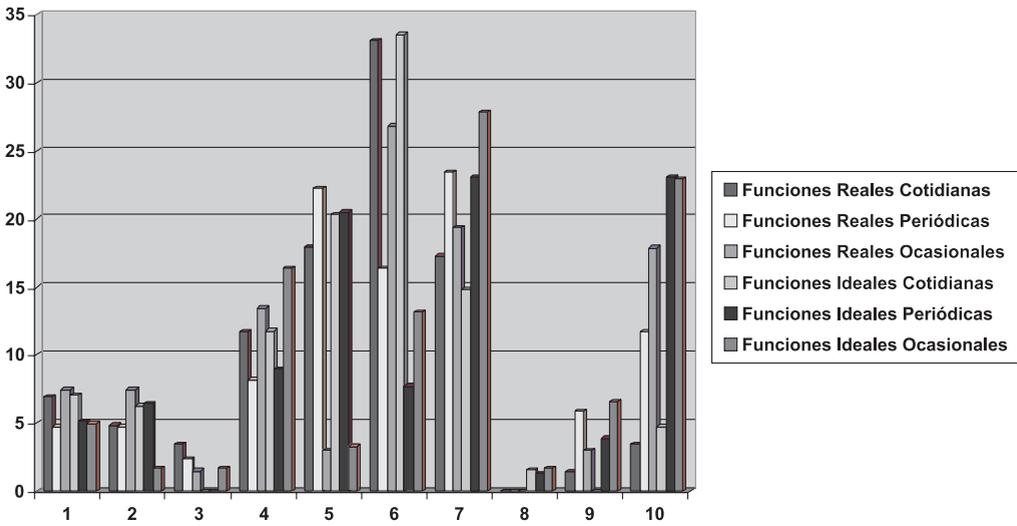


Gráfico 4

Comparación entre Funciones Reales e Ideales Cotidianas, Periódicas y Ocasionales.

Estos resultados pueden ser debidos a que los tutores se centran poco en tareas concernientes a la planificación y el diseño del proceso formativo, ya que no es preciso que elaboren los planes formativos de la especialidad, simplemente adaptarlos al contexto. Por otra parte, es interesante observar cómo el **Fomento del Estudio y la Investigación** cobra importancia, tanto en lo real como en lo planteado idealmente, aunque se considere una función no realizada con demasiada frecuencia.

CONCLUSIONES

Si atendemos a la concepción de tutor de especialistas sanitarios en formación que se desprende del nuevo R.D. 138/ 2008, de 8 de febrero, por el que se determinan y clasifican las especialidades en Ciencias de la Salud y se desarrollan determinados aspectos del sistema de formación sanitaria especializada, en su artículo 11.1, nos encontramos con que *“el tutor es el profesional especialista en servicio activo que, estando acreditado como tal, tiene la misión de planificar y colaborar activamente en el aprendizaje de los conocimientos, habilidades y actitudes del residente a fin de garantizar el cumplimiento del programa formativo de la especialidad de que se trate”*.

Según este mismo decreto, y especificadas en su artículo 11.2, las funciones del tutor se encuentran relacionadas con la planificación, gestión, supervisión y evaluación de todo el proceso formativo de los residentes, funciones que no difieren de las reguladas en la Orden de 22 de junio de 1995. De esta manera, podrá proponer las medidas de mejora que estime convenientes en la impartición de los programas formativos, así como deberá favorecer el autoaprendizaje, la asunción progresiva de responsabilidades por parte del residente y la capacidad investigadora del mismo.

TABLA 13
DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES DE FUNCIONES REALES E IDEALES
COTIDIANAS, PERIÓDICAS Y OCASIONALES

	Funciones Reales Cotidianas (%)	Funciones Reales Periódicas (%)	Funciones Reales Ocasionales (%)	Funciones Ideales Cotidianas (%)	Funciones Ideales Periódicas (%)	Funciones Ideales Ocasionales (%)
1. Orientación Personal y Mentoría	6,9	4,68	7,45	7,02	5,12	4,92
2. Orientación del Aprendizaje	4,83	4,68	7,45	6,24	6,4	1,64
3. Planificación y diseño de la Formación	3,45	2,34	1,49	0	0	1,64
4. Organización y coordinación de la Formación	11,73	8,19	13,41	11,77	8,96	1,64
5. Metodología de la Formación	17,94	22,23	2,98	20,28	20,48	3,28
6. Desarrollo de la Formación	33,12	16,38	26,82	33,54	7,68	13,12
7. Evaluación de la Formación	17,25	23,4	19,37	14,82	23,04	27,88
8. Motivación	0	0	0	1,56	1,28	1,64
9. Informar residente	1,38	5,85	2,98	0	3,84	6,56
10. Fomento estudio e investigación	3,45	11,7	17,88	4,68	23,04	22,96

Paradójicamente, independientemente de que hablemos de finalidades, objetivos y funciones, bien desde la perspectiva real o ideal de los participantes, la categoría más olvidada es la **Planificación y el Diseño de la Formación**, a pesar de estar considerada en las dos normativas que han regulado la figura del tutor en el sistema sanitario de nuestro país. Lo mismo podemos decir para la categoría de **Fomento del Estudio y la Investigación** y la de **Motivación**.

Por otra parte, y al igual que para las grandes ausentes, el **Desarrollo de la Formación** y la **Evaluación** de la misma siempre están presentes en la práctica y muy bien consideradas en lo que los participantes estiman como deseable. Es cierto que la evaluación del proceso formativo de los especialistas siempre ha sido tratada de manera independiente, como una función especial, en la legislación reguladora de la formación de especialistas

sanitarios y, por lo que se desprende de las respuestas de los participantes, suele realizarse con gran rigor en los centros de trabajo.

A pesar de ello, no podemos olvidar que actualmente al tutor se le atribuye una misión que va más allá de la docencia directa, para centrarse en un papel de supervisión y guía durante todo el proceso de aprendizaje del residente (Morán, 2003). Como hemos podido ver, con la nueva normativa se ha hecho mucho más patente la función de planificación, con la introducción de nuevas propuestas que deben ser elaboradas por los tutores; se busca la coordinación y el trabajo conjunto de los tutores entre sí y con el resto de responsables de los dispositivos asistenciales y docentes, y se introducen conceptos como el de autoaprendizaje, indicativo de un cambio de enfoque en la formación de los especialistas.

Nos preguntamos entonces si los tutores conocen realmente sus funciones o es que no pueden llevarlas todas a cabo. Los resultados de algunos estudios como el llevado a cabo por Pérez, Vicent y Álvarez (2005) denominado "*La opinión de los Tutores Hospitalarios sobre sus funciones*" o el desarrollado por Morán, Urkaregi, Martínez y Pijoán (2005) denominado "*El tutor de Médicos Residentes (MIR). Situación actual y necesidades*", demuestran que la gran mayoría de los tutores sí las conocen, pero argumentan no poder desarrollarlas por una inadecuada organización en su centro de trabajo.

Estos estudios arrojan luz sobre algunas de las necesidades de los tutores participantes en ellos, como, por ejemplo, la necesidad de un reconocimiento profesional; de disponer de un tiempo protegido para el desarrollo de sus funciones como tutores; de recibir una compensación, ya sea económica o disponer de más recursos o de una formación adecuada; poder organizar su trabajo asistencial de una manera más libre, y disponer de una "autoridad" respetada a la hora de repercutir en las decisiones tomadas en su centro de trabajo.

Consideramos que uno de los primeros pasos para satisfacer estas necesidades es profesionalizar la figura del tutor a partir de la definición de su perfil profesional, de una formación continua adecuada y de un sistema coherente de acreditación y reacreditación. La creación y elaboración de estos puntos conseguirán dotar a la función tutorial de la solidez y reconocimiento que precisa, ya que se encuentra debilitada frente a la asistencia, además de proporcionar a los profesionales que la llevan a cabo los recursos necesarios.

Por nuestra parte, y a través del Cuestionario de Análisis de Funciones del Tutor Sanitario, ya hemos empezado a andar ese largo camino intentando esclarecer las finalidades, objetivos y funciones que profesionales relacionados con la función tutorial le atribuyen, tanto desde una perspectiva real como ideal. Este paso nos ayudará en la elaboración del Mapa Funcional del Tutor Sanitario que contribuirá a la definición del perfil profesional del tutor.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Sánchez, J.A. y colb. (2003). El tutor y la tutoría en el proceso de formación de especialistas sanitarios en la comunidad de Madrid. Análisis e interpretación mediante grupos focales. *Revista Educación Médica*; 6(2): 100- 111.

- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento de profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*; 1: 8-14.
- Cabero Roura, L. (2007). ¿Cuál es el modelo de especialista que debemos formar? La demanda social frente a la oferta social. En Cabero, L. (Coord.). *Manual para tutores de MIR* (pp. 35- 48). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Echeverría, B. (2001). Configuración Actual de la Profesionalidad. *Letras de Deusto*; 31 (91): 35- 55.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la Competencia de Acción Profesional. *Revista de Investigación Educativa*; 20 (1): 7- 43.
- Echeverría, B. (2005). Competencia de Acción de los Profesionales de la Orientación. Madrid: ESIC.
- Echeverría, B. [Coord.] (2008). Orientación Profesional. Barcelona: UOC.
- Morán, J.M. (2003). ¿Es necesaria y compatible la existencia del tutor de médicos residentes dentro de nuestras estructuras asistenciales? *Revista Educación Médica*; 6(3): 10- 11.
- Morán, J.; Urkaregi, A.; Martínez, A. y Pijoán, J.I. (2005). El tutor de médicos residentes (MIR). Situación actual y necesidades. *Revista Educación Médica*; 8(3): 47- 71.
- Orden de 22 de junio de 1995, por la que se regulan las Comisiones de Docencia y los sistemas de evaluación de la formación de Médicos y de Farmacéuticos Especialistas. BOE de 30 de junio de 1995.
- Pérez, F.; Vicent, D. y Álvarez, I (2005). La opinión de los tutores hospitalarios sobre sus funciones. *Revista Educación Médica*; 8(3): 47- 71.
- Proyecto de investigación Competencias del Tutor de Especialidades en Ciencias de la Salud. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia y Dirección General de Planificación, Ordenación Sanitaria y Farmacéutica e Investigación. Financiado por la Fundación para la Formación e Investigación Sanitaria
- Real Decreto 138/2008, de 8 de febrero, por el que se determinan y clasifican las especialidades en Ciencias de la Salud y se desarrollan determinados aspectos del sistema de formación sanitaria especializada. BOE de 21 de febrero de 2008.
- Sociedad Española de Educación Médica (2003). Conclusiones del XVI Congreso de la Sociedad Española de Educación Médica (2003). *Revista Educación Médica*; 6(4): 125- 126.
- Urruzuno Tellería, P. (2004). El tutor MIR. *An Pediatr*; 60 (4): 403.

Fecha de recepción: 10 de diciembre de 2008.

Fecha de aceptación: 26 de marzo de 2009.

EVALUACIÓN DE LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL EN ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA ESCOLARIZADO EN AULAS CULTURALMENTE DIVERSAS

Susan V. Sanhueza Henríquez

María Cristina Cardona Moltó

Universidad de Alicante
Facultad de Educación

RESUMEN

El propósito de este estudio fue evaluar la sensibilidad intercultural en una muestra (N = 198) de alumnos de educación primaria, así como examinar la posible existencia de diferencias étnicas, de edad y de género. Se adaptó la escala original de Chen y Starosta utilizada con estudiantes de educación secundaria y se realizó un análisis factorial exploratorio cuya solución factorial agrupó a los 22 ítems resultantes en dos factores que explican el 35% de la varianza permitiendo distinguir entre una Respuesta Emocional Positiva y Negativa hacia la Relación Intercultural. Los resultados revelan que los respondientes poseen una buena sensibilidad intercultural, pero asociada a una actitud pasiva hacia la interacción, resultados que se interpretan por la existencia de un pluralismo superficial. Las diferencias observadas entre grupos hacen aconsejable promover programas de intervención temprana para el desarrollo de habilidades específicas de la competencia intercultural.

Descriptor: *sensibilidad intercultural, alumnos de educación primaria, diversidad cultural.*

ABSTRACT

The aim of this study was to assess intercultural sensitivity in a sample (N = 198) of elementary students as well as to examine possible differences due to ethnic background, age, and gender. The Chen and Starosta original scale for secondary students was adapted for this

study. An exploratory factorial analysis was performed to identify two factors that explain 35% of the variance observed and that allow differentiate between a Positive and a Negative Emotional Response to Intercultural Relations. Results show that respondents have a good intercultural sensitivity but associated to a passive attitude towards the interaction. These results are explained in terms of the existence of a superficial pluralism. The between-group differences observed made recommendable to promote early intervention programs to develop specific intercultural competence abilities.

Key words: *intercultural sensitivity, elementary students, cultural diversity.*

INTRODUCCIÓN

El rápido avance de las tecnologías, las comunicaciones, el desarrollo del mercado y la competitividad en las últimas décadas impactan con fuerza en las decisiones políticas de los estados con consecuencias inmediatas para la vida de la personas. La globalización ha abierto fronteras y con ello se han generado fuertes olas de inmigración en búsqueda de nuevas oportunidades, de ahí que la diversidad cultural sea una característica cada vez más común en la experiencia humana. Los efectos de esta tendencia sobre la cultura y la identidad cultural son diversos haciéndose notar en las formas en que los individuos y grupos se relacionan mutuamente y buscan formas múltiples de pertenencia (Croucher, 2004).

España no se encuentra ajena a este fenómeno. Las cifras indican que la población extranjera no deja de crecer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2008). A finales de 2007 residían en España 3.979.014 ciudadanos extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor. De ellos, el 45,65% eran mujeres y el 54,35% varones. Su edad media era de 33,20 años y más del 83% tenía entre 16 y 64 años. Otro rasgo del fenómeno migratorio español es que la distribución de la inmigración en el territorio no es homogénea, encontrándose una distribución desigual que se concentra fundamentalmente en cuatro de las 19 comunidades autónomas: Cataluña, Madrid, Comunidad Valenciana y Andalucía, las cuales agrupan al 65,40% de los extranjeros (Ferrer-Rodríguez y Urdiales, 2004). Estas cifras han causado gran preocupación en la población por cuanto la llegada de inmigrantes suele vincularse a temores de disminución de tasas de empleo, delincuencia, enfermedades infectocontagiosas, entre otros. El reto de la sociedad occidental actual es cómo afrontar la diversidad cultural y el reconocimiento de las distintas identidades en su espacio colectivo, lo que suele denominarse como el desafío de la "multiculturalidad" (Bartolomé y Cabrera, 2000). Con estos antecedentes de carácter demográfico resulta pertinente destacar la importancia que cobra la investigación de una problemática que va en aumento y que requiere ser revisada con atención.

En la Comunidad Valenciana, en los últimos cuatro años, la media de incremento del alumnado inmigrante por curso ha sido del 15%, siendo la provincia de Alicante la que más alta tasa de escolarización de inmigrantes ha registrado (46% de toda la Comunidad) (Bueno, 2008). La mayoría de estos alumnos, que ya sumaban 37.667 a principios del presente curso, proceden de países latinoamericanos (42,70%), de Europa del Este (22,15%) y de Europa Occidental (17,80%). Otro problema que se

origina es la distribución de este alumnado entre los colegios públicos y concertados. Los centros públicos acogen a casi el total de alumnos extranjeros escolarizados en la provincia de Alicante. Así, de los 33.292 alumnos extranjeros escolarizados en el curso 2007-08, 31.319 (94,10%) acuden a centros públicos, mientras que sólo 1.973 (5,90%) asiste a centros privados. Como se puede apreciar, los procesos de escolarización del alumnado inmigrante van en aumento y se hace necesario desarrollar competencias que hagan posible el diálogo mutuo en la relación intercultural. Por lo tanto, teniendo en cuenta el poder transformador de la educación, entendemos que la educación formal y especialmente los períodos obligatorios de la enseñanza constituyen un momento privilegiado para el desarrollo de competencias básicas para la convivencia y el establecimiento de relaciones interpersonales basadas en una comunicación auténticamente intercultural.

El objeto principal de la interculturalidad es la coexistencia e interrelación de personas o grupos de diversas culturas e identidades en un mismo espacio o formación social. En tal sentido, el enfoque intercultural hace más hincapié en las relaciones que en las diferencias entre culturas que se entienden de forma dinámica influyéndose mutuamente (Bartolomé y Cabrera, 2000). Este tipo de comunicación entre personas diferentes culturalmente se denomina *competencia comunicativa intercultural* y se conceptualiza como el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas que favorecen la consecución de un grado de comunicación suficientemente eficaz en un contexto social y cultural determinado (Vilà, 2003). Como actualmente el debate se ha centrado en el tipo de actitudes que debieran fomentarse en la sociedad receptora de inmigrantes, es por ello que interesa estudiar no sólo los aspectos cognitivos, sino también la faceta afectiva de la competencia comunicativa intercultural. Chen y Starosta (1996) definen el componente afectivo de la sensibilidad intercultural como el conjunto de habilidades que favorecen las emociones positivas antes, durante y después del encuentro intercultural.

Modelos de sensibilidad cultural

En la literatura se describen básicamente dos modelos de sensibilidad intercultural: el de Bennett (1998) y el de Chen y Starosta (1996). El modelo de Chen y Starosta se sustenta en la construcción de la multiculturalidad de forma interactiva (*interactive-multiculture building*) y está basado en Belay (1993) y Bennett (1986). Su propósito es promover entre los interlocutores la capacidad de reconocimiento, respeto, tolerancia e integración de las diferencias culturales para llegar a la construcción de una ciudadanía global. Desde esta perspectiva, la competencia comunicativa intercultural se entiende como un paraguas que comprende habilidades tanto cognitivas, como afectivas y conductuales. Por consiguiente, la sensibilidad intercultural forma parte de la dimensión afectiva de la competencia intercultural y hace referencia a aquellas capacidades para emitir respuestas emocionales positivas y controlar aquellas emociones que pueden perjudicar el proceso comunicativo intercultural (Vilà, 2003).

La perspectiva teórica sobre la comunicación intercultural de Bennett (1986), por el contrario, se sustenta en la diferencia y en cómo afrontarla mediante diversos procesos de adaptación cultural. Bennett entiende la sensibilidad intercultural como la

habilidad para identificar y apreciar las diferencias culturales relevantes (Hammer, Bennett y Wiseman, 2003). Quizás la particularidad de este enfoque es su carácter fundamentalmente cognitivo al tratarse de un modelo de cambios en la estructura del pensamiento y de la visión del mundo. El modelo de Bennett incluye seis etapas en el proceso de desarrollo de la sensibilidad intercultural. Tres de estas etapas son etnocéntricas (negación, defensa y minimización) y tres etno-relativas (aceptación, adaptación e integración).

Los dos modelos descritos poseen aspectos diferenciados. El modelo de Bennett tiene un objetivo métrico y evolutivo, en tanto que el de Chen y Starosta se remite específicamente a la dimensión afectiva dentro de un marco más amplio. El modelo de Bennett enfatiza el componente cognitivo, en tanto que el de Chen y Starosta presta atención a tres componentes a la vez (cognitivo, afectivo y conductual). El punto de encuentro entre ambos modelos es su carácter "formativo" de la sensibilidad intercultural, por lo que al tratarse de una competencia susceptible de ser aprendida la escuela constituye un espacio idóneo para educarla desde los primeros años de la escolaridad.

Estudios sobre sensibilidad intercultural

La mayoría de los estudios realizados en esta parcela provienen de la cultura anglosajona y se adscriben fundamentalmente al modelo de Bennett. Se han realizado con estudiantes universitarios y han tratado de demostrar que una mayor experiencia internacional y la realización de una estancia de corto plazo en un país distinto al propio son variables determinantes para el desarrollo de la sensibilidad intercultural. Mientras que Olson y Kroeger (2001) hallaron que hablar una segunda lengua y tener experiencia en el extranjero aumentan la probabilidad de que se tenga una sensibilidad intercultural más avanzada, Anderson, Lawton, Rexeisen y Hubbard (2006) concluyeron que la estancia en el extranjero no sólo mejora la sensibilidad intercultural, sino que además dota a los estudiantes universitarios de habilidades para el manejo de una segunda lengua, conocimiento geográfico e histórico, así como proporciona flexibilidad e interés por otras culturas, lo que hace disminuir el etnocentrismo. Otro estudio realizado en el sudeste asiático por Staffon (2003) con estudiantes de educación secundaria pone de relieve, asimismo, que un mayor contacto con alumnos de diferentes culturas mejora la sensibilidad intercultural.

En España los estudios sobre sensibilidad intercultural son muy escasos, a pesar del interés en formar a niños y jóvenes como ciudadanos de un mundo cada vez más plural y diverso. Vilà (2003), en un primer estudio, realiza la adaptación de la *Intercultural Sensitivity Scale* de Chen y Starosta (2000) con estudiantes de educación secundaria obligatoria (ESO) obteniendo una estructura factorial de cinco componentes (Implicación en la Interacción, Respeto por las Diferencias Culturales, Confianza en la Interacción, Grado de Disfrute de la Interacción y Atención en la Interacción). Unos años más tarde, y con el objetivo de evaluar necesidades diferenciales (Vilà, 2006), lleva a cabo otro estudio con una muestra de 638 estudiantes de ESO (Educación Secundaria Obligatoria) escolarizados en siete centros de la comarca del Baix Llobregat. Los resultados revelaron la existencia de diferencias de género, ya que las chicas tenían una mayor sensibilidad intercultural que los chicos. Asimismo, se observó que al aumentar el número de auto-

identificaciones culturales también se daba una mayor sensibilidad intercultural. El alumnado que se identificaba únicamente con grupos minoritarios obtenía mayores puntuaciones en Implicación en la Interacción, en tanto que el que se identificaba únicamente con un sólo país obtenía menores puntuaciones en Respeto por las Diferencias Culturales y mayores puntajes en Confianza durante la Interacción.

Otro estudio de interés es el realizado por Aguaded (2006), diseñado con el propósito de identificar carencias y necesidades en el desarrollo de la sensibilidad intercultural en alumnado de primer ciclo de ESO. Participaron en esta investigación 386 alumnos inmigrantes y 216 alumnos autóctonos de la provincia de Huelva. Los resultados mostraron que el alumnado parece disfrutar de la relación intercultural y que se producen interacciones positivas. Asimismo, se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado que siempre había residido en Andalucía y el que no lo había hecho. Los estudiantes que no habían vivido procesos migratorios tenían una menor sensibilidad intercultural.

En síntesis, podemos decir que a pesar de que a diario nos encontramos con personas de diferentes culturas y tenemos la posibilidad de descubrir sus diferencias, comportamientos y formas de comunicación, lamentablemente la sensibilidad intercultural no se da de forma natural y espontánea. Los estudios aquí analizados ofrecen aportaciones de interés para una primera aproximación al fenómeno estudiado, sin embargo, estos estudios han sido desarrollados exclusivamente con estudiantes universitarios y de educación secundaria. Dado que la adquisición de actitudes positivas hacia las diferencias culturales en edades tempranas es necesaria para el desarrollo de la convivencia escolar, este estudio trata de dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación ¿Qué nivel de desarrollo de la sensibilidad intercultural poseen los alumnos de educación primaria escolarizados en aulas culturalmente diversas y qué competencias son las más/menos desarrolladas? ¿Guarda este nivel alguna relación con sus características de edad, género y origen étnico? Para dar respuesta a estas interrogantes se plantearon los siguientes objetivos:

- 1) Adaptar y analizar las propiedades psicométricas de la Escala de Sensibilidad Intercultural de Chen y Starosta (2000) para su uso en educación primaria.
- 2) Examinar y comparar la sensibilidad intercultural que poseen los alumnos (españoles e inmigrantes) en situaciones de convivencia en aulas culturalmente diversas.
- 3) Identificar posibles diferencias étnicas, de edad y de género.

MÉTODO

Enfoque y diseño

Esta investigación se adscribe a un enfoque metodológico cuantitativo, diseño no-experimental descriptivo tipo encuesta (Cardona, 2002), en coherencia con el problema en estudio. Se utilizó un cuestionario que se administró al alumnado de segundo y tercer ciclo de educación primaria en sus respectivos centros educativos.

Participantes

Participaron en el estudio 198 alumnos y alumnas de cuarto, quinto y sexto cursos de educación primaria de dos colegios públicos de la provincia de Alicante: 143 (72%) pertenecen a la comarca de La Marina Alta y 55 (28%) a L'Alacantí. Los centros fueron seleccionados por su disponibilidad y alto grado de diversidad étnica y cultural alcanzando un porcentaje de 31% y 36%, respectivamente. El 100% de los participantes había tenido alguna experiencia intercultural con compañeros de una cultura diferente a la suya. Sus edades oscilaban entre los 9 y 13 años siendo la media de 10.19 ($DT = 1.04$). En cuanto al género, la distribución se hallaba equilibrada: 97 chicos (49%) y 101 chicas (51%). Otras características demográficas de la muestra aparecen recogidas en la Tabla 1.

TABLA 1
OTRAS VARIABLES DEMOGRÁFICAS

Variables	f	%
<i>Alumnos por curso</i>		
Cuarto	76	38
Quinto	59	30
Sexto	63	32
<i>País</i>		
España	124	62
Otros países	74	38
<i>Procedencia alumnado inmigrante</i>		
Hispanoamericanos	38	51
Europa Oriental	15	20
Europa Occidental	5	7
Norte de África/Sáhara	12	16
Asia	4	6
<i>Lengua</i>		
Castellano	160	81
Otras	38	19
<i>Años de residencia en España</i>		
1-4 años	21	28
5-8 años	46	62

Variables e instrumento

Las sensibilidad intercultural se midió mediante un cuestionario diseñado *ad hoc*. La parte I contenía variables demográficas como curso, edad, género, país de procedencia, años de permanencia en España, conocimiento de una segunda lengua y experiencia intercultural. La parte II incluía la Escala de Sensibilidad Intercultural de Chen y Starosta (2000), adaptada por las autoras, a cuyos 24 reactivos se respondía expresando el grado de acuerdo utilizando una escala tipo Likert (1 = *No es cierto*, 2 = *A veces es cierto*, 3 = *Bastantes veces es cierto*, 4 = *Siempre es cierto*). Dicha adaptación consistió en:

- La traducción y adaptación de los ítems con el propósito de dar una mayor claridad y concisión.
- Definir un tipo de escala que fuera de fácil comprensión para los alumnos y que, a su vez, diera al alumnado un rango de amplitud aceptable para su pronunciamiento.
- Revisión y ajuste de los enunciados enfatizando la dimensión afectiva de la comunicación intercultural.
- Organización de los ítems de forma aleatoria para no condicionar las respuestas referidas a la reacción negativa y positiva hacia la comunicación intercultural.

Se realizaron diversos análisis para examinar las propiedades psicométricas del instrumento. En primer lugar, se estudió la validez de contenido, a partir de la evaluación de expertos, que debieron valorar cuantitativamente cada uno de los ítems utilizando el siguiente criterio de relevancia (0 = *nada relevante*, 1 = *algo relevante*, 2 = *muy relevante*). Los resultados de estos análisis arrojaron un índice de validez de contenido de .78 calculado según el procedimiento descrito por Lawshe (1975), índice que se considera bastante aceptable. En segundo lugar, se examinó la fiabilidad como consistencia interna obteniéndose un *alpha* de Cronbach = .74 para el total de la muestra. Por cursos, dicha fiabilidad fue de .69 (4º curso), .63 (5º curso) y .79 (6º curso). En tercer lugar, se estudió la validez de constructo (análisis factorial) del instrumento resultante. Para el análisis factorial exploratorio se empleó como método de extracción el análisis de componentes principales (rotación *varimax*). El índice de adecuación muestral de KMO resultó adecuado (.82), así como la prueba de esfericidad de Bartlett, $\chi^2(231) = 1145.07$; $p < .000$. Se optó por una solución factorial de dos factores (Tabla 2) que explican el 35% de la varianza: *Respuesta Emocional Positiva hacia la Interacción* (24.04%) con 15 ítems y *Respuesta Emocional Negativa* (10.69%) con siete. Si bien la varianza explicada con esta solución factorial es relativamente baja, se decidió mantenerla, dado que a pesar del número reducido de factores (22 ítems) es una solución totalmente limpia y más simple que la solución factorial de cinco factores del modelo teórico adoptado, por esa razón parecía más apropiada para su uso con niños de 9-12 años.

TABLA 2
 ESTRUCTURA FACTORIAL DE LA ESCALA DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL
 PARA NIÑOS DE PRIMARIA

	Factor REP	Factor REN
Me siento a gusto	.68	
Me gusta relacionarme	.68	
Me agrada hablar	.67	
Me gusta estar	.66	
Me siento cómodo	.64	
Trato de ser agradable	.64	
Disfruto de la relación	.63	
Muestro una actitud positiva	.60	
Acepto sus creencias	.57	
Acepto sus opiniones	.54	
Trato de conocer todo sobre ellos	.52	
Les respeto	.51	
Presto atención	.45	
Muestro comprensión	.38	
Sé que decir	.38	
<i>Alpha = .85</i>		
<i>Auto-valores = 5.55</i>		
<i>Varianza explicada = 24.04%</i>		
Me incomoda hablar		.62
Encuentro difícil relacionarme		.61
Son poco tolerantes conmigo		.58
Evito trabajar con ellos		.54
Me molesta conversar		.52
Mi cultura es mejor que otras		.49
Creo que no me van a entender		.40
<i>Alpha = .62</i>		
<i>Auto-valores = 2.10</i>		
<i>Varianza explicada = 10.69%</i>		

Procedimiento

La administración del instrumento se llevó a cabo de forma colectiva durante el horario de clase. Se explicó al alumnado participante el objeto del estudio, la forma de responder y su carácter voluntario. Asimismo, se brindó la posibilidad de solicitar aclaraciones a las preguntas en caso de duda. Aquellos/as alumnos/as que requerían una atención especial recibieron ayuda individual para responder a la encuesta. El tiempo promedio estimado de respuesta fue de treinta minutos.

Análisis de los datos

Los análisis se realizaron mediante el paquete estadístico SPSS 14.0 y las técnicas utilizadas fueron descriptivos, frecuencias y porcentajes, análisis de escalas, técnicas de reducción de datos (análisis factorial) e inferencia estadística (comparación medias y porcentajes), trabajándose con un $\alpha = .05$.

RESULTADOS

Respuesta emocional positiva (REP) hacia la relación intercultural

Las medias de los ítems oscilan entre los valores **2.19** y **3.65** ($M = 3.27$, $DT = .85$) indicando la existencia de una respuesta *positiva* hacia la relación intercultural (Tabla 3). Así, el ítem 6 (*Trato de ser agradable cuando hablo con compañeros de otras culturas*) y los ítems 1, 2, 4, 9 y 12 (*Me siento a gusto cuando converso*, *Me gusta relacionarme con ellos*, *Me gusta estar con chicos de culturas distintas a la mía*, *Acepto las creencias de mis compañeros de otras culturas*, *Respeto su modo de comportarse*) obtienen las medias más altas ($M > 3.40$), dato que revela que el alumnado posee una sensibilidad intercultural aceptable. Las medias más bajas corresponden a los ítems 14 ($M = 2.19$, $DT = 1.14$), en cuyo caso un alto porcentaje de alumnos (63%) dice no entender a sus compañeros de otras culturas e ítem 15 ($M = 2.99$, $DT = .99$) *Sé que decir cuando converso con compañeros de otras culturas*, cuyo porcentaje de respuesta *No es cierto/A veces es cierto* (31%) muestra que las actitudes son menos favorables cuando se trata de adoptar un rol más activo en la comunicación. Este patrón de respuesta es similar en el grupo de alumnos españoles e inmigrantes excepto en los ítems *Me agrada hablar* ($p < .01$), *Me gusta estar* ($p < .05$), *Acepto sus creencias* ($p < .01$) y *Sé qué decir cuando converso* ($p < .05$), en cuyo caso los niños/as inmigrantes muestran una sensibilidad significativamente mayor que los niños/as españoles.

Respuesta emocional negativa (REN) hacia la relación intercultural

Las medias obtenidas en respuesta emocional negativa oscilan entre **1.28** ($DT = .69$) y **1.92** ($DT = .97$) y reflejan una actitud de desacuerdo con respecto a las conductas menos deseadas en la interacción (Tabla 3). De hecho, un alto porcentaje de alumnos dicen no sentirse incómodos (82%) o molestos (84%) al hablar con compañeros de otras culturas. Del mismo modo, la mayoría de los respondientes considera que su

TABLA 3
 RESPUESTA EMOCIONAL POSITIVA Y NEGATIVA HACIA LA RELACIÓN INTER-
 CULTURAL POR GRUPO DE PROCEDENCIA
 (Descriptivos)

<i>RE Positiva</i>	Españoles	Inmigrantes	TOTAL
	<i>M/DT</i>	<i>M/DT</i>	<i>M/DT</i>
1. Me siento a gusto	3.37/.88	3.52/.74	3.42/.83
2. Me gusta relacionarme	3.38/.83	3.47/.84	3.41/.83
3. Me agrada hablar	3.11/.89	3.47/.79	3.24/.87
4. Me gusta estar	3.30/.81	3.57/.66	3.40/.77
5. Me siento cómodo	3.27/.91	3.47/.74	3.34/.85
6. Trato de ser agradable	3.63/.73	3.67/.58	3.65/.67
7. Disfruto de la relación	3.22/.86	3.41/.77	3.29/.83
8. Muestro una actitud positiva	3.32/.82	3.45/.84	3.37/.83
9. Acepto sus creencias	3.28/.90	3.65/.60	3.42/.82
10. Acepto sus opiniones	3.25/.84	3.29/.83	3.27/.83
11. Trato de conocer todo	3.26/.91	3.39/.80	3.31/.87
12. Les respeto	3.46/.82	3.56/.70	3.49/.78
13. Les presto atención	3.22/.94	3.30/.81	3.29/.89
14. Muestro comprensión	2.15/1.12	2.25/1.18	2.19/1.14
15. Sé que decir	2.88/1.03	3.17/.91	2.99/.99
<i>RE Negativa</i>			
16. Me incomoda hablar	1.33/.72	1.20/.64	1.28/.69
17. Es difícil relacionarme	1.87/.97	1.75/.99	1.82/.97
18. Son poco tolerantes conmigo	1.71/.90	1.76/.97	1.73/.93
19. Evito trabajar con ellos	1.39/.83	1.43/.90	1.40/.85
20. Me molesta conversar	1.34/.76	1.19/.69	1.28/.73
21. Mi cultura es mejor que otras	1.34/.77	1.32/.74	1.33/.75
22. Creo que no me van a entender	1.92/.97	1.92/.98	1.92/.97

cultura no es mejor que otra (80%) ni evita trabajar con compañeros que no son de su país (77%). No se observan diferencias estadísticamente significativas en respuesta emocional negativa a la relación intercultural en función del grupo de alumnos españoles e inmigrantes.

Diferencias de género y origen étnico x edad (curso) en sensibilidad intercultural

Las chicas muestran una actitud menos favorable que los chicos hacia las diferencias culturales, ya que con frecuencia evitan trabajar con compañeros de culturas diferentes a la suya [$t(196) = -1.7; p = .000$]. Sin embargo, en comparación con los chicos, ellas aceptan mejor las opiniones de sus compañeros de otras culturas [$t(196) = -1.5; p = .025$].

En relación al origen étnico, se hallaron diferencias entre los alumnos españoles y los nacidos en otros países, considerados como el grupo de escolares inmigrantes. Las diferencias se inclinan a favor de estos últimos en cuanto a respuesta emocional positiva se refiere, pues es más probable que a los niños inmigrantes *Les agrada conversar* [$F(5) = 6.85; p = .010$], *Les guste estar* [$F(5) = 5.30; p = .022$], *Acepten las creencias de sus compañeros de cultura distinta a la suya* que a los españoles [$F(5) = .83; p = .004$] y sepan que decir frente a una situación comunicativa [$F(5) = 3.06; p = .042$]. Un análisis más detallado por países de procedencia también reveló la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los seis grupos examinados en ítems como los siguientes: *Pienso que mi cultura es mejor que otras* [$F(5) = 2.7; p = .02$], opinión que mantienen los alumnos nacidos en Europa oriental y *Acepto las creencias de los demás* [$F(5) = 2.3; p = .02$], creencia que comparten los alumnos nacidos en Europa occidental.

El análisis factorial en función del tipo de procedencia y curso (2 x 3) reveló diferencias estadísticamente significativas en la respuesta emocional negativa hacia la comunicación intercultural atribuibles al curso (Tablas 4, 5 y 6). El alumnado de sexto curso encuentra más fácil relacionarse [$F(2, 192) = 3.0; p = .047$] y le molesta menos conversar [$F(2, 192) = 3.3; p = .038$] con compañeros de otras culturas que los alumnos de cuarto y quinto curso; mientras que los alumnos de quinto curso consideran que sus compañeros de culturas diferentes son más tolerantes con ellos [$F(2, 192) = 3.8; p = .023$] que los de cuarto y sexto cursos. Por último, se observó una interacción entre las variables de procedencia y curso de los participantes. Mientras el alumnado inmigrante de quinto curso consideraba que su cultura es superior a otras, no existía esta percepción entre el alumnado extranjero de cuarto y quinto cursos, ni entre el alumnado español de ninguno de los tres cursos aquí considerados ($p = .019$).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados del análisis de fiabilidad y validez de la escala de sensibilidad intercultural son alentadores. Los coeficientes obtenidos sugieren que el instrumento posee consistencia interna y constituye una medida adecuada de la actitud (Respuesta Emocional Positiva y Negativa) de los alumnos de educación primaria hacia las diferencias culturales. El análisis también sugiere que cada uno de los factores explora un componente distinto de la actitud, de tal manera que permite distinguir entre un tipo de conductas favorecedoras de la interacción y otras que dificultan o inhiben la relación intercultural. El instrumento se presenta como una buena alternativa al de Chen y Starosta (2000) diseñado para estudiantes de secundaria (24 ítems, $\alpha = .86, n = 162$), resultando más apropiado para su uso con alumnos de educación primaria (22 ítems, $\alpha = .74, n = 198$). Si bien la estructura factorial difiere de la obtenida con el instrumento original. Esto podría explicarse por las características de la muestra (alumnos de educación primaria) y por las características

TABLA 4
 RESPUESTA EMOCIONAL POSITIVA Y NEGATIVA HACIA LA RELACIÓN
 INTERCULTURAL POR CURSO
 (Descriptivos)

<i>RE Positiva</i>	Cuarto	Quinto	Sexto	TOTAL
	<i>M/DT</i>	<i>M/DT</i>	<i>M/DT</i>	<i>M/DT</i>
1. Me siento a gusto	3.5/.79	3.4/.81	3.3/.90	3.4/.83
2. Me gusta relacionarme	3.3/.92	3.4/.77	3.6/.76	3.4/.83
3. Me agrada hablar	3.3/.86	3.1/.84	3.4/.90	3.2/.87
4. Me gusta estar	3.5/.77	3.5/.68	3.3/.83	3.4/.77
5. Me siento cómodo	3.4/.77	3.4/.83	3.2/.95	3.3/.85
6. Trato de ser agradable	3.6/.69	3.6/.72	3.7/.61	3.6/.67
7. Disfruto de la relación	3.3/.86	3.2/.82	3.3/.82	3.3/.83
8. Muestro una actitud positiva	3.4/.82	3.3/.85	3.4/.83	3.4/.83
9. Acepto sus creencias	3.5/.84	3.3/.80	3.4/.82	3.4/.82
10. Acepto sus opiniones	3.2/.88	3.2/.84	3.4/.76	3.3/.83
11. Trato de conocer todo	3.3/.85	3.5/.80	3.1/.95	3.3/.87
12. Les respeto	3.6/.69	3.3/.86	3.5/.78	3.5/.78
13. Les presto atención	3.3/.99	3.3/.77	3.3/.88	3.3/.89
14. Muestro comprensión	2.9/1.0	2.7/.90	2.9/.98	2.8/.96
15. Sé que decir	3.1/1.0	2.9/.92	2.9/1.0	3.0/.99
<i>RE Negativa</i>				
16. Me incomoda hablar	1.3/.75	1.2/.65	1.3/.66	1.3/.69
17. Encuentro difícil relacionarme	2.1/1.0	1.7/.83	1.6/.90	1.8/.97
18. Son poco tolerantes conmigo	1.9/1.0	1.5/.80	1.7/.91	1.7/.93
19. Evito trabajar con ellos	1.5/.93	1.3/.66	1.3/.86	1.4/.85
20. Me molesta conversar	1.5/.94	1.2/.58	1.1/.52	1.3/.73
21. Mi cultura es mejor que otras	1.3/.77	1.3/.76	1.4/.74	1.3/.75
22. Creo que no me van a entender	2.1/1.0	1.9/.89	1.8/.88	1.9/.97

diferenciales de la población (autóctona e inmigrante) del lugar en que se aplica. Especial atención merece la consideración del tiempo de permanencia de los alumnos inmigrantes en España, ya que un alto porcentaje de los respondientes (72%) ha pasado más de la mitad de su vida en este país con la consecuente asimilación de la cultura dominante. Este rasgo podría explicar también la homogeneidad de las respuestas del grupo.

Los resultados obtenidos indican que, en términos generales, los respondientes poseen una buena sensibilidad y competencia intercultural, si bien ésta es más positiva

TABLA 5
 RESPUESTA EMOCIONAL POSITIVA HACIA LA RELACIÓN INTERCULTURAL
 COMPARACIONES ANOVA EN FUNCIÓN DEL GRUPO DE PROCEDENCIA
 Y EL CURSO

	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>Dirección</i>	<i>Eta</i>
Me siento a gusto					
Procedencia	.871	1	.352		.005
Curso	.514	2	.599		.005
P x C	1.445	2	.238		.015
Me gusta relacionarme					
Procedencia	.786	1	.377		.004
Curso	2.422	2	.091		.025
P x C	.198	2	.821		.002
Me agrada hablar				I > E	
Procedencia	6.852	1	.010*		.034
Curso	1.247	2	.290		.013
P x C	1.294	2	.277		.013
Me gusta estar				I > E	
Procedencia	5.301	1	.022*		.027
Curso	.659	2	.518		.007
P x C	.098	2	.906		.001
Me siento cómodo					
Procedencia	2.040	1	.155		.011
Curso	.736	2	.480		.008
P x C	.643	2	.527		.007
Trato de ser agradable					
Procedencia	.005	1	.946		.000
Curso	.244	2	.784		.003
P x C	2.211	2	.112		.023
Disfruto de la relación					
Procedencia	2.114	1	.148		.011
Curso	.371	2	.691		.004
P x C	1.050	2	.352		.011
Muestro una actitud positiva					
Procedencia	.956	1	.329		.005
Curso	.590	2	.555		.006
P x C	.100	2	.905		.001
Acepto sus creencias				I > E	
Procedencia	.8357	1	.004*		.042
Curso	.404	2	.668		.004
P x C	.621	2	.539		.006
Acepto sus opiniones					
Procedencia	.244	1	.622		.001
Curso	1.497	2	.226		.015
P x C	.020	2	.980		.000
Trato de conocer todo					
Procedencia	.699	1	.404		.004
Curso	1.311	2	.272		.013
P x C	.683	2	.507		.007
Les respeto					
Procedencia	.817	1	.367		.004
Curso	1.314	2	.271		.014
P x C	.644	2	.526		.007
Les presto atención					
Procedencia	1.062	1	.304		.005
Curso	.144	2	.866		.001
P x C	2.085	2	.127		.021
Muestro comprensión					
Procedencia	2.110	1	.148		.011
Curso	.448	2	.639		.005
P x C	.714	2	.491		.007
Sé que decir				I > E	
Procedencia	3.060	1	.042*		.016
Curso	.852	2	.428		.009
P x C	.362	2	.696		.004

*Significativa al 5% o superior

TABLA 6
 RESPUESTA EMOCIONAL NEGATIVA HACIA LA RELACIÓN INTERCULTURAL
 COMPARACIONES ANOVA EN FUNCIÓN DEL GRUPO DE PROCEDENCIA
 Y EL CURSO

	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>Dirección</i>	<i>Eta</i>
Me incomoda hablar					
Procedencia	1.271	1	.261		.007
Curso	.106	2	.899		.001
P x C	2.042	2	.133		.021
Encuentro difícil relacionarme					
Procedencia	.907	1	.342		.005
Curso	3.098	2	.047*	6° > 4°, 5°	.031
P x C	1.649	2	.195		.017
Son poco tolerantes conmigo					
Procedencia	.030	1	.862		.000
Curso	3.827	2	.023*	5° > 4°, 6°	.038
P x C	.521	2	.595		.005
Evito trabajar con ellos					
Procedencia	.059	1	.808		.000
Curso	.882	2	.416		.009
P x C	1.194	2	.305		.012
Me molesta conversar					
Procedencia	2.753	1	.099		.014
Curso	3.318	2	.038*	6° > 4°, 5°	.033
P x C	.378	2	.685		.004
Mi cultura es mejor que otras					
Procedencia	.029	1	.864		.000
Curso	.360	2	.698		.004
P x C	4.070	2	.019*	5°I>4°,6°I 5°I>4°,5°,6°E	.041
Creo que no me van a entender					
Procedencia	.001	1	.970		.000
Curso	1.147	2	.320		.012
P x C	2.287	2	.104		.023

* Significativa al 5% o superior.

en el alumnado inmigrante que en el español, sensibilidad, por otro lado, que va adquiriendo connotaciones más negativas conforme aumenta la edad/curso. Sin embargo, aunque existe un alto grado de aceptación de las diferencias, esta aceptación va asociada a una actitud *pasiva* frente a la interacción. Este extremo se aprecia en el ítem 11 referido a tratar de conocer todo sobre culturas diferentes de la propia que obtuvo un bajo nivel de acuerdo (10%). Torres (2003) plantea tres posibles respuestas de la población autóctona hacia el exogrupo, en este caso inmigrantes. La tercera de ellas es la adopción de un *pluralismo superficial* que si bien reconoce algunos de los valores culturales de dichas minorías étnicas, a la misma vez, las ignora, situación que podría explicar la pasividad con que se actúa frente a la diversidad intercultural. Asimismo, los resultados obtenidos dan cuenta de las dificultades que representan para el proceso comunicativo las diferencias lingüísticas, ya que los ítems que arrojaron puntuaciones más bajas están asociados a dificultades para comunicarse con compañeros culturalmente distintos, por ejemplo, llegar a un entendimiento comunicativo a través de gestos.

Estas conclusiones permiten reafirmar los hallazgos de investigaciones previas (Anderson *et al.*, 2006; Olson y Kroeger, 2001; Straffon, 2003) que sugieren que una mayor experiencia con culturas diferentes favorece la sensibilidad intercultural. En nuestro caso, todos los participantes habían tenido compañeros de clase de culturas diferentes a la propia. A este respecto, cabe mencionar que una de las bondades del instrumento utilizado en este estudio es que permite valorar la sensibilidad intercultural de manera bidireccional; es decir, no sólo la actitud del grupo dominante sobre las minorías, sino también la de los alumnos inmigrantes frente a sus compañeros de origen culturalmente distinto.

Para investigaciones futuras sería deseable comparar la sensibilidad intercultural de alumnos de educación primaria y secundaria estableciendo, si es posible, un perfil evolutivo, así como diseñar programas para educar la sensibilidad y competencia intercultural desde edades tempranas. Una de las mayores limitaciones del estudio es no haber contado con una muestra representativa, así como adolecer de entrevistas y/o grupos de discusión para ahondar en las respuestas al cuestionario. Son limitaciones que recomendamos sean tenidas en cuenta en subsiguientes estudios que aborden esta temática de una manera más amplia y profunda. El presente es tan sólo un estudio preliminar de carácter exploratorio.

REFERENCIAS

- Aguaded, E.M. (2006). La educación de competencias básicas para el desarrollo de la ciudadanía intercultural en la ESO. Actas del V Congreso Internacional "Educación y Sociedad: Retos del s. XXI" (pp. 1-8). Granada: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.
- Anderson, P.H., Lawton, L., Rexeisen, R. J. y Hubbard, A. C. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 457-469.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 463-479.
- Belay, G. (1993). Toward a paradigm shift for intercultural and international communication: New research directions. *Communication Yearbook*, 16, 437-457.

- Bennett, M.J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179-196.
- Bennett, M.J. (1998). *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth: Intercultural-Press.
- Bueno, V. (2008). Los alumnos inmigrantes frenan la caída de la matrícula en religión. *Información*, 22/01/08.
- Cardona, M.C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.
- Chen, G.M. y Starosta, W. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-383.
- Chen, G.M. y Starosta, W. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), 2-14.
- Croucher, S. (2004). *Globalization and belonging: The politics of identity in a changing world*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Ferrer-Rodríguez, A. y Urdiales, M.E. (2004). Características de la población extranjera en España. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, VIII(160). Disponible en <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-160.htm>>
- Hammer, M.R., Bennett, M.J. y Wiseman, R.L. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.
- Lawshe, C.H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2008). *Extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor a 31 de diciembre de 2007*. Madrid: Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración.
- Olson, C.L. y Kroeger, K.R. (2001). Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 5(2), 116-137.
- Straffon, D. A. (2003). Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 487-501.
- Torres J. (2003). La educación escolar en las sociedades multiculturales. En J. Martínez-Bonafé (Coord.), *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 113-132). Barcelona: Graó.
- Vilà, R. (2003). La competencia comunicativa intercultural en educación secundaria obligatoria: Escala de Sensibilidad Intercultural. En E. Soriano-Ayala (Coord.), *Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural* (pp. 103-112). Almería: Servicio de Publicaciones, Universidad de Almería.
- Vilà, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la Educación Secundaria Obligatoria: Escala de Sensibilidad Intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 353-372.

Fecha de recepción: 20 de diciembre de 2008.

Fecha de aceptación: 26 de marzo de 2009.

EL IMPACTO DE LOS PROYECTOS TICs EN LA ORGANIZACIÓN Y LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Ángel Boza Carreño¹

María de la O Toscano Cruz

Juan Manuel Méndez Garrido

RESUMEN

Este trabajo presenta resultados parciales de un proyecto de I+D (MCYT 2005-07) que analiza los proyectos TICs en Andalucía, introducción masiva de ordenadores y otros recursos TICs en los centros a partir del curso 2003. Realizado mediante una metodología mixta, a base de cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión, describe el impacto de la introducción de ordenadores en los centros sobre la organización del centro y los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en el aula. Concluye que no puede afirmarse un cambio verdadero en éstos hasta una integración normalizada de los medios en los centros.

Palabras-clave: *Tecnologías de información y la comunicación, proyecto TIC, educación primaria, educación secundaria, Andalucía, enseñanza-aprendizaje, organización del centro.*

ABSTRACT

This paper shows partial results of an R & D project (MCYT 2005-07). This research analyzes the ICT projects in Andalusia, massive introduction of computers and other ICT resources in schools from the current 2003. Performed by a mixed methodology, based on questionnaires, interviews and focus groups. Describes the impact of the introduction of computers on the organization of the center and the processes of teaching and learning in the classroom. He

¹ Ángel Boza Carreño, María de la O Toscano Cruz, Juan Manuel Méndez Garrido. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Huelva. Avda. de las Fuerzas Armadas, s/n. 21003 HUELVA. Tf: 959 219243 / 628 248957. E-mail: aboza@uhu.es

concludes that it can not be said real change in these processes until a integration of media in the center.

Key words: *Information Technologies and Communication, ICT project, primary education, secondary education, Andalusia, teaching-learning, organization of the center.*

INTRODUCCIÓN

La progresiva presencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en nuestras vidas nos está haciendo cambiar estilos y, como es obvio, en el terreno de la educación esta incorporación ha supuesto rápidos avances en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los responsables de la política educativa han ido tomando conciencia de la relevancia de incorporar en los centros educativos estos medios, puesto que debemos estar a la vanguardia del sistema. No obstante hay que recordar que las TIC, por sí mismas, no implican necesariamente la existencia de una sociedad de la información. Y menos que esta sociedad, caso de existir, vaya a ser democrática (Echeverría, 2001).

La incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje requiere necesariamente la adopción de medidas no referidas exclusivamente a dotaciones tecnológicas, sino también al diseño y puesta a disposición de los profesores de una serie de materiales, a la formación del profesorado y a la organización. Es, precisamente este último aspecto, la organización, el que vamos a tratar en este artículo, sobre el que ya han trabajado Cabero (1998; 2004), Fernández Morante y Cebreiro (2007) y Castaño y Llorente (2007). Posiblemente sea Dobrov (1979) en un trabajo clásico, uno de los primeros autores que se ha llamado referido a la necesidad de contemplar los aspectos organizativos para la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este autor considera el «hardware» y «software» como elementos constitutivos de los medios, además de tener en cuenta uno nuevo: el «orgware» o componente estructural de un sistema tecnológico, que tiene la misión de asegurar el funcionamiento de los anteriores y garantizar la interacción con otros elementos y con otros sistemas de naturaleza diferente. Para él todo sistema tecnológico requiere una forma específica de organización estructural, de manera que sin ella el diseño y el componente tecnológico pueden resultar inútiles o perjudiciales. Así, lo define como «...el conjunto de medidas socioeconómicas, de organización y de gestión que están destinados a asegurar la identificación y la utilización eficaz de una técnica y conocimientos científicos-técnicos dados, así como la capacidad potencial del sistema tecnológico para adaptarse, desarrollarse y auto-perfeccionarse» (Dobrov, 1979: 632).

Como señalan Blázquez y Martínez (1995: 447), «la organización de los recursos tecnológicos en los centros posee mayor importancia de lo que pudiera parecer. Muchas veces se frustra su utilización, su inserción y explotación en la intervención curricular por no contar con esta importante condición». Por otra parte, no puede olvidarse que las tecnologías, sobre todo las que han sido consideradas como nuevas, transforman los modos, las formas, los espacios, los tiempos y las modalidades de interacción de los que participan en la acción educativa. Por ello, requieren respuestas organizativas completamente diferentes a las que demandaban tecnologías pasadas para incorporarse a situaciones donde existía una coincidencia espacio-temporal entre el profesor y el estudiante y además, este último, por lo general, era contemplado como un receptor

pasivo de información, o mejor dicho, un depositario de la misma. La significación de esta dimensión organizativa es más trascendente de lo que a priori puede parecer; así por ejemplo, en diferentes investigaciones (Cabero, 1998; 2001), los motivos a que aluden los profesores para no utilizar las tecnologías son: inexistencia de un responsable de medios, falta de horarios flexibles de acceso, o no separación de medios disponibles para ser utilizados por el profesorado y por los estudiantes. Todo esto podría muy bien encuadrarse en la dimensión organizativa. Fernández Morante y Cebreiro (2007) profundizan en esta línea: «La consideración de los medios en la cultura organizativa de los centros, con frecuencia se ha limitado a problemáticas referidas fundamentalmente tanto a la ubicación espacial de los medios en las instituciones como a sus requisitos de almacenamiento, catalogación, archivo/depósito, disponibilidad y préstamo de hardware y software. En este contexto, los recursos didácticos y sus modalidades organizativas constituyen, junto con el espacio escolar y el tiempo, elementos clásicos de la organización escolar. Pero cuando hablamos de la organización de los medios en contextos educativos debemos reconocer que estamos ante una realidad mucho más compleja que implica prácticamente a todos los aspectos de la vida, gestión y organización de las escuelas en tanto en cuanto la integración de los medios se proyecta sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, la gestión y administración de los centros, las dinámicas de interacción, la propuesta educativa del centro, etc.».

Las TIC provocan cambios en las propias organizaciones educativas, así por ejemplo, producen un aumento de las interrelaciones entre los diferentes miembros de la comunidad ofreciendo la oportunidad de una comunicación más fluida entre estos. Ahora bien, ello por sí mismo no es suficiente. Como apunta Kagel (2003: 279), «es necesario pensar el cómo se las implementa y qué idea subyace en esa implementación». Desde la perspectiva de los modelos de centro, atendiendo a la diferencia entre modelos de organización de centros tradicionales y versátiles (Martín Moreno, 1989), se constata que en función del tipo de centro educativo: tradicional o versátil, los medios se incorporarían de una forma específica (Duarte y Cabero, 1993; Cabero, 1996).

MODELOS DE ORGANIZACIÓN DE MEDIOS Y UTILIZACIÓN Y FUNCIONES A DESEMPEÑAR EN LA ENSEÑANZA (CABERO, 1996: 408)

MODELOS DE ORGANIZACIÓN DE CENTROS	
TRADICIONAL	VERSÁTIL
Funciones exclusivas de transmisión de información y motivación	Diversidad de funciones dejando de ser exclusivamente auxiliares del acto sémico-didáctico
La función del profesor es únicamente la de seleccionar el material	Diversidad de medios
Uniformidad de medios	Interacción de medios
Medios aislados del resto de componentes del currículum	El profesor selecciona, diseña y puede producir materiales

Los modelos educativos de centros tradicionales se configuran por características como: ser centros cerrados en sí mismos, dirección unipersonal, currículo uniforme, metodología indiferenciada, disciplina formal, evaluación discontinua, agrupamiento rígido de los alumnos, profesor autosuficiente, uniformidad del espacio, escasez de recursos y uniformidad de horarios; mientras que los versátiles se caracterizan por ser centros abiertos al entorno, tener una dirección participativa, existencia de un currículo diferenciado, metodología individualizada, disciplina centrada en las exigencias de la actividad y de la relación social, evaluación continua, agrupamiento flexible de los alumnos, enseñanza en equipo, diversidad de espacio, abundancia de recursos para el aprendizaje y horario flexible. En ambos casos, el tratamiento de los medios será diferente y necesitará, por tanto, respuestas organizativas distintas.

Desde el punto de vista organizativo, uno de los primeros aspectos que se han de contemplar en la integración de las TIC es la presencia física de éstas en las instituciones educativas. En la actualidad, puede constatarse que de una manera más o menos eficaz, aunque en uno más que otros, en todos los países, en todos los niveles educativos y por todos los gobiernos, se han realizado esfuerzos en esta dirección. Cada una de ellas posee sus ventajas (facilidad, inmediatez de uso, amortización por utilización de los equipos adquiridos, evitar duplicaciones, etc.) e inconvenientes (nadie se responsabiliza directamente del mantenimiento de los equipos, necesidad de catalogación-difusión del material existente...) y, por tanto, deben asumirse con precaución. De cara a su organización debemos diferenciar entre material de equipo y de paso.

Respecto al primero se establecen distintos niveles de dificultad y frecuencia de uso. En cuanto al material de equipo, a la hora de su organización, lo primero es determinar cuál es más utilizado por los profesores del centro (retroproyector, proyector de diapositivas, equipos de vídeo...) para que éstos estén lo más próximos al aula, y si la situación económica lo permite, dentro de las misma. El audiovisual y la informática deben estar integrados en el aula y en la práctica cotidiana del docente y discente. De otra forma, se pueden originar problemas de disciplina y de utilización racional-didáctica de los medios por parte del profesor, más preocupado por el cuándo volverá a poder utilizar el aula que por la actividad curricular que está llevando a cabo. Esto no significa que no deban existir zonas específicas para los recursos audiovisuales y nuevas tecnologías de la información y comunicación en los centros; deben existir, pero no fundamentalmente para realizar actividades directamente implicadas en las funciones de transmisión de información, motivación, ilustración, evaluación, etc., del acto didáctico. Estas zonas o salas de audiovisuales, deben desde nuestra perspectiva, reservarse para ubicar y utilizar el material de frecuencia no muy usual: equipos de montaje en vídeo, equipos de locución, equipos de producción multimedia, etc. Otros materiales de uso discontinuo deben estar a disposición en centros de recursos locales o comarcales, ya que la ubicación en los centros de equipos de visionado en formatos semi y profesionales, o equipos de sincronización de proyectores de diapositivas, para ser utilizado una o dos veces en el curso académico es un claro error económico. Además, el avance tecnológico hace que dichos equipos, a medio o corto plazo, se queden obsoletos sin haberles sacado la máxima rentabilidad.

Las estrategias que se han sugerido para la organización de los medios en el sistema educativo son diversas. Lorenzo (1996) se refiere a tres modalidades básicas: los talleres

y rincones, los departamentos de actividades complementarias y extraescolares y los denominados centros de recursos, que se sitúan a niveles diferentes de complejidad y que poseen criterios específicos para su puesta en funcionamiento.

CARACTERÍSTICAS DE LOS MODELOS BÁSICOS DE ORGANIZACIÓN DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS (LORENZO, 1996: 15-16)

CRITERIOS	TALLERES / ZONAS	DEPARTAMENTOS	CENTROS DE RECURSOS
Incidencia	Aulas	Centro	Comarca-Intercentro
Complejidad	Mínima	Similar a otras unidades	Máxima
Participación	Profesor Alumnos	Profesor Padres Alumnos	Profesores de varios centros-padres de alumnos y otros
Apoyo/ Asesoramiento	Interno	Interno	Externo
Representación del profesorado	Total	Cuasitotal	Parcial
Usuarios	Alumnos	Alumnos-profesor	Alumno-profesor-comunidad
Dependencia institucional	Equipo docente	Jefe de estudios-director	Director territorial-Delegado de Educación

Nuestro diseño investigativo se encuadra dentro de las líneas que sobre investigación en medios de enseñanza han ido surgiendo en los últimos años (Area, 2005), que suponen el abandono definitivo de la línea comparativa de investigación entre distintos medios para dilucidar en función de sus características técnicas y sus atributos funcionales, cuál ofrecía mejores resultados, dándoles sentido e integración en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Nos fundamentamos en otros trabajos de investigación de nuestro contexto, como diferentes investigaciones que hemos realizado (Cabero, 1998; 2001), la realizada por Pulido (2004) en la comunidad vecina de Extremadura, la de Almerich y otros (2005) en la Comunidad Valenciana, la llevada a cabo por Cebrián, Ruiz y Rodríguez (2007), o la también recientemente publicada desde la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía llevada a cabo por Pérez Gómez y Sola (2007). Los resultados que se presentan aquí forman parte del proyecto I+D (SEC2004-01421) subvencionado por el Ministerio de Educación y Ciencia, denominado "Observatics: La implementación del software libre en Centros TIC andaluces. Análisis de las repercusiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje".

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Este estudio se plantea como objetivos específicos: a) Describir rigurosamente, desde una perspectiva científica, el estado actual de uso de los medios tecnológicos en los centros educativos TIC para analizar la rentabilidad global de estos programas y su incidencia en la vida de los centros. b) Obtener información contrastada sobre el grado de implementación de los nuevos recursos de software libre en los Centros TIC y su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje generados directamente en las aulas. Este trabajo sólo presenta resultados respecto de la incidencia a la organización del centro y en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como hipótesis de partida de esta investigación, partimos de la creencia de que la mera presencia de equipos, programas y tecnología no supone una mejora en los procesos educativos. La gestión de los programas desde las administraciones educativas, factores organizativos como los procesos de formación del profesorado movilizados desde el centro y las concepciones educativas que maestros/as y profesores/as tienen sobre los recursos tecnológicos van a condicionar el aprovechamiento didáctico que se haga de estos.

METODOLOGÍA, DISEÑO, POBLACIÓN Y MUESTRA

Hemos usado una combinación metodológica: encuesta a profesores, entrevistas a coordinadores TICs y directores de centros, y grupos de discusión entre investigadores, coordinadores TICs y directores de centros. La encuesta a profesores ha recabado datos descriptivos de uso, conocimiento y valoración de las TICs en el aula. Las entrevistas a directores y coordinadores TICs, de carácter semiestructurado, han servido de profundización e interpretación de los datos descriptivos desde la perspectiva de los agentes de dinamización y coordinación de los proyectos. Los grupos de discusión, realizados a través de dos jornadas específicas para ello, constituyen la confirmación de los resultados y conclusiones de los instrumentos anteriores, así como un foro de intercambio general entre investigadores y actores. De esta manera obtenemos también una triangulación de técnicas, investigadores e informantes. El diseño de la investigación es transversal puesto que recogemos los datos de la realidad en un solo momento temporal (durante un curso académico), aunque se ha materializado en varias visitas a los centros.

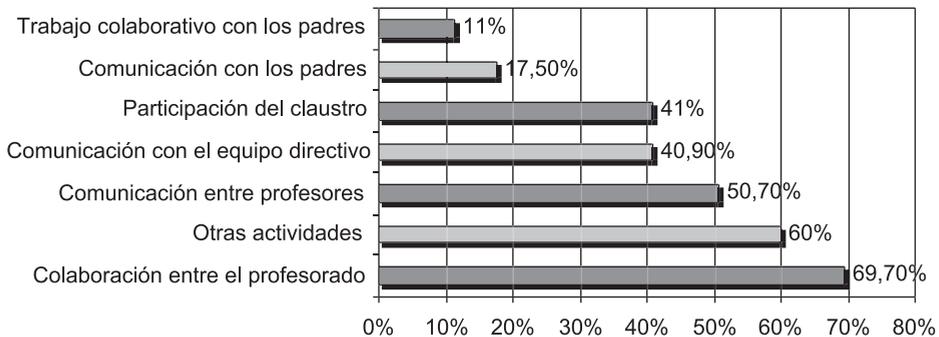
La población sobre la que se realizó la investigación la constituyen los centros TICs andaluces de 1ª generación. No obstante, dado que en la metodología de encuesta serán los profesores los informantes de la misma, éstos constituyen la población objeto de estudio. Se envió la encuesta a 800 profesores, sobre un total de 2800 (nivel de confianza del 95%, un error de muestreo prefijado del 3% y varianza de 0,25), pertenecientes a 16 centros seleccionados mediante un muestreo estratificado (provincias, primaria/secundaria, capital/pueblos) de conglomerados. En las entrevistas y grupos de discusión han participado todos los directores y coordinadores TICs de los centros resultantes del muestreo anterior.

RESULTADOS

I. Cuestionarios

Se han recogido 324 cuestionarios (tasa de devolución del 40,5%) en un total de 16 centros andaluces, 10 de los cuales son institutos de Enseñanza Secundaria y cinco centros de educación Infantil y Primaria. Por etapas, el porcentaje mayor corresponde a Educación Secundaria, con un 28,7% de participación en el caso de profesores tanto de primer ciclo como de segundo ciclo de Educación Secundaria, sumando entre ambos ciclos un 58% de participación. Los que menos han participado han sido los profesores de Educación Primaria, con porcentajes que oscilan entre el 11,4% y 7,4%. En términos absolutos los ciclos formativos son los que menos han participado, con 7,1%. El 77,8% son funcionarios, mientras que el 20,7% son interinos y tan sólo un profesor, el 0,3%, es laboral. Tienen una experiencia docente media de 17,32 años, aunque existen mucha dispersión (DT= 9,94). Su edad media se sitúa en torno a 43,05 años, con una desviación típica de 9,41 años. Finalmente, la media de años de permanencia en el centro se sitúa en 8,06 años, también con una desviación típica muy alta, 7,76 años. En cuanto al sexo, podemos decir que están relativamente equilibrados, con porcentajes de 56,2 para los hombres frente a 43,8 para las mujeres. La mayoría de estos profesores tienen ordenador en su casa (95,6%). También la mayoría de ellos tiene acceso a Internet en casa (83,8%).

Mejoras a nivel de centro



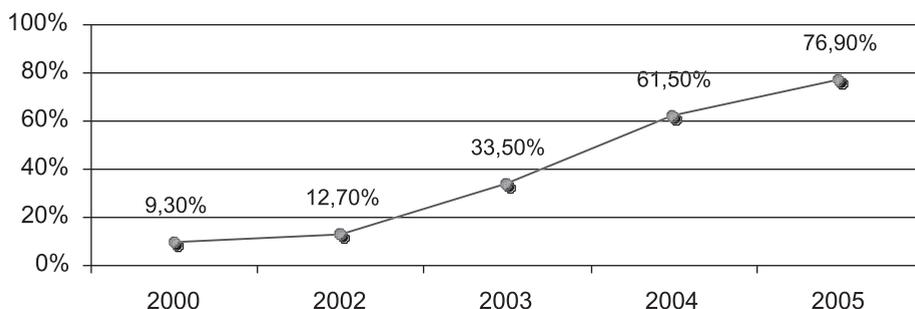
Organización educativa: Respecto de los cambios organizativos a nivel de centro, las repercusiones mayores se han producido en la colaboración entre el profesorado, la comunicación entre profesores, y otras actividades del centro. Las menores repercusiones se han producido respecto del trabajo colaborativo con los padres y la comunicación con los mismos.

Preguntados los profesores si consideran que la incorporación de los recursos TIC en su aula ha generado en ellos un cambio de metodología, tan sólo el 18,1% señala que

si, siempre. Las argumentaciones que realizan en la pregunta 3.7 (¿en qué ha cambiado su metodología?) tienen que ver con el hecho de que las clases se vuelven más activas y participativas permitiendo el aprendizaje autónomo de los alumnos. Se adquieren nuevos conocimientos a través de trabajos de investigación en los que el profesor pasa a ser un guía en el aprendizaje de sus alumnos. Por otra parte, el 22,6% afirma que si ha cambiado, según la materia; y el 48,9% declara que ha generado un cambio en su metodología sólo a veces. El 10,4% afirma que su metodología no ha cambiado a partir de la incorporación de las TIC.

Procesos de enseñanza-aprendizaje: El 62,8% del profesorado declara utilizar las TIC regularmente en sus clases mientras que el 37,2% declara no usarlas regularmente. Ha habido un aumento progresivo continuo en el uso de las TIC desde el año 2000 al 2005. En concreto, si nos fijamos en el porcentaje acumulado de los que declaran usar las TIC a diario o alguna vez a la semana, comprobamos que la progresión es lineal y al alza, pasando del 9,3% en 2000 al 76,9% en 2005.

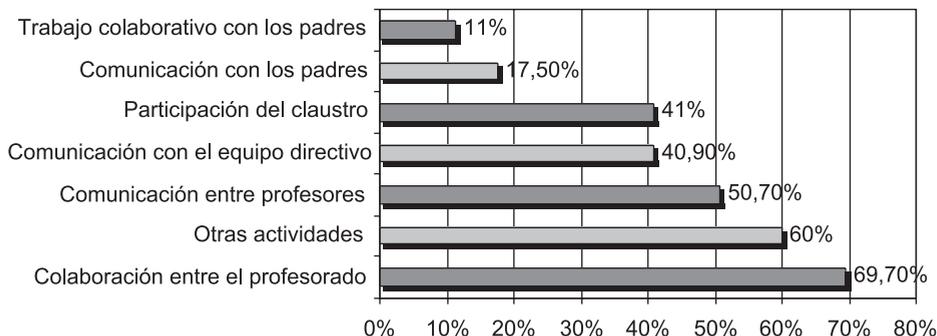
Evolución personal en el uso de las TICs



Respecto de niveles académicos, en general podemos afirmar que se usan más los recursos informáticos cuanto más alto es el curso académico. El porcentaje mayor de uso diario se da en segundo de bachillerato, con un 40,8%, seguido de primero de bachillerato, con 26,3%. En Secundaria los porcentajes oscilan entre el 21,5% de cuarto de ESO y el 16,7% de segundo de ESO. En Educación Primaria los porcentajes oscilan entre el 23,5% de tercero de Primaria y el 9,1% de cuarto. Respecto a las asignaturas o materias en la que se usan recursos informáticos, las que más sobresalen son las de tecnología de la información en bachillerato, historia del arte en bachillerato, iniciación profesional en ESO, ciencias sociales, geografía e historia en ESO, recursos informáticos en ESO, historia del mundo contemporáneo en bachillerato, etc.

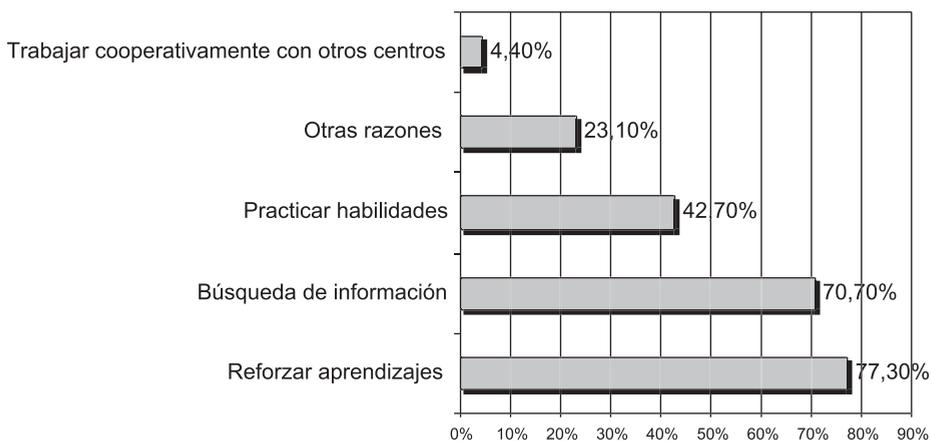
En cuanto al cambio organizativo que ha supuesto la presencia de los ordenadores, a nivel de aula, se señalan mejoras en la participación de los alumnos, trabajo autónomo, y dinámica del grupo. En menor grado se señalan mejoras en la comunicación profesor-alumno, en el clima del aula, y en la comunicación entre alumnos.

Mejoras a nivel de centro



También preguntamos por las razones por las que utilizan las TIC. Los profesores usan sobre todo las TIC para buscar información y reforzar los aprendizajes. Por el contrario la razón menos señalada para el uso de las TIC es el trabajo cooperativo con otros centros.

Razones por las que utilizan las TICs



Las aplicaciones informáticas que se utilizan más son otras aplicaciones y de ejercitación y prácticas. Entre las primeras se citan: búsqueda de información en la red; Jcllic; procesador de textos; navegadores; uso del cañón virtual; tele-formación; aprovechamiento de materiales hechos; uso del correo electrónico; Hotpotatoes; uso de la plataforma educativa del centro; calculadoras en la red: Wiris. En bastante menor grado se usan las presentaciones y los juegos educativos. Con bastante menor frecuencia se utilizan los proyectos de aprendizaje colaborativo, tutoriales, simulaciones, webquest y caza del tesoro, programas de creación de imágenes, y webblog.

2. Entrevistas

Se realizaron un total de 31 entrevistas a los directores y coordinadores de los 18 centros educativos TIC investigados, aportándonos una amplia documentación con miles de parámetros informativos sobre la realidad de los centros analizados, lo que nos ha permitido analizar el grado de impacto de los proyectos TIC en el clima organizativo de los centros.

Códigos	Directores		Coord.TIC	
	Fr	%	FR	%
<i>Gestión y diseño del proyecto</i>	276	18,8	216	16,9
<i>Desarrollo del proyecto</i>	481	32,8	285	22,3
<i>Enseñanza-aprendizaje</i>	163	11,1	189	14,8
<i>Apoyo de la Administración</i>	189	12,9	261	20,4
<i>Formación del profesorado</i>	190	13	191	14,9
<i>Evaluación</i>	161	11	136	10,6
TOTAL	1.466	100	1.278	100

Organización educativa: En cuanto al *diseño del proyecto*, tanto directores como coordinadores TIC destacaron el papel relevante y esencial que inicialmente tuvieron los equipos directivos de los centros para su puesta en marcha. La premura a la hora de hacer las peticiones, la información sobre éstos a través de los canales y documentos oficiales incentivaron que fuera los directivos de los centros los primeros interesados, en primera instancia, para convertirse, posteriormente, en agentes dinamizadores del Claustro de profesores y la comunidad educativa, ya que no hubo actitud positiva de entusiasmo en todos los casos. La importancia del proyecto supuso en los centros una transformación radical hacia la modernidad en todos los sentidos, que pasaron por los lógicos cambios de mobiliarios, de tecnologías e infraestructuras, de comunicaciones, de modelos de enseñanza e incluso en las relaciones con el entorno. Respecto a la implicación de los responsables más directos, director y coordinador, es total erigiéndose en líderes y motores de la innovación para el centro motivando al profesorado ante los temores, dudas y desconocimientos iniciales que la implementación del proyecto generaba. Asimismo, han facilitado la integración de las tecnologías como algo normal en el alumnado. En relación con las familias, en general, su participación en el desarrollo del mismo ha sido escasa, aunque han aceptado con relativo interés el proyecto, sobre todo en aquellos centros en que se hicieron actividades previas de motivación.

Respecto del *desarrollo del proyecto*, la implementación del mismo supuso la transformación del mobiliario y las comunicaciones de los centros; en cambio, la adaptación del alumnado fue mucho más fácil de lo esperado. En un primer momento, la puesta en marcha del proyecto debido a la presencia masiva de equipos informáticos y la nueva

configuración de las aulas aumentó los problemas habituales de disciplina, destrozos, división tradicional de los padres ante la presencia de estas tecnologías en el aula, la reacción de los profesores más tradicionales, etc.

“Los primeros años había más efervescencia, había más, también más conflictividad en el sentido de que había profesores que tenían, yo creo, incluso conflictos internos de decir «yo estoy quedando como mal profesor porque yo no lo uso suficientemente esto, yo no me siento capaz, esto a mí ya me pilla tarde...», entonces yo creo que a estas alturas la cosa ha ido normalizándose” (DIR09, DIP, TEXT, char 8492 to 8867 of page 1 of DIR09A.TXT).

Sin embargo, rápidamente se ha ido integrando armónicamente en la vida ordinaria de los centros, lo que ha propiciado muchas transformaciones a nivel de organización y especialmente en el ámbito curricular, por lo que se reclama más flexibilidad para los centros en cuanto a los horarios y el currículum. El proyecto ha generado modificaciones en las estructuras organizativas y normas de funcionamiento, como por ejemplo en la movilidad de los alumnos de sus clases y en los tramos horarios que no resistían sin más un continuismo del modelo anterior. Los ordenadores exigieron mayor flexibilidad y en muchos centros se desarrollaron nuevas normativas y reglamentos. En algunos centros se han creado incluso los «delegados TIC» que cuentan con protocolos de actuación. Se han generado normas nuevas respecto al uso de los equipos, por ejemplo, su mantenimiento y cuidado.

“Sí, ha habido que readaptar parte del reglamento de funcionamiento del centro y adaptarlo a las nuevas situaciones que hay en las aulas” (char 6178 to 6314). (..) “A la hora de decir cuando se tienen que encender los ordenadores, cuando no se encienden, quién es el responsable del aula, cuál es el protocolo a seguir para encender los ordenadores. Hemos optado por diferentes modelos de tenerlos siempre encendidos y sí ha habido modificaciones en la organización del centro” (COOR16, DCC, TEXT, char 6316 to 6627 of page 1 of COOR16A.TXT).

Respecto a los espacios y materiales, se ha destacado la necesidad de vigilancia de estos nuevos equipamientos, y la dificultad de almacenamiento. Existe una propuesta de mejora en la distribución del espacio, apuntándose que plantear de partida que todas las aulas del centro tengan una configuración TIC es un error ya que en muchas materias y en ciertos contextos no es necesario este uso y la presencia de los equipos impide el desarrollo de una clase «normal». Los espacios libres son, por tanto, una de las reivindicaciones más significativas, así como una nueva distribución del mismo al hilo de la presencia de los ordenadores. Estos centros además, como primera promoción, contaron con un mobiliario muy inflexible en cuanto al movimiento de las mesas y a la distribución de los espacios dentro de ésta ya que gran parte de la mesa está ocupada por el orificio para la pantalla del ordenador, que se trataba de un monitor CRT. Las necesidades de dotación que se detectan van más en la línea de periféricos y materiales suplementarios con los que no fueron dotados como equipos de reproducción de DVD y videoproyectores. Asimismo, echan en falta tecnologías más modernas como

TFT para las aulas de forma que se deje más espacio para el trabajo sin ordenador, carritos de transporte de portátiles, pantallas digitales, etc. En definitiva, los problemas de infraestructuras de los centros revelan no sólo carencias de espacios para su concreción sino especialmente una necesidad imperiosa de una nueva organización de los espacios que tenga presente las tecnologías para enseñar. El cableado de las aulas inmovilizó en esta primera promoción las mesas y las sillas de las aulas acorde más con un sistema tradicional de enseñanza que con un modelo flexible y adaptado a la actividad didáctica.

Respecto a las repercusiones en la labor de dirección por la experiencia TIC, los directores manifiestan, en general, que la presencia del coordinador TIC, ha permitido que éstas hayan sido asumibles porque no han supuesto grandes cambios en las tareas directivas. Otros, en cambio, apuntan que la puesta en marcha del proyecto ha supuesto un trabajo añadido a la ya de por sí sobrecargada actividad directiva. Los directores se quejan, en este sentido, no sólo del trabajo que ha generado, sino de la burocracia, la escasa reducción en tiempo de los cargos, porque toda esta actividad se suma a la ordinaria de la acción directiva.

En relación a la labor de coordinación TIC en los centros, tanto los coordinadores como los directores manifestaron que, en gran parte, ha estado centrado en resolver problemas técnicos de los ordenadores en cuanto a hardware, software y conexiones que escapan de su rol didáctico. Destaca la apreciación de los directores sobre la carga de trabajo del coordinador TIC considerándola muy pronunciada, con escasa reducción horaria y que, por tanto, se genera con facilidad mucha saturación de trabajo. Por ello, solicitan la presencia de un personal técnico informático en los centros lo que facilitaría la resolución de muchos problemas diarios.

“El perfil que dibuja el proyecto es el de la persona que dinamiza el uso de los recursos. Y la realidad es que hay tal cantidad de incidencias de tipo técnico que son primarias porque si los ordenadores no funcionan todos en un aula... ¿cómo te vas a poner a dinamizar?; que hacen que el coordinador TIC al final de cuentas es el responsable del mantenimiento de los equipos” (DIR09, DCO, TEXT, char 5455 to 5827 of page 1 of DIR09C.TXT).

Otro aspecto que afecta de manera decidida al clima organizativo de los centros es el *Apoyo de la Administración* en relación al grado de colaboración ante las dificultades, desarrollo del modelo de gestión y la resolución de problemas. Las opiniones están divididas entre los que opinan que la Administración ha otorgado un apoyo total al proyecto frente a los que son más reacios a la hora de manifestar esa postura incondicional y sólo manifiestan haber contado con un apoyo parcial o bien quéllos que inciden más bien en las carencias detectadas. Respecto a esas carencias de la Administración, destaca la falta de sensibilidad ante las necesidades generadas en el proyecto, los problemas de formación, las dificultades y averías técnicas e incluso en algunos casos desde la Inspección de servicios, dado que la fórmula organizativa de estos nuevos centros varía sustancialmente del modelo tradicional. Esta desatención se ve reflejada en la ausencia de respuestas aceptables y satisfactorias a los problemas técnicos que van necesariamente surgiendo. Esta sensación de abandono es, sin duda,

la que mayor frustración y estrés genera, especialmente en directores y coordinadores. Este tipo de dificultades técnicas ha provocado las máximas puntas de tensión, ante la imposibilidad del coordinador TIC y los profesores de solucionar estas situaciones. El factor más criticable de la asistencia técnica que se resalta es la saturación del servicio de atención, especialmente sufrida por los coordinadores TIC ya que éstos son el puente entre los profesores, los problemas técnicos y su solución. Todas las manifestaciones van en la línea de criticar un servicio que se ha ido saturando de forma creciente y que ha llegado un momento en que se ha vuelto inoperativo. Por otro lado, los coordinadores critican que el software y hardware instalados en los equipos es difícilmente controlable por los usuarios y por los mismos coordinadores, ya que viene estipulado de manera centralizada, sin permitir flexibilidad de instalación y modificación. Con esto se consigue que haya una cierta unidad en el proyecto, pero se ataca la diversidad y las posibilidades creativas de los centros. También hay valoraciones muy críticas en torno a la colaboración de la Administración educativa, especialmente las relacionadas con el personal. Uno de los puntos más señalados es el de la movilidad del profesorado, hecho éste que rompe de raíz con la filosofía del proyecto, provocando la marcha de parte de la plantilla de profesores que generó el mismo y la llegada, una vez comenzado, de nuevas cohortes que desconocen, una vez ya comenzado, todo el proyecto. Tampoco a nivel de las respuestas formativas hay un bienestar generalizado, echándose más en falta el apoyo moral que el propiamente conceptual. Los coordinadores reflejan también que la puesta en marcha del proyecto ha generado gastos extras al centro en el mantenimiento y reposición, especialmente de periféricos (teclados, ratones...) o líneas telefónicas suplementarias.

Procesos de enseñanza-aprendizaje: En cuanto al proceso de «enseñanza-aprendizaje se han recogido manifestaciones importantes sobre el uso concreto en materias y clases, referencias a los cambios en las formas de enseñar y aprender, y valoración del grado de aprendizaje del alumnado. En este sentido, el uso didáctico de la informática en el seno de las aulas ha ido en crecimiento con el paso del tiempo. En cuanto a los cambios en las formas de enseñar y aprender, coordinadores TIC y directores afirman que hay que ser cautos a la hora de valorar estos cambios porque el tiempo transcurrido es aún escaso para tener una visión completa, pero que se detectan ciertos cambios en el trabajo más autónomo del alumnado o en la percepción de una enseñanza más activa. Incluso algunos directores van más allá y comienzan a manifestar que se empieza a producir un profundo cambio de mentalidad, un cambio estructural en la metodología de enseñar y de aprender en la que la adquisición de conocimiento tiene otras fuentes de acceso, incluso en el aula, y especialmente una intensa y sólida formación del profesorado.

“Al fin y al cabo sigue siendo la misma, lo que pasa es que muchas veces en vez de utilizar un libro físico en un papel estás utilizando la pantalla” (DIR15, ECA, TEXT, char 1130 to 1277 of page 1 of DIR15E.TXT).

“Yo creo que la cosa no ha cambiado mucho. Aquí en el centro las nuevas tecnologías se usan como una herramienta complementaria: Yo voy a dar esta clase y de paso vamos a mirar en Internet algo relacionado con lo que se ha visto hoy” (COOR11, ECA, TEXT, char 2344 to 2577 of page 1 of COOR11B.TXT).

“No es cuestión de los ordenadores ahora y de los recursos, aquí lo importante es el profesor, lo que le guste su profesión, lo que le gusten sus clases, lo que le guste su materia. Innovar lo hará de una u otra manera” (COOR12, ECA, TEXT, char 8287 to 8504 of page 1 of COOR12A.TXT).

Por tanto, el debate entre enseñanza tradicional versus enseñanza con TIC está presente en los centros de forma permanente, generando una dialéctica positiva que fomenta la reflexión sobre en qué medida una y otra han de combinarse. Respecto a la valoración del grado de aprendizaje del alumnado, se muestra desde un entusiasmo optimista ante las posibilidades que ofrecen las TIC, hasta una actitud más comedida, estableciendo una mayor importancia en la mediación del profesor. En general, se considera que el proyecto ha generado algunas mejoras en el alumnado, aunque existe un cierto escepticismo por parte del profesorado respecto a las posibilidades que aportan las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los comentarios se mueven entre las dudas, la prudencia a la hora de valorar su papel o el desconocimiento de lo que éstas pueden deparar.

“En los alumnos el cambio es total, además los alumnos son los que más, todo lo que puedas hacer a través de la informática se implican mucho más, eso sí está claro” (DIR10, ECA, TEXT, char 6311 to 6474 of page 1 of DIR10B.TXT).

“Desde el punto de vista didáctico todavía no tenemos datos totalmente fehacientes de que esto esté mejorando digamos, de modo apreciable, los resultados académicos, porque es que tiene ventajas pero también tiene sus inconvenientes” (DIR07, EGR, TEXT, char 10243 to 10474 of page 1 of DIR07A.TXT).

“En cuanto a resultados académicos del alumnado no hemos visto grandes diferencias en aquel alumnado que sí iba bien, sin embargo, en el alumnado que tenía más dificultades sí hemos notado cierta mejoría en sus resultados. Sobre todo más que cierta mejoría en sus resultados hemos notado más atención. La actitud suya sí que ha cambiado ante la clase con respecto a la que había antes” (COOR16, EGR1, TEXT, char 5736 to 6119 of page 1 of COOR16A.TXT).

Finalmente, como logros alcanzados del proyecto tanto los directores como los coordinadores TIC son cautos y conscientes de que un proyecto de esta envergadura necesita tiempo para su consolidación, especialmente en su vertiente didáctica. Sin embargo, están esperanzados en el proyecto y los problemas que ven van más en la vertiente técnica que en el afianzamiento didáctico del mismo, que lo consideran lento pero imparable. La consecución de los objetivos del proyecto es una percepción compartida. Con respecto al profesorado, se considera que ha sido un revulsivo muy importante en cuanto a innovación educativa, por ello cada vez se implican más en proyectos didácticos o en la elaboración de materiales on-line.

“El simple hecho de que se acceda a unos medios que a veces no todos los alumnos los tienen, que se familiaricen con esos medios, el profesorado también los utilice como un instrumento y una herramienta más, que todo eso ayude al enganche y a la motivación del alumnado. Aunque solamente fuera eso, yo creo que ya estamos consiguiendo cosas positivas” (DIR07, ELP, TEXT, char 7281 to 7629 of page 1 of DIR07D.TXT).

3. Grupos de discusión

La finalidad básica de esta técnica era profundizar en aquellos datos procedentes de la aplicación de cuestionarios, entrevistas y observaciones de aula para, a través del diálogo de los grupos, incluyendo así múltiples puntos de vista, comprender con mayor profundidad los fenómenos detectados. Con este propósito organizamos dos encuentros con cerca de una treintena de profesores de las etapas educativas implicadas en los proyectos de Centros TIC. El profesorado pertenecía a las etapas de Educación Primaria y Secundaria de todos los centros educativos que componían la muestra de estudio. El primero de los encuentros, celebrado en Matalascañas (Huelva, España), pretendía indagar en todos aquellos aspectos objeto de este estudio a través del diálogo y la confrontación de diversas perspectivas. El objetivo del segundo encuentro, celebrado en Islantilla (Huelva, España) fue, tras la elaboración de las conclusiones del primero, confrontar, ampliar y debatir los resultados en el seno del mismo grupo del que se habían obtenido las mismas. Las jornadas estaban organizadas en torno a sesiones específicas, de las que extraemos los resultados específicos relativos a cuestiones organizativas.

Organización educativa: La primera sesión se dedicó a recursos y obstáculos organizativos, para el desarrollo de los proyectos TIC según el siguiente sistema categorial (sólo parte del estudio):

Categorías	Subcategorías	Descripción
Factores materiales	Dotación inadecuada	Dotación excesiva de equipos en las aulas o exceso de aulas equipadas
Factores organizativos	Inflexibilidad del proyecto	En las primeras convocatorias de proyectos de centros TIC, las dotaciones de equipos y el número de aulas a equipar estaban definidas a priori sin atender a demandas fundamentadas y contextualizadas de cada centro.

Respecto a la dotación material es general la opinión de considerarlo excesivo tanto en cuanto al número de ordenadores como al número de aulas dotadas, en este caso la totalidad, lo que lleva a la falta de espacios para realizar otro tipo de dinámicas para las cuales el equipamiento informático del aula es un obstáculo. Tal situación se agrava si consideramos que un alto porcentaje de profesores aún no utilizan los ordenadores, y aquéllos que lo hacen no los usan diariamente. Por tanto, el conflicto surge por cuestiones de espacio.

“Creo que en esta primera convocatoria se equivocaron muchísimo a la hora de organizar estos centros... es que no todos los profesores están dispuestos a utilizarlos, o por lo menos están dispuestos a utilizarlos pero no el 100% del tiempo ¿no? Y a lo mejor, tenemos aulas extra-TIC... Por lo menos en mi centro. Y es que no hay espacio, es decir, no nos queda nada más que la sala de exámenes, ¡claro, no le quites a alguien que ha puesto un examen

la sala de exámenes!, y el salón de actos. Esos son los dos únicos sitios que tenemos” (sesión1.3.a, dotacion_inadecuada, 3, char 63 to 892 of page 1 of S13B~1.TXT).

Tal situación viene asociada a la inflexibilidad de las primeras convocatorias de proyectos TIC en los que se contemplaba la integración de un ordenador por cada dos alumnos en la totalidad de las aulas del centro. La distribución de los ordenadores en el aula, generalmente organizados en autobús, también se ha comentado como uno de los principales obstáculos para el aprovechamiento didáctico de las tecnologías. No deja de ser paradójico como las TIC en cuyo uso didáctico subyace una visión constructivista y colaborativa del aprendizaje son colocadas en una organización del aula (filas y columnas) identificada con modelos clásicos de enseñanza de carácter transmisivos. Esta organización del aula condicionada por el número de ordenadores, pero la principal dificultad viene dado por la instalación del cableado, que además de poder ser peligrosa al estar tan expuesta a contacto, impide que las mesas puedan cambiarse de sitio organizando diferentes distribuciones del mobiliario en sintonía con otras posibles dinámicas de trabajo que en estas circunstancias no pueden darse.

Dentro de los factores organizativos, destacamos la ausencia de estudios previos, ya fuesen teóricos o basados en casos reales, sobre modelos de organizar los recursos en los centros educativos dio lugar a una primera convocatoria en la que los centros únicamente podrían optar a un único modelo de dotación que resultó excesivo e inadecuado. Esta situación desembocó en una sobrecarga de trabajo técnico de los coordinadores, así como en problemas de gestión del espacio didáctico:

“En los primeros centros que entramos a formar parte de este proyecto, el problema de la dotación es que llegó una dotación sin un estudio previo...” (sesión1.1.a, explorar_necesidades, 2, char 1521 to 1666 of page 1 of S11A~1.TXT).

Procesos de enseñanza-aprendizaje: La segunda sesión se centró en el uso didáctico de materiales en el aula, con el sistema categorial siguiente:

El uso de internet como una herramienta de indagación es una de las aplicaciones que el profesorado hace de las TIC. Normalmente, su uso se integra en el marco de métodos webquest o cazas del tesoro, que consisten en indagar, analizar y producir información en dinámicas de trabajo colaborativo. También se usa como herramienta de consulta para que los alumnos busquen información relacionada con el tema que se esté trabajando en clase:

“Son actividades de investigación a través de Internet. Y hablo de investigación entre comillas porque estamos hablando de niños de Primaria” (herramienta_indagacion, 1, TEXT, char 7422 to 7571 of page 1 of S2M1C.TXT).

Otra de las opciones es que los alumnos usen herramientas para la presentación de información o de trabajos. Las posibilidades expresivas de estas aplicaciones y su atractivo visual e interactivo facilitan a los alumnos la realización de presentaciones atractivas de sus trabajos llegando a ser instrumento especialmente motivador para

Categorías	Subcategorías	Descripción
Explotación didáctica	Herramienta de indagación	Referencias al uso de las TIC como medio de indagación a través de internet
	Instrumento de presentación	Referencias al uso de las TIC como medio de presentación de contenidos por los alumnos
	Medio motivador	Referencias al uso de las TIC por el profesorado para motivar a los alumnos ante los objetivos de aprendizaje
	Proyectos colaborativos	Referencias al uso de las TIC para el desarrollo de proyectos colaborativos entre alumnos, profesores y grupos
	Programación previa	Referencias a la necesidad de la integración de TIC en su programación
Condicionantes para su uso	Planificación sesión	Referencias a la planificación previa del profesorado para una óptima utilización de las TIC en el aula
	Actitud de alumnos	Referencias a las diversas actitudes de los alumnos ante el uso de las TIC
	Métodología docente	Referencias al impacto de las TICs en la metodología desarrollada por los profesores
Repercusiones didácticas	Aprendizaje de los alumnos	Referencias al efecto de las TICs en el aprendizaje de los alumnos

ellos. La realización de presentaciones lleva implícito la movilización de competencias como la síntesis de ideas y su representación.

“En cambio cuando te encuentras a gente con la que es una maravilla trabajar de está manera. Tengo una alumna que estuvo exponiendo durante una hora y le tuve que decir que yo no lo hubiera hecho mejor. Fue maravilloso. En principio iba ser un cuarto de hora pero iba bien y la dejé. Lo que pudo haber sido diez minutos... ella estuvo una hora y además muy bien. Creó un material muy bien puesto, muy bien presentado y fue maravilloso. Y los alumnos que tú consideras que son buenos te hacen unos trabajos maravillosos (instrumento_presentacion, 1, TEXT, char 8131 to 8676 of page 1 of S2M3C.TXT)”.

Una de las aplicaciones más innovadoras del uso de las TIC en los centros docentes son los proyectos de trabajo, si bien, son pocas las experiencias llevadas a cabo con el uso de recursos tecnológicos que puedan servirnos de referencia. El método de proyectos de trabajo implica, generalmente, el desarrollo interdisciplinar o global de unidades didác-

ticas de naturaleza aplicada, lo que requiere una actitud positiva hacia la colaboración por parte del profesorado.

“Señores, vamos a estudiar nuestra casa, ese es el proyecto de un trimestre, o de un año, materiales de los que está hecha la casa, qué geología tiene el terreno en el que está asentada la casa, qué medio ambiente hay alrededor de la casa ¿me entendéis? Ése es el tema, y ellos utilizan ese tiempo del proyecto sin tiempos y sin áreas, ¿me entendéis?, sin tiempos y sin áreas” (proyectos_colaborativos, 2, TEXT, char 2704 to 3084 of page 1 of S2M2C.TXT).

Una de las principales razones que impulsa al profesorado ha utilizar las TIC es su capacidad motivadora. Esta capacidad del medio para implicar a los estudiantes en los procesos de aprendizaje viene dada por diversos motivos y está sujeta a las características del grupo. En este sentido es importante comprender los estilos de aprendizaje predominantes en el grupo antes de diseñar métodos y aplicar recursos en consonancia con ellos. De modo que podemos encontrar grupos conflictivos ante dinámicas de trabajo transmisivas que al implicarlos en dinámicas más participativas, expresivas e interactivas pueden comenzar a mejorar su rendimiento. Por otra parte, una de las razones que convierten a las TIC en un recurso potencialmente motivador es la diversidad de medios que integra (imágenes, vídeos, gráficos, redacciones, sonido, música...) permitiendo múltiples estímulos para los sentidos y facilitando la asimilación del conocimiento disponible.

“Yo el año pasado tuve un grupo que era muy malo, muy malo, muy malo, muy malo y me sirvió como motivación... Era un tercero. El malo de la ESO ¿Y qué ocurre? Que utilice el ordenador muchísimo porque era la forma de que estuvieran implicados en el trabajo. Luego a lo mejor hay otros grupos con los que los he usado menos... La metodología de un grupo tiene que variar en función del mismo. Lo que es importante conocer los materiales que disponemos para que en el momento apropiado puedas utilizarlos” (medio_motivador, 2, TEXT, char 11523 to 12327 of page 1 of S2M1C.TXT).

La integración de las TIC en las programaciones requiere, especialmente en los comienzos, un esfuerzo de planificación adicional. Las TIC son un elemento curricular más que ofrece nuevas posibilidades didácticas, lo que significa que su integración en una determinada unidad didáctica implica la movilización del resto de componentes de la misma: objetivos, contenidos a tratar, nuevas actividades, protocolos de acción, etc. Hay que entenderla como una innovación curricular y como tal requiere dedicación y disponibilidad de tiempo para desarrollarla. Las innovaciones hay que entenderlas como un proceso de acción didáctica basada en la reflexión y evaluación continua de lo experimentado.

“Tienen que tener muy bien planificado lo que quieren hacer porque no se les puede escapar nada. Es decir, por ejemplo, yo estoy dando este año una asignatura de más peso: informática educativa que tiene una hora la semana. En esa hora a la semana les pongo un trabajo libre que les organizó un poco pero son ellos los que elaboran los trabajos. Por

supuesto que se quejan porque claro lo más cómodo para ellos es lo otro y más en una asignatura de una hora... pero para hacerlo tienes que tener muy bien atados los cabos. No se te puede perder nada. Tanto para los muy avanzados como para los menos. Si hay alguien muy avanzado tienes que decirle lo que tiene que hacer pero a los menos tienes que darles los recursos que los motiven para que no se te escapen” (planificacion_sesión, 1, TEXT, char 18029 to 19030 of page 1 of S2M3C.TXT).

Que el profesor decida usar las TIC y lo haga va a depender en parte de la actitud del grupo hacia el trabajo autónomo y activo. Los planteamientos metodológicos que cuentan con el uso de las TIC normalmente suponen acciones de búsqueda, análisis y síntesis de información lo cual requiere una implicación total de los alumnos en la dinámica de la clase. Esto, a veces choca con los tradicionales métodos transmisivos en los que el peso de la sesión recae exclusivamente sobre el profesor. En este sentido, pueden distinguirse, al menos, dos tipos de actitud hacia el uso de las TIC, de aceptación o rechazo, asociado a dos estilos de actitud hacia el aprendizaje; los activos frente a los pasivos. Ligado a ello, los profesores distinguen entre grupos malos y buenos, identificando los primeros como activos y los segundos como pasivos ante los procesos de aprendizaje.

“Entonces muchas veces los alumnos temen que el profesor llegue a utilizar los ordenadores porque saben que ya tienen que... existen los dos modelos de alumnos ante el uso de las TIC, los que tienen una cierta independencia a la hora de trabajar y el que verdaderamente les produce un estrés tremendo” (actitud_alumnos, 8, TEXT, char 10676 to 11295 of page 1 of S2M3C.TXT).

En cuanto a los efectos que la introducción de TIC está provocando en los métodos de trabajo del profesor, encontramos que hasta el momento han supuesto una ampliación de los recursos didácticos con los que puede contar el profesor, si bien, a veces implican una mayor interactividad de los alumnos con los materiales. Por lo tanto, esto supone que una mayor implicación de los alumnos en la clase especialmente en aquellos casos en los que tradicionalmente se han usado métodos fundamentalmente transmisivos. No obstante, este cambio en ocasiones provoca ansiedad en determinados alumnos. Quedaría por determinar con mayor claridad si este efecto se produce especialmente en aquellos alumnos que carecen de destrezas tecnológicas.

“Entonces ha habido cambios en el momento de dar las clases, en el momento de la relación con el alumno. Ha habido cambios en que el alumno a veces el uso de las nuevas tecnologías le produce estrés porque tiene que interaccionar” (interactividad, 3, TEXT, char 14511 to 14744 of page 1 of S2M3C.TXT).

No podemos determinar aún los efectos que la incorporación de las TIC tiene en los centros docentes y en el aprendizaje debido a que aún no se ha producido una verdadera integración curricular de estos recursos. Estamos asistiendo más bien al desarrollo incipiente de una iniciativa política poco articulada en su diseño y desarrollo aunque viva, que va creciendo, en varias direcciones y sentidos, a partir de sus errores, omisiones, carencias, y también, de sus ejemplos de buenas prácticas, entusiasmo de

muchos, y dedicación todos los que creen en ella, de los coordinadores de centros y de sus equipos directivos. Lo que sí sabemos son algunos de los efectos provocados por estas primeras experiencias. Uno de ellos es la limitada movilidad que permite el aula, y que viene provocada por el tipo de equipamiento y disposición forzada del mobiliario sufrida por los centros de la primera convocatoria de Centros TIC ya superada en estas últimas.

“Los alumnos están trabajando con el ordenador. Por ejemplo el profesor abre un foro ¿cómo comprueba el profesor que el alumno realmente está trabajando dentro del foro y está dando su opinión? ¿Cómo lo comprueba? Pues lo comprueba colocándose en la parte de atrás del aula. O sea que da la clase o imparte estando los alumnos de espaldas. Muchos profesores me dicen a mi ¿un cambio de metodología? Pero cómo se va a producir un cambio de metodología en el aprendizaje si me pegó un lote de andar por las clases... quiero decirlos con eso que ya ves tú si ha habido cambios” (movilidad_aula, 2, TEXT, char 12969 to 13716 of page 1 of S2M3C.TXT).

En la 3ª sesión, de profundización en torno al cambio metodológico, el debate se centró en que no se está produciendo un cambio en la forma de trabajar, no se ha producido un avance metodológico por diversos motivos. Así, se señala que no hay coordinación entre los centros:

“El profesorado se tiene que preocupar por lo nuevo, cuando podía haber un grupo de personas que sean como la avanzadilla... Además debería haber una coordinación entre centros y canales para una información más fluida sobre lo que se hace entre los centros... pero esto brilla por su ausencia” (Informante 10).

En la misma línea de posible cambio metodológico se expone que el punto de partida de implantación de los Proyectos TIC es erróneo. No se puede pretender que haya una programación de aula y más con TIC, si el profesorado antes no ha programado, ni elaborado sus materiales.

“En el documento elaborado en el encuentro anterior hecho en falta el que no nos plateemos desde qué lugar nos situamos en ese cambio metodológico. ¿Qué hace un profesor que no utiliza las TIC, que utiliza una Unidad didáctica o libro de texto ya dado? ... Y es que el plan de incorporación de las TIC falla porque no se ha partido de la realidad docente... Los docentes nunca han elaborado sus propios materiales. Mi propuesta es que pensemos en materiales elaborados que se ofrecen al profesorado para que él seleccione los que quiere usar en su aula (Informante 12). El que construye su propio material, luego le va mejor (Informante 27). Sí, pero es un porcentaje muy reducido” (Informante 12).

En cualquier caso, varios informantes consideran que el cambio metodológico es una utopía, sin olvidar la necesidad de otro tipo de cambios como el organizativo:

“Se necesita un cambio organizativo. Por ejemplo los horarios deberían ser más flexibles no de 50 minutos, sino al menos de 70, de forma que dé tiempo a encender, apagar...Para

ello se necesita que el coordinador TIC tenga poder de decisión y más voluntad de trabajo en común y colaborativo por parte de todos” (Informante 23).

Respecto a si puede determinarse los efectos que la incorporación de las TIC en los centros y en el aprendizaje, los participantes están de acuerdo en que no se puede percibir aún porque no ha habido una verdadera integración curricular de los recursos ni una evaluación de su impacto. En este sentido, algunos centros sí han comenzado a realizar su propio análisis o evaluación en algunas cuestiones, pero parece que hasta ahora no se han producido resultados muy halagüeños:

“Nosotros hemos estado haciendo evaluación de resultados. Pero, ¿creéis que ha cambiado algo?... En educación especial... no se ve... En clima de centro: parece que para peor, no por falta de implicación del profesorado, sino más bien de desmotivación... aunque hemos de reconocer que también de descoordinación... Pero nosotros no estamos viendo los resultados deseados” (Informante 11).

“Los tests siguen siendo los mismos que antes, los exámenes son exactamente iguales... no hacemos triangulación, ni reflexión-acción... entre otras cosas porque no sabemos...” (Informante 23).

Por último, en cuanto a la incidencia de las TIC en la vida del centro, para muchos la burocracia ha aumentado considerablemente, así como la participación del profesorado en otros proyectos, como consecuencia de estas acciones. En consecuencia, las reuniones se suceden y comienza a no haber tiempo para enseñar. La mayoría comparte la idea de que el profesorado está sobrecargado. También se hace hincapié en el importante esfuerzo que el profesorado está haciendo para introducir las TIC en sus centros, salvo casos puntuales.

“La explicación que aportan para este clima es que las TIC han sido un elemento que agrupa, porque se necesita compartir lo que se sabe o no, porque se forman grupos de trabajo espontáneo. Incluso se habla de que se emplea un lenguaje nuevo” (Informante 23).

Posteriormente, durante las 2ª jornadas, reflexionamos de nuevo sobre los cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, dado que no quedó suficientemente tratado en las sesiones anteriores. Se indica que fundamentalmente se están produciendo cambios en cuanto a la motivación. Se percibe que ésta se acrecienta cuando aprenden investigando a través de los ordenadores e Internet. Los ordenadores son un ingrediente motivador.

“No ha habido un cambio radical, sólo se detecta un incremento de los recursos y de la motivación. En esencia, la metodología es la misma. Los alumnos aprenden y utilizan un instrumento que les va a servir en el futuro” (Informante 19).

“También se destaca la mejora en el clima de la clase en las aulas en las que se trabaja bien con los ordenadores. Algunos señalan que disminuye la conflictividad y que se detectan cambios de conducta en el aula” (Informante 24).

Respecto a la forma de trabajo del profesorado, sí ha cambiado con el uso de las tecnologías. En especial, se incide en que se le da mayor protagonismo al alumnado y en la dinamización de la función del profesorado. Sin embargo, se sigue insistiendo en una cierta inseguridad en el profesorado por desconocimiento de la herramienta. La inseguridad en los docentes es un problema. Cuanto más seguro está el docente, mejor uso hace de la herramienta. Para muchos es un complemento o recurso extra.

En línea con lo metodológico, no se detecta un cambio generalizado en el modelo enseñanza/aprendizaje. Se apunta que los cambios pueden producirse en la medida en que haya más dinamización e inquietud por parte del profesorado participante en el proyecto. Sin embargo, son muchos los que opinan que el Proyecto TIC no lleva consigo un modelo de aprendizaje, por eso no pueden detectarse cambios. Así, se señala que incluso su uso reproduce los mismos modos y modelos que se podía pretender innovar.

“Para los cambios que esperábamos ha habido pocos. Se han formado usuarios de TIC. No se ha formado en la parte didáctica” (Informante 8).

En general, parece claro que el cambio en el modelo de enseñanza-aprendizaje no es generalizado y que hay errores de planteamiento del Proyecto TIC que impiden el paso de lo técnico a lo pedagógico. Muchos coinciden en que hay que determinar una concepción metodológica para que se produzcan los cambios.

“El Proyecto TIC no es un proyecto educativo. Se nos instala en los centros una herramienta. Nosotros tenemos un modelo metodológico, definido asignatura por asignatura, definido por líneas maestras... En este modelo se inserta la herramienta. Ni siquiera se ha cambiado metodológicamente el libro de texto... En lo que podría haberse cambiado: línea investigadora y trabajo colaborativo, poco se ha cambiado. Cuando la herramienta se utiliza, a veces, lo que se hace es versionar el libro de texto antiguo” (Informante 12).

CONCLUSIONES

1) La presencia de las TIC en los centros educativos, promovida por la política de impulso de la sociedad del conocimiento de la Junta de Andalucía, ha generado un aumento notable (casi del 70%), progresivo y continuado, de su uso en las aulas. En las fechas en la que este informe se redacta, la mayoría del profesorado declara utilizar las TIC regularmente en sus clases mientras que algo más de una tercera parte dice no usarlas con tal regularidad. Su utilización es más frecuente a medida que avanzamos en los niveles y etapas del sistema educativo, siendo las asignaturas en las que más se utilizan las de tecnología de la información en bachillerato, historia del arte en bachillerato, historia del mundo contemporáneo en bachillerato, iniciación profesional en ESO, ciencias sociales, geografía e historia en ESO, recursos informáticos en ESO, etcétera.

2) Las TIC se utilizan, fundamentalmente, para buscar información y reforzar los aprendizajes. No obstante, se aprecia que sigue sin aprovecharse el verdadero potencial de las TIC, indicado por los mismos profesores, que no es otro que su posibilidad comunicativa y de trabajo cooperativo entre alumnos de diversas localidades, nacionalidades y culturas, ahora próximos gracias a la Red Internet.

3) En general el uso de las TIC ha supuesto, hasta el momento, pocos cambios metodológicos. Lo cual no es de extrañar teniendo en cuenta que las aplicaciones que más se utilizan son las de reforzamiento, muy por encima de otras como las presentaciones, los juegos educativos, proyectos de aprendizaje colaborativo, tutoriales, simulaciones, webquest y «cazas del tesoro», programas de creación de imágenes y weblog. En este sentido, sólo una quinta parte del profesorado declara haber experimentado cambios relevantes.

4) El profesorado que manifiesta que sus procesos de enseñanza-aprendizaje se han modificado, afirma que sus clases se vuelven más activas y participativas facilitando el aprendizaje autónomo de los alumnos, y adquiriendo nuevos conocimientos a través de trabajos de investigación en los que el profesor pasa a ser un guía en el aprendizaje de sus alumnos.

5) A nivel de centro, en general, se ha producido un tránsito hacia una cultura cooperativa, caracterizada por una mayor colaboración y comunicación entre los profesores, un aumento del sentimiento de unidad ante un reto común, así como un incremento de la implicación del profesorado en las actividades de formación. También hemos detectado, y coincidimos con Pérez Gómez y Sola (2007), que se incrementan las actividades de intercambio y coordinación interna del profesorado al compartir recursos, información, archivos, enlaces, etcétera, asumiéndose una responsabilidad compartida ante el reto organizativo que supone rentabilizar el equipamiento y materiales tecnológicos del centro y alcanzar los objetivos formulados y replanteados en los Proyectos TIC.

6) Como también se manifiesta en otros informes recientes (Pérez y Sola, 2007; Cebrián, Ruiz y Rodríguez, 2007) las aplicaciones didácticas más usadas y que despiertan mayor satisfacción entre el profesorado son la búsqueda de información, los programas de reforzamiento tipo JClic y las presentaciones:

7) Hasta el momento no podemos afirmar que en general se haya producido un cambio en la dinámica de clase debido al uso de las TIC en el aula. Para ello, estos recursos tendrían que estar integrados con normalidad en el aula. En cambio, nos encontramos que su uso, suele ser irregular, puntual y discontinuo. Prueba de ello es que el profesorado al inicio de las clases en las que incorpora estos recursos no suele enlazar con las sesiones anteriores ligadas con la temática tratada, ni contempla un debate colectivo que valore lo aprendido, siendo pocos los docentes que motivan hacia próximas sesiones de continuación. Asimismo, los alumnos emplean las TIC, generalmente, para obtener información sobre el tema abordado en clase, trabajando de modo individual o en parejas, sin que se produzcan situaciones de intercambio de información y comunicación entre compañeros del aula o de otros centros. Tal como señala Echeverría (2001: 281), “la educación electrónica no consiste en introducir ordenadores en las escuelas y enseñar a los estudiantes a navegar por internet”.

8) No obstante, la utilización de medios tecnológicos provoca un aumento de la motivación de los alumnos que se traduce en una actitud más favorable hacia las tareas académicas propuestas por el profesor, mejorando la atención a sus indicaciones y su implicación en el aprendizaje.

9) No podemos considerar los efectos del uso de las TIC en los centros docentes hasta que no se produzca una verdadera integración normalizada de las mismas en las dinámicas de aula, circunstancia que aún no es observable de forma sistemática. Si

bien, cabe afirmar que las TIC comienzan a percibirse como recursos complementarios que abren las posibilidades didácticas limitadas en otros tiempos por el uso exclusivo del libro de texto. En todo caso, el aprovechamiento didáctico de estos recursos y las consecuencias favorables que puedan tener conlleva un giro en la mentalidad del profesorado, circunstancia que, como algunos directores de centro afirman, está comenzando a producirse. Se trata de un cambio en la manera de entender la enseñanza, desde la que el conocimiento tiene múltiples fuentes de acceso.

10) Sin embargo, según manifiestan muchos directores de centro, el conocimiento comienza a verse más distribuido, los alumnos interactúan con el profesor, se generan nuevos ritmos de clase, hay una mayor autonomía en la búsqueda y tratamiento de la información. Parece que las tecnologías están abriendo una puerta hacia una enseñanza más activa y colaborativa.

REFERENCIAS

- ALMERICH, G., SUÁREZ, J., ORELLANA, N., BELLOCH C., BO, R. y GASTALDO, I. (2005): Diferencias en los conocimientos de los recursos tecnológicos en profesores a partir del género, edad y tipo de centro. *Revista ELección de Investigación y Evaluación Educativa*, v. 11, n. 2. http://www.uv.es/RELIEVE/v11n2/RELIEVEv11n2_3.htm. Consultado en (poner fecha).
- AREA, M. (2004): Los medios y las tecnologías en la educación. Madrid, Pirámide.
- AREA, M. (2005): Las tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *Revista ELección de Investigación y Evaluación Educativa*, v. 11, n. 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.htm. (Consultado 10/10/2008).
- BARQUÍN, J. (2004): «La implantación de las tecnologías de la información en la sociedad y en los centros educativos públicos de la Comunidad de Andalucía», en *OEI - Revista Iberoamericana de Educación*, 36.
- BLANCO, N. y GIMENO, M. (2005): «Proyecto Evacentic. Informe del IES Averroes», en www.juntadeandalucia.es/averroes/centrostic/14002984/helvia/aula/archivos/_16/html/1609191/evacentic/evacentic.htm (Consultado 14/03/2008)
- BLÁZQUEZ, F. y MARTÍNEZ, F. (1995): «Dimensión organizativa de los medios: los centros de recursos», en RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. y SÁENZ, O. (Dir.). *Tecnología Educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Elche, Marfil; 443-462.
- CABERO, J. (1996): «Organizar los recursos tecnológicos. Centros de recursos», en GALLEGO, D. y OTROS (Coords.): *Integración curricular de los recursos tecnológicos*. Barcelona, Oikos-Tau; 403-425.
- CABERO, J. (1998): «La evaluación de medios audiovisuales y materiales de enseñanza», en CABERO, J. (Ed.): *Tecnología Educativa*. Madrid, Síntesis; 87-106.
- CABERO, J. (2000): «Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: aportaciones a la enseñanza», en CABERO, J. (Ed.): *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid, Síntesis; 15-37.
- CABERO, J. (2001a): Las TIC: una conciencia global en la educación, en CPR LORCA (Ed.) (2001): *TICEMUR. Tecnologías de la información y la comunicación en educación en la Región de Murcia*. Lorca, Centro de Profesores, XIX-XXXVI.

- CABERO, J. (2001b): *Tecnología educativa: diseño, producción y evaluación de medios*. Barcelona, Paidós.
- CABERO, J. (2003a). «Las andaduras de Andalucía en las TIC aplicadas a la enseñanza», en XXI, *Revista de Educación*, 5; 27-50.
- CABERO, J. (2003c): «Principios pedagógicos, psicológicos y sociológicos del trabajo colaborativo: su proyección en la teleenseñanza», en MARTÍNEZ, F. (Comp.) (2003): *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo corporativo*. Barcelona, Paidós; 129-156.
- CABERO, J. (2004): «La transformación de los escenarios educativos como consecuencia de la aplicación de las TIC: estrategias educativas», en VERA, M.I. y PÉREZ i PÉREZ, D. (Eds.) (2004): *Formación de la ciudadanía. Las TIC y los nuevos problemas*. Alicante, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales; 17-43.
- CABERO, J. (2005): «Cambios organizativos y administrativos para la incorporación de las TIC a la formación. Medidas a adoptar», en *EduTEC*, 18, 4, (www.uib.es/depart/gte/edutece/revelec18/cabero_18.htm) (Consultado 14-10-07).
- CABERO, J. y GISBERT, M. (Dirs.) (2005): *La formación en Internet. Guía para el diseño de materiales didácticos*. Sevilla, MAD.
- CABERO, J., LLORENTE, M.C. ROMÁN, P. (2004): «Las herramientas de comunicación en el aprendizaje mezclado», en *Píxel-Bit*, 23; 27-41.
- CASTAÑO, C. y LLORENTE, M.C. (2007): «La organización de los escenarios tecnológicos. La influencia de las TIC en la organización educativa», en CABERO, J. (Coord.): *Tecnología educativa*. Madrid, McGraw-Hill (en prensa).
- CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (2004): «Diseño y producción de materiales didácticos por profesores y estudiantes para la innovación educativa», en SALINAS, J. y OTROS (Coords.): *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*. Madrid, Alianza; 31-45.
- CEBRIÁN DE LA SERNA, M. y RUIZ, J. (2006): «Impacto producido por el Proyecto de Centros TIC en CEIP e IES de Andalucía desde la opinión de los docentes», en *Quaderns Digitals*, 44 (www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=9477) (consultado 12-06-08).
- CEBRIÁN, M.; RUIZ, J. y RODRÍGUEZ, J. (2007): *Estudio del impacto del Proyecto TIC desde la opinión de los docentes y estudiantes en los primeros años de su implantación en los centros públicos de Andalucía*. Málaga, Universidad de Málaga, Grupo de Investigación en Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación.
- COLÁS, P. "Educación e investigación en la sociedad del conocimiento", en *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 19, Nº 2, 2001.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1999): *Internet en el aula*. Sevilla, Junta de Andalucía.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (Ed.) (2006): *Modernización del sistema educativo*, en www.andaluciajunta.es/aj-not-.html?idNot=107173&idCanal=214347 (consultado 12-09-08).
- DECRETO 72/2003, de 18 de marzo, de Medidas de Impulso de la Sociedad del Conocimiento en Andalucía, Junta de Andalucía.

- DOBROV, G.M. (1979): «La technologie en tant qu'organisation», en *Revue Internationale des Sciences Sociales*, XXXI, 4; 628-648.
- DUARTE, A. y CABERO, J. (1993): Modelos de organización de centros y medios de enseñanza, en CORONEL, J.M. y OTROS (Eds.): *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica; 701-720.
- ECHEVERRÍA, J. (2001): "Educación y sociedad de la información", en *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 19, N° 2, 2001.
- FERNÁNDEZ MORANTE, C. (2002): Los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en los centros educativos gallegos: presencia y usos. Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago.
- FERNÁNDEZ MORANTE, C. y CEBREIRO, B. (2001): «Los medios en los centros educativos gallegos: elementos organizativos que ayudan o dificultan su integración», en *Adaxe*, 17; 227-246.
- FERNÁNDEZ MORANTE, C. y CEBREIRO, B. (2007): «La organización de los medios en los centros», en CABERO, J. (Coord.): *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid, McGraw-Hill.
- GISBERT, M. (2000): El profesor del siglo XXI: de transmisor de contenidos a guía del ciberespacio, en CABERO, J. y OTROS (Coords.): *Y continuamos avanzando. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*. Sevilla, Kronos, 315-330.
- KAGEL, M.M. (2003): *Estudio de los cambios organizacionales producidos por un proyecto de informatización desarrollado en el entorno escolar*. Málaga, Facultad de Ciencias de la Educación, tesis doctoral inédita.
- LORENZO, M. (1996): «La organización de los medios y recursos en los centros», en CABERO, J. y OTROS (Coords.): *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa II*. Sevilla, Kronos; 9-40.
- MARQUÉS, P (2000): «Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos: la alfabetización digital. Roles de los estudiantes», en *Enciclopedia de Tecnología Educativa* (<http://dewey.uab.es/pmarques/evte.htm>) (consultado 12-09-08).
- MARTÍNEZ, F. (2002): TIC y globalización, en AGUIAR, M.V. y OTROS (Coords.): *Cultura y educación en la sociedad de la información*. La Coruña, Netbiblo; 47-59.
- MECD y OCDE (Eds.) (2003): *Los desafíos de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación*. Madrid, MECD.
- PALOMO, R. y RUIZ Y SÁNCHEZ, J. (2006): *Las TIC como agentes de Innovación educativa*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. y SOLA, M. (2007): *La emergencia de buenas prácticas. Informe final evaluación externa de los proyectos educativos de centros para la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a la práctica docente*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado.
- PÉREZ RODRÍGUEZ, M.A. (2004): *Los nuevos lenguajes de la comunicación. Enseñar y aprender con los medios*. Barcelona, Paidós.
- PULIDO, J.P. (2004): *TIC y educación en Extremadura La red tecnológica educativa de Extremadura*. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura (BOLETIC, septiembre) (www.astic.es).

- RESTA, P. (Coord.) (2004): *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la formación docente. Guía de planificación*. París, UNESCO.
- RUIZ, J. (2005): *Transformación de un centro por la integración de las TIC en la práctica docente*. Congreso Internacional Virtual de Educación, CIVE 2005 (www.cibereduca.com).
- SALINAS, J. (2003): «Acceso a la información y aprendizaje informal en Internet», en *Comunicar*, 21; 31-38.
- SEGOVIA, J.D. (2000): *La organización de los centros y las nuevas tecnologías de la información y comunicación*, en CABERO, J. (Ed.): *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid, Síntesis; 229-250.

Fecha de recepción: 16 de diciembre de 2008.

Fecha de aceptación: 26 de marzo de 2009.

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).

