

Sumario

Editorial <i>Fuensanta Hernández Pina</i>	299
Rendimiento académico y enfoques de aprendizaje: una aproximación a la realidad de la enseñanza superior brasileña en la región norte <i>Eduardo Abalde Paz, Alfonso Barca Lozano, Jesús Miguel Muñoz Cantero, Marcos Fernando Ziemer</i>	303
Vino nuevo en odres viejos: un estudio de caso sobre el papel de la dimensión organizativa en los proyectos de innovación con tic <i>Quintín Álvarez Núñez, M^a Dolores Fernández Tilve</i>	321
Autoaprendizaje en el ees. Una experiencia en Magisterio especialidad Musical..... <i>José María Esteve Faubel, Miguel Ángel Molina Valero, Juan Antonio Espinosa Zaragoza, Rosa Pilar Esteve Faubel</i>	337
La orientación en secundaria en la provincia de Huelva desde la perspectiva del profesorado y miembros de equipos directivos <i>María del Valle Cecilia Montilla Coronado, Ángel Hernando Gómez</i>	353
Miradas retrospectivas de los egresados sobre la educación superior <i>Javier Gil Flores, Eduardo García Jiménez, Cristina Santos López</i>	371
Condicionantes que afectaron al proceso de ingreso del alumnado cordobés en los estudios de magisterio durante los planes de estudio de 1903, 1914 y 1931 <i>Antonia Ramírez García</i>	395
Necesidades de asesoramiento o ayuda de expertos demandadas por el profesorado de educación infantil, primaria y secundaria <i>D. Anaya Nieto, J. M. Suárez Riveiro, J. C. Pérez González</i>	413
Desarrollo de la ciudadanía intercultural en Sant Quintí de Mediona a través de redes comunitarias <i>Ruth Vilà Baños, Jaume del Campo Sorribas</i>	427
Diagnóstico de las competencias emocionales: estudio empírico en la Facultad de CC de la Educación de La Coruña (España) <i>María Josefa Iglesias Cortizas</i>	451
Proceso de comparabilidad de titulaciones de euskara y adecuación al Marco Común Europeo de Referencia (MCER) <i>Iñaki Pikabea Torrano, José Francisco Lukas Mugika, Neus Figueras Casanovas</i>	469
Evaluación del proyecto de "Mejora de la Calidad Educativa mediante la incorporación del Enfoque de Género" en escuelas de República Dominicana: resultados de su impacto <i>Pilar Folgueiras, Mari Angeles Marín</i>	487

Web: RIE www.um.es/rie/
AIDIPE www.uv.es/aidipe/
E-mail: rie@um.es

Rie



Revista de Investigación Educativa

Volumen 27, número 2, 2009

Volumen 27, número 2, 2009

Revista de Investigación Educativa

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)

Rie

ISSN: 0212-4068
Depósito Legal: MU-724-1996
www.um.es/rie/

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 seguir las indicaciones que se detallan a continuación:

1. Los trabajos deben ser originales y versar sobre investigación educativa.
2. El autor o autora debe enviar una copia en formato electrónico del artículo a la redacción de la Revista (rie@um.es). NO ES NECESARIO ENVIAR COPIA IMPRESA.
3. Se debe especificar el título del artículo en español e inglés, el nombre y apellidos del autor o autores, su dirección profesional y el email del primer autor/a como mínimo.
4. La extensión de los trabajos debe ser de 6.000 palabras escritas en páginas DIN-A4, a doble espacio y numeradas. El tipo de letra será Times New Roman a 12 puntos. Las figuras, gráficas, tablas, etc., se insertarán en el cuerpo del documento con una resolución de 300 d.p.i.
5. Los artículos han de incluir un resumen/abstract de 150 palabras en español e inglés en el que se indicará: el propósito/objetivos/hipótesis del trabajo, una breve descripción de los participantes, instrumentación, procedimiento y resultados. Tras el resumen/abstract se indicarán 4 palabras clave en español e inglés (incluidas en algún Tesauro), separadas por comas, escribiendo en mayúsculas la primera letra de cada palabra clave para facilitar su búsqueda en las bases de datos.
6. El formato del documento debe ser compatible con Microsoft Word en cualquiera de sus versiones.
7. Los trabajos recibidos son sometidos a revisión por dos evaluadores del Consejo Asesor de la Revista, los cuales decidirán sobre la aceptación o no del artículo, para su posterior publicación. En caso de discrepancias relevantes entre los evaluadores se podrá recurrir a la opinión de un tercer evaluador.
8. Los trabajos recibidos en la revista están sujetos a un proceso de doble ciego para garantizar la objetividad del juicio emitido por los evaluadores. 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, existe un proceso completamente independiente de elección de jueces entre el Consejo Asesor. Ambos procesos son 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.
9. Desde la Secretaría del Consejo de Redacción se notificará a los autores, por email, sobre la decisión de los evaluadores en cuanto a la aceptación, modificación o rechazo del artículo enviado.
10. Para la redacción de los trabajos se recomienda que los autores/as sigan las normas de la A.P.A. (American Psychology Association). (Ver adaptación publicada en el número 19 (1) de 1992 en la Revista de Investigación Educativa).
11. La estructura de los artículos presentados contendrán al menos los siguientes apartados: Título (Español e Inglés). Resumen/Abstract (Español e Inglés). Palabras clave (Español e Inglés). Introducción/Revisión teórica del tema investigado. Propósito/Objetivos/Hipótesis. Metodología de la investigación. Resultados y conclusiones. Bibliografía (Normas APA)
12. Los artículos para ser evaluados pueden ser remitidos en cualquier momento, aunque los números se cierran los días 1 de mayo y 1 de noviembre de cada año.
13. La Revista de Investigación Educativa tiene carácter semestral.
14. Los autores/as deben incluir en sus artículos referencias a otros trabajos publicados en RIE que traten sobre el mismo tema.

Redacción de la Revista de Investigación Educativa

Editora: Dra. Fuensanta Hernández Pina
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Educación – Universidad de Murcia
30100 – Campus de Espinardo (Murcia – ESPAÑA)
e-mail: rie@um.es

DIRECCIÓN EDITORIAL

Editora: Dra. Fuensanta Hernández Pina
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Educación – Universidad de Murcia
30100 Campus de Espinardo (Murcia) – ESPAÑA
E-mail: rie@um.es

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/rie/
AIDIPE www.uv.es/aidipe/

Revista de Investigación Educativa

Volumen 27, número 2, 2009

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

CONSEJO DE REDACCIÓN

EDITORA

Dra. Fuensanta Hernández Pina (Universidad de Murcia – España)

EDITOR ADJUNTO

Dr. Jesús Miguel Muñoz Cantero (Universidade da Coruña – España)

SECRETARIO

Dr. Javier J. Maquilón Sánchez (Universidad de Murcia – España)

ADMINISTRACIÓN Y DISTRIBUCIÓN

Dr. José David Cuesta Sáez de Tejada (Universidad de Murcia – España)

Dra. Mirian Martínez Juárez (Universidad de Murcia – España)

COMUNICACIÓN CON EVALUADORES

Dr. Francisco Alberto García Sánchez (Universidad de Murcia – España)

Dr. Ramón Mínguez Vallejo (Universidad de Murcia – España)

Dr. Andrés Escarbajal De Haro (Universidad de Murcia – España)

Dra. Pilar Martínez Clares (Universidad de Murcia – España)

Dra. Mari Paz García Sanz (Universidad de Murcia – España)

REVISIÓN DE ESTILO EN INGLÉS

Dña. Fuensanta Monroy Hernández (Universidad de Murcia – España)

RELACIONES INSTITUCIONALES E INTERNACIONALES

Dra. María Cristina Sánchez López (Universidad de Murcia – España)

Dr. Tomás Izquierdo Rus (Universidad de Murcia – España)

SOPORTE INFORMÁTICO

Dña. Ana Mirete Ruiz (Universidad de Murcia – España)

Dr. Eduardo Rafael Rodríguez Machado (CPI Vicente Otero Valcárcel de A Coruña – España)

Dña. Ana M^a Giménez Gualdo (Universidad de Murcia – España)

VOCALES

Dra. María José Martínez Segura (Universidad de Murcia – España)

Dra. Mari Ángeles Gomariz Vicente (Universidad de Murcia – España)

Dra. M^a Paula Ríos de Deus (Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia – España)

CONSEJO ASESOR

- Dr. Ignacio Alfaro Rocher (Universidad de Valencia – ESPAÑA)
 Dr. Francisco Aliaga Abad (Universidad de Valencia – ESPAÑA)
 Dr. Víctor B. Álvarez Rojo (Universidad de Sevilla – ESPAÑA)
 Dr. José Miguel Arias Blanco (Universidad de Oviedo – ESPAÑA)
 Dr. Alfonso Barca Lozano (Universidade da Coruña – ESPAÑA)
 Dra. Margarita Bartolomé Pina (Universidad de Barcelona – ESPAÑA)
 Dr. Rafael Bisquerra Alzina (Universidad de Barcelona – ESPAÑA)
 Dra. Nuria Borrell Felip (Universidad de Barcelona – ESPAÑA)
 Dra. Leonor Buendía Eisman (Universidad de Granada – ESPAÑA)
 Dra. Flor Ángeles Cabrera Rodríguez (Universidad de Barcelona – ESPAÑA)
 Dr. Jaume del Campo Sorribas (Universidad de Barcelona – ESPAÑA)
 Dr. Rafael Carballo Santaolalla (Universidad Complutense de Madrid – ESPAÑA)
 Dra. M^a Cristina Cardona Moltó (Universidad de Alicante – ESPAÑA)
 Dra. Esperanza Ceballos Vacas (Universidad de La Laguna – ESPAÑA)
 Dra. Pilar Colás Bravo (Universidad de Sevilla – ESPAÑA)
 Dr. José Manuel Coronel Llamas (Universidad de Huelva – ESPAÑA)
 Dr. Alfredo Cuéllar (Universidad del Fresno – California – ESTADOS UNIDOS)
 Dra. Fátima Cunha Ferreira Pinto (Fundación Cesgranrio – Río de Janeiro – BRASIL)
 Dr. Iñaki Dendaluce Seguro (Universidad del País Vasco – ESPAÑA)
 Dra. Trinidad Donoso Vázquez (Universidad de Barcelona – ESPAÑA)
 Dr. Benito Echeverría Samanes (Universidad de Barcelona – ESPAÑA)
 Dr. Tomás Escudero Escorza (Universidad de Zaragoza – ESPAÑA)
 Dr. Antonio Fernández Cano (Universidad de Granada – ESPAÑA)
 Dra. M^a José Fernández Díaz (Universidad Complutense de Madrid – ESPAÑA)
 Dr. Samuel Fernández Fernández (Universidad de Oviedo – ESPAÑA)
 Dra. Pilar Figuera Gazo (Universidad de Barcelona – ESPAÑA)
 Dra. Mercedes García García (Universidad Complutense de Madrid – ESPAÑA)
 Dr. José Luis García Llamas (Universidad Nacional de Educación a Distancia – ESPAÑA)
 Dr. Narciso García Nieto (Universidad Complutense de Madrid – ESPAÑA)
 Dr. José Luis Gaviria Soto (Universidad Complutense de Madrid – ESPAÑA)
 Dr. Javier Gil Flores (Universidad de Sevilla – ESPAÑA)
 Dra. Ingrid Gogolin (Hamburg University – ALEMANIA)
 Dr. Juan Carlos González Faraco (Universidad de Huelva – ESPAÑA)
 Dr. Daniel González González (Universidad de Granada – ESPAÑA)
 Dra. Remedios Guzmán Rosquete (Universidad de La Laguna – ESPAÑA)
 Dra. Jerónima Ipland García (Universidad de Huelva – ESPAÑA)
 Dr. Luis M^a Joaristi Olariaga (Universidad del País Vasco – ESPAÑA)
 Dr. Luis Lizasoain Hernández (Universidad del País Vasco – ESPAÑA)
 Dr. José Francisco Lukas Mujika (Universidad del País Vasco – ESPAÑA)
 Dra. M^a Ángeles Marín Gracia (Universidad de Barcelona – ESPAÑA)
 Dr. Pilar Martínez Clares (Universidad de Murcia – ESPAÑA)
 Dra. Raquel Amaya Martínez González (Universidad de Oviedo – ESPAÑA)

Dr. Joan Mateo Andrés (Universidad de Barcelona – ESPAÑA)
 Dr. Jesús Jornet Meliá (Universidad de Valencia – ESPAÑA)
 Dra. M^a Teresa Padilla Carmona (Universidad de Sevilla – ESPAÑA)
 Dra. M^a del Henar Pérez Herrero (Universidad de Oviedo – ESPAÑA)
 Dra. M^a Teresa Pozo Llorente (Universidad de Granada – ESPAÑA)
 Dr. Josep M. Puig Rovira (Universidad de Barcelona – ESPAÑA)
 Dr. José Luis Ramos Ramírez (Escuela Nacional de Antropología e Historia ENAH – MÉXICO)
 Dra. M^a Ángeles Rebollo Catalán (Universidad de Sevilla – ESPAÑA)
 Dr. Delio del Rincón Igea (Universidad de León – ESPAÑA)
 Dr. Sebastián Rodríguez Espinar (Universidad de Barcelona – ESPAÑA)
 Dr. Gregorio Rodríguez Gómez (Universidad de Cádiz – ESPAÑA)
 Dra. Mercedes Rodríguez Lajo (Universidad de Barcelona – ESPAÑA)
 Dra. M^a Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona – ESPAÑA)
 Dra. Soledad Romero Rodríguez (Universidad de Sevilla – ESPAÑA)
 Dr. Pedro S. L. Da Fonseca Rosário (Universidad de Minho – PORTUGAL)
 Dr. Honorio Salmerón Pérez (Universidad de Granada – ESPAÑA)
 Dra. M^a Paz Sandín Esteban (Universidad de Barcelona – ESPAÑA)
 Dr. Karlos Santiago Etxeverría (Universidad del País Vasco – ESPAÑA)
 Dra. Christine Sleeter (California State University – EEUU)
 Dr. Frederik Smit (ITS – Radboud Universiteit Nijmegen – HOLANDA)
 Dra. Encarnación Soriano Ayala (Universidad de Almería – ESPAÑA)
 Dra. Carolina Sousa (Universidad del Algarve – PORTUGAL)
 Dr. Jesús Suárez Rodríguez (Universidad de Valencia – ESPAÑA)
 Dr. Javier Tejedor Tejedor (Universidad de Salamanca – ESPAÑA)
 Dra. Ruth Vila Baños (Universidad de Barcelona – ESPAÑA)
 Dr. Conrad Vilanou Torrano (Universidad de Barcelona – ESPAÑA)
 Dra. Lois Weis (Universidad de Búfalo – EEUU)

BASES DE DATOS Y CATÁLOGOS EN LOS QUE APARECE REFERENCIADA LA R.I.E.

BASES DE DATOS NACIONALES

- DIALNET (Portal de Difusión de la producción científica hispana)
- DICE (Difusión y calidad editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas)
- GOOGLE SCHOLAR (Buscador de documentos de investigación)
- IN-RECS (Índice de Impacto de las Revistas Españolas de Ciencias Sociales)
- ISOC (Base de datos bibliográficas del CSIF)
- MIAR (Sistema de medición de las publicaciones periódicas en Ciencias sociales en función de su presencia en distintos tipos de bases de datos)
- REDINET (Red de bases de datos de información educativa: investigación, innovación, recursos y revistas de educación).
- RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas)

BASES DE DATOS INTERNACIONALES

- ERIH (European Reference Index for the Humanities)
- HEDBIB (UNESCO-Base de datos bibliográficas internacionales sobre Educación Superior)
- ISÉRIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, México)
- LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal)

CATÁLOGOS NACIONALES

- BNE (Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas)
- CSIF-ISOC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas)
- REBIUN (Red de Bibliotecas Universitarias)
- CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa)

CATÁLOGOS INTERNACIONALES

- OEI (Centros de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos)

Revista de Investigación Educativa

Volumen 27, número 2, 2009

Editorial	299
<i>Fuensanta Hernández Pina</i>	
Rendimiento académico y enfoques de aprendizaje: una aproximación a la realidad de la enseñanza superior brasileña en la región norte	303
<i>Eduardo Abalde Paz, Alfonso Barca Lozano, Jesús Miguel Muñoz Cantero, Marcos Fernando Ziemer</i>	
Vino nuevo en odres viejos: un estudio de caso sobre el papel de la dimensión organizativa en los proyectos de innovación con TIC	321
<i>Quintín Álvarez Núñez, M^a Dolores Fernández Tilve</i>	
Autoaprendizaje en el EEES. Una experiencia en Magisterio especialidad Musical.	337
<i>José María Esteve Faubel, Miguel Ángel Molina Valero, Juan Antonio Espinosa Zaragoza, Rosa Pilar Esteve Faubel</i>	
La orientación en secundaria en la provincia de Huelva desde la perspectiva del profesorado y miembros de equipos directivos	353
<i>María del Valle Cecilia Montilla Coronado, Ángel Hernando Gómez</i>	
Miradas retrospectivas de los egresados sobre la educación superior	371
<i>Javier Gil Flores, Eduardo García Jiménez, Cristina Santos López</i>	
Condicionantes que afectaron al proceso de ingreso del alumnado cordobés en los estudios de Magisterio durante los planes de estudio de 1903, 1914 y 1931	395
<i>Antonia Ramírez García</i>	
Necesidades de asesoramiento o ayuda de expertos demandadas por el profesorado de educación infantil, primaria y secundaria	413
<i>D. Anaya Nieto, J. M. Suárez Riveiro, J. C. Pérez González</i>	

Desarrollo de la ciudadanía intercultural en Sant Quintí de Mediona a través de redes comunitarias	427
<i>Ruth Vilà Baños, Jaume del Campo Sorribas</i>	
Diagnóstico de las competencias emocionales: estudio empírico en la Facultad de CC de la Educación de La Coruña (España)	451
<i>María Josefa Iglesias Cortizas</i>	
Proceso de comparabilidad de titulaciones de euskara y adecuación al Marco Común Europeo de Referencia (MCER)	469
<i>Iñaki Pikabea Torrano, José Francisco Lukas Mugika, Neus Figueras Casanovas</i>	
Evaluación del proyecto de “Mejora de la Calidad Educativa mediante la incorporación del Enfoque de Género” en escuelas de República Dominicana: resultados de su impacto	487
<i>Pilar Folgueiras, Mari Ángeles Marín</i>	

Revista de Investigación Educativa

Volume 27, number 2, 2009

Editorial	299
<i>Fuensanta Hernández Pina</i>	
Academic achievement and learning approaches: an approximation to the reality of Higher Education in the northern region of Brazil.	303
<i>Eduardo Abalde Paz, Alfonso Barca Lozano, Jesús Miguel Muñoz Cantero, Marcos Fernando Ziemer</i>	
A case study of the role of organizational dimension in innovation projects based on ICT	321
<i>Quintín Álvarez Núñez, M^a Dolores Fernández Tilve</i>	
Self-learning in the eshe. An experience in music teaching training	337
<i>José María Esteve Faubel, Miguel Ángel Molina Valero, Juan Antonio Espinosa Zaragoza, Rosa Pilar Esteve Faubel</i>	
School guidance in secondary education in the region of Huelva from the perspective of teachers and members of board of directors	353
<i>María del Valle Cecilia Montilla Coronado, Ángel Hernando Gómez</i>	
Students' retrospective look at secondary education	371
<i>Javier Gil Flores, Eduardo García Jiménez, Cristina Santos López</i>	
Conditioning factors affecting access to teacher training courses for students from Cordoba for the curricula of 1903, 1914 and 1931	395
<i>Antonia Ramírez García</i>	
Counselling or advice needs demanded by preschool, elementary and secondary education teachers	413
<i>D. Anaya Nieto, J. M. Suárez Riveiro, J. C. Pérez González</i>	

Development of intercultural citizenship in San Quintin de mediona by means of community nets	427
<i>Ruth Vilà Baños, Jaume del Campo Sorribas</i>	
Diagnosis of emotional competences: an empiric study carried out in the school of education of La Coruña	451
<i>María Josefa Iglesias Cortizas</i>	
Process of Basque language certificate validation and adaptation to the Common European Framework of Reference (CEFR)	469
<i>Iñaki Pikabea Torrano, José Francisco Lukas Mugika, Neus Figueras Casanovas</i>	
Assesment of the project “improving educational quality by means of introducing the approach to gender” in schools in the dominican republic: results of its impact.	487
<i>Pilar Folgueiras, Mari Ángeles Marín</i>	

EDITORIAL

El último congreso de la Asociación Europea de Investigación Educativa (EERA), celebrado en Viena, ha llevado por título **Teoría y Evidencias** (28-30 septiembre del 2009). El desarrollo del congreso reconoce la importancia que los resultados de la investigación tienen para la mejora de la educación y el cambio social. El número de aportaciones en comunicaciones, ponencias, mesas, etc. indican que el desarrollo de la investigación en este momento no tiene precedentes, al suministrar un volumen ingente de resultados y datos sobre el sistema educativo y los procesos hasta ahora desconocidos. Una mirada a las secciones bajo las que se agruparon todas las intervenciones nos da idea de la gran cantidad de nuevos conceptos acuñados y la importancia que están teniendo para el desarrollo, la mejora, y los cambios de la educación.

A la vista de los resultados que la investigación ha producido hasta el momento en áreas tradicionales y ante los cambios que están teniendo lugar, la inquietud actual es si todos esos resultados han suministrado a los profesionales, administración y sociedad en general la información necesaria para la toma de decisiones y acciones correspondientes. Una de las ideas destacadas en dicho congreso ha sido la *difusión y transferencia de los resultados* de la investigación, resaltando que dichos resultados se hacen significativos y se convierten en valor cuando alcanzan de forma inmediata a sus destinatarios o pueden ser utilizados por aquellos que tienen responsabilidad y capacidad en la toma de decisiones. Del mismo modo, se plantea otra cuestión complementaria como es la relacionada con la producción de evidencias a partir de los datos de investigación y si existe una relación sólida entre los resultados empíricos que se producen y la calidad teórica y metodológica que les subyacen. Es decir, en qué medida las transformaciones en la investigación educativa están suscitando cuestiones importantes sobre la interacción entre la teoría y la investigación, entre los datos y las pruebas y, sobre todo, entre la identidad y la coherencia de la investigación educativa (ECER, 2009).

La Revista de Investigación Educativa (RIE) tiene como uno de sus fines fomentar, estimular e impulsar la investigación educativa de carácter empírico, en todas sus vertientes y ámbitos de aplicación, y difundir los resultados de esta investigación. Creemos que después de 26 años de publicación, RIE cumple con estos fines y podemos decir sin pudor que ocupamos un puesto relevante y de referencia entre las revistas de habla hispana y entre los investigadores nacionales e internacionales.

RIE es uno de esos canales que pueden hacer posible la difusión y la transferencia de resultados válidos de la mucha investigación que actualmente se está llevando a cabo en nuestro idioma. Como nuestros lectores saben, una de las decisiones importantes tomada recientemente fue hacer accesibles, a texto completo, de los artículos en la página web de RIE (www.um.es/rie/).

Desde la publicación del primer volumen en el año 1983, el número de artículos publicados se acerca a los 500 y el de autores rebasa los 1000. Los volúmenes publicados son 27, con una periodicidad semestral. El formato de la Revista ha ido adaptándose a las nuevas necesidades de tal forma que hoy compatibilizamos la presentación en papel y un año después, su formato en digital. Esta decisión de ofrecer la Revista en formato digital abierto va a permitir hacer más visible las aportaciones que los autores hacen a la comunidad científica y a todos aquellos que deseen conocer de primera mano resultados de investigaciones que responden a una investigación que quiere, no sólo crear nuevos conocimientos sino dar solución a problemas y la mejora permanente. Sobre el formato de la Revista y su difusión debemos señalar que es una tarea iniciada en etapas anteriores pero que consideramos inacabada y en permanente actualización. Sobre el fondo y calidad de la investigación que se publica, queremos que siga mejorando y para ello pedimos a todos los colaboradores que consideren que el cumplimiento de los criterios y estándares de calidad es un requisito que prestigia a todos, a RIE y a los propios colaboradores. En este momento se encuentra en marcha un proyecto para la evaluación de la calidad de la producción científica, el proyecto EERQI (European Educational Research Quality Indicators). Este proyecto tiene como propósito fundamental crear un marco para la evaluación de la calidad de las publicaciones que son resultados de la investigación. Los autores están elaborando unos indicadores que posibiliten hacer una evaluación internacional de la calidad de las publicaciones en diversas lenguas europeas. Se espera, igualmente, que este proyecto contribuya a que el Espacio Europeo de la Investigación (EEI) suministre nuevos conocimientos sobre cómo se percibe la calidad de la investigación. En este nuevo contexto, el objetivo y el reto de RIE es prepararse para un mayor protagonismo en este EEI y lograr un mayor acercamiento a la comunidad científica europea, cooperando y adoptando los indicadores de calidad y metodológicos para promover la excelencia en la investigación que publica y el avance científico. ¿Cómo? Con la colaboración de todos, los autores, los evaluadores, los que hacen posible que la revista esté puntual en manos de los investigadores y lectores, haciendo más visible y transparente su producción y su gestión, promocionando la revista fuera de nuestras fronteras. Estamos inmersos en la Sociedad del Conocimiento, y hoy más que nunca el desarrollo económico y social descansa sobre éste en sus distintas formas, en su producción, su adquisición y su utilización, siendo unos de sus motores fundamentales la investigación científica y el desarrollo tecnológico.

Mil y quinientos son dos indicadores de los 26 años de existencia de nuestra RIE. Si analizamos las temáticas que se han ido abordando observamos que han sido diversas y siempre respondiendo a la política editorial de RIE, así como a la actualidad de las demandas del momento. Una muestra de ello han sido los monográficos publicados como **Evaluación Educativa** (Buendía Eisman, 1996), **Orientación: aspectos actuales y futuros** (Rodríguez Espinar, 1998), **Evaluación de programas educativos** (Pérez Juste, 2000), **Investigaciones en educación superior** (Hernández Pina, 2002), **Investigación, género y educación** (Colás Bravo, 2007).

El presente número recoge temas diversos pero que responden al estado de la investigación actual. Así, contamos con las aportaciones de Abalde y colaboradores que abordan los enfoques de aprendizaje que adoptan los estudiantes universitarios en

la región norte de Brasil y su relación con el rendimiento académico. Álvarez Núñez y colaboradores analizan los procesos de innovación con TIC. Esteve Faubel y colaboradores estudian el autoaprendizaje y su valoración en la asunción de las competencias de la guía docente. Del Valle y Hernando describen la valoración del trabajo del orientador. Gil y colaboradores analizan la mirada retrospectiva de los egresados sobre la educación superior. Ramírez por su parte hace un estudio de las variables que incidieron en el ingreso de los aspirantes a magisterio en las Escuelas Normales de Córdoba durante los planes de estudio de 1903, 1914 y 1931. Anaya y colaboradores dan a conocer las necesidades de asesoramiento o ayuda que el profesorado de infantil, primaria y secundaria tiene respecto a su trabajo como profesores. Vila y Del Campo analizan los procesos de acogida y de integración de un grupo de inmigrantes. Iglesias por su parte indaga en la validez de un instrumento para el diagnóstico de las competencias emocionales en estudiantes universitarios. Pikabea plantea el tema de la adaptación de titulaciones en euskera al marco común europeo de referencia. Por último, Folgueiras y Marín presentan los resultados del proyecto *“Mejora de la calidad educativa mediante la incorporación del Enfoque de Género”*.

Fuensanta Hernández Pina
Editora de Revista Investigación Educativa

RENDIMIENTO ACADÉMICO Y ENFOQUES DE APRENDIZAJE: UNA APROXIMACIÓN A LA REALIDAD DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR BRASILEÑA EN LA REGIÓN NORTE

Eduardo Abalde Paz, Alfonso Barca Lozano, Jesús Miguel Muñoz Cantero, Marcos Fernando Ziemer*

Universidad de A Coruña

*Centro Universitário Luterano de Palmas (Brasil) (CEULP/ULBRA)

RESUMEN

Este trabajo pretende analizar los tipos y enfoques de aprendizaje diferenciados que adoptan los alumnos de enseñanza superior en la región norte de Brasil y su relación con el rendimiento académico. Posteriormente se hacen análisis comparativos con resultados semejantes obtenidos en España. Para ello, se obtuvieron datos sobre el perfil del alumno, sus características generales y específicas a través de sus datos personales, familiares y académicos, así como a partir de los datos que informan de los estilos de aprendizaje, es decir: de la adopción por parte del alumnado de la integración de sus motivos y estrategias de aprendizaje en sus procesos de estudio.

Los resultados obtenidos apuntan al hecho diferencial de que el grupo de alumnos de universidad con estilos de aprendizaje o enfoques de orientación al significado y la comprensión, obtienen un buen rendimiento académico, frente al grupo de alumnos con estilos de aprendizaje superficiales que logran un rendimiento académico bajo. Estos datos se pueden considerar relevantes y consistentes ya que coinciden con diversas investigaciones realizadas en diferentes contextos educativos y culturales a lo largo de la última década.

Palabras clave: *Motivos y estrategias de aprendizaje, Enfoques de aprendizaje profundos y superficiales, Rendimiento académico.*

Correspondencia:

Eduardo Abalde Paz (abalde@udc.es)

Alfonso Barca Lozano (barca@udc.es)

Jesús Miguel Muñoz Cantero (munoz@udc.es)

ACADEMIC ACHIEVEMENT AND LEARNING APPROACHES: AN APPROXIMATION TO THE REALITY OF HIGHER EDUCATION IN THE NORTHERN REGION OF BRAZIL

ABSTRACT

This paper analyses the different approaches to learning adopted by Higher Education students in the northern region of Brazil, and the relationship between these and academic performance. A comparative analysis to results obtained in Spain is carried out. The results point to the fact that the group of students with approaches to learning or approaches to orientation focused on meaning and understanding achieve good academic performance compared to the group of students with surface learning styles that achieve low academic performance. These data are relevant and consistent as they coincide with several research studies carried out in different educational and cultural contexts over the past decade.

Key words: *Motives and learning strategies, Deep and surface approaches to learning, Academic achievement.*

INTRODUCCIÓN

El rendimiento académico se sitúa cada vez con más fuerza como un tema relevante y que ha preocupado a profesores de diferentes niveles educativos y también a alumnos. Los altos índices de suspensos, las elevadas tasas de abandono en la enseñanzas medias y superior son motivos que llevan a investigar y reflejar la importancia sobre el tema. Es verdad que, en relación con el tema del rendimiento académico se ponen en evidencia otros temas necesariamente inter-relacionados: el éxito y el fracaso escolar. Diversos autores apuntan hacia esa relación intrínseca entre los procesos de aprendizaje, rendimiento, éxito y fracaso escolares (Rodríguez-Espinar, 1982; Aquino, 1997; Abramowicz y Moll, 2000; Cordié, 1996; Patto, 1999; Castejón y Pérez, 1998; Castejón, Navas y Sampascual, 1996).

Los estudios demuestran una gran diversidad de acepciones a la hora de conceptualizar el rendimiento académico, colocándolo por encima de todo, como un concepto multidimensional, amplio y relativo en función de los diversos objetivos y los resultados esperados en la acción educativa (Latiesa, 1992; Tejedor y Caride, 1988). El concepto de rendimiento, presentado de modo estricto por los autores, establece relaciones con otras definiciones, tales como: producción, producto, capacidad, resultado, cualificación, nivel de conocimiento (De la Orden, 1985, González, 1975; Tourón, 1985; Gimeno, 1976; Gómez, 1986; González-Pienda, 2003).

A causa de la naturaleza multidimensional del concepto de rendimiento académico, es siempre difícil establecer criterios rígidos en cuanto al tipo o medida de rendimiento a ser adoptado en la Universidad. No podemos sólo valorar dentro del proceso educativo la productividad del alumno sino tener en cuenta otros elementos de orden personal e instrumental que contribuyen para un buen resultado en la educación (Álvaro Page, 1990; Martín, 1986; Peralbo y Barca, 2003).

Por otra parte, se analizan en este trabajo las estrategias de aprendizaje que vienen a ser un conjunto de las variables que interfieren directamente en el rendimiento del alumno. Cuando se pasa de una práctica pedagógica tradicional, directiva y reproductora para una práctica activa, creativa y dinámica percibimos que se debe, no sólo analizar los contenidos que el alumno asimila, sino también los procesos y procedimientos que hacen que él aprenda. Son los procesos de construcción del conocimiento y el uso de las estrategias de aprendizaje que explican los resultados del aprendizaje de los alumnos (Coll, Palacios y Marchesi, 1996). Conocer las estrategias de aprendizaje que los alumnos utilizan para ejecutar sus tareas educativas facilita la comprensión sobre su rendimiento académico (Deshler, 1996; Lenz, 1996).

En trabajos como el realizado por Barca (1999; 2000) se clasifica a las estrategias de aprendizaje en diferentes categorías: a) *cognitivas*, cuando integran el nuevo material de aprendizaje con los conocimientos ya existentes; b) *metacognitivas*: son las que planifican, regulan y controlan la información para alcanzar las metas y fines del aprendizaje; y, c) *estrategias de apoyo*: procedimientos que el sujeto utiliza como recurso para resolver diferentes tareas de estudio y aprendizaje. A partir de esta perspectiva, el sujeto debe desarrollar conductas para trabajar con la información que es procesada, codificada y recuperada para su aplicación y transferencia. Eso es debido a procesos de aprendizaje interactivos donde el alumno es sujeto activo, contribuyendo con sus experiencias, percepciones y motivaciones.

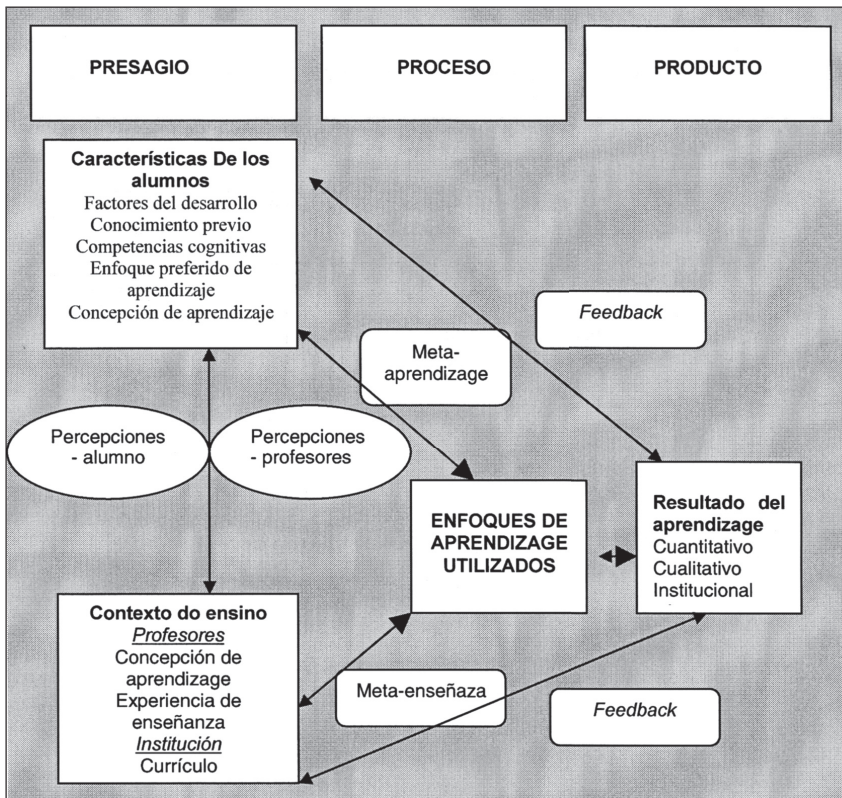
Relacionado con el concepto de estrategia "de aprendizaje" está el concepto de enfoque/estilo "de aprendizaje" que está basado en la tríada relación entre la intención (motivo) de quien aprende, el proceso que utiliza (estrategia) y los resultados que obtiene (rendimiento), conforme define Barca, Peralbo y Brenlla (2004). Adoptamos en este trabajo de investigación el modelo "3P" de Biggs (1999), que relaciona las variables a partir de los factores: a) *presagio*: que existe previamente a la situación del aprendizaje refiriéndose a las características de los alumnos y al contexto de la enseñanza; b) *proceso*: que es el centro del proceso enseñanza-aprendizaje donde el alumno opta por un determinado enfoque de aprendizaje, sea él superficial, profundo o de resultado; y, c) *producto*: que establece el resultado del aprendizaje.

En la figura 1 presentamos de forma gráfica la interactividad del modelo de Biggs (Biggs, 1999) mostrando las relaciones entre las variables que van de presagio a producto, pasando por las de proceso. El modelo "3P" es un sistema integrado y dinámico, donde los tres factores principales generalmente están en equilibrio proporcionando así, calidad al proceso de enseñanza y aprendizaje. Recientemente este modelo de investigación ha sido contrastado empíricamente con datos de alumnado de educación secundaria en nuestro contexto educativo a partir del trabajo que presentan Rosario, Núñez, González-Pienda, Almeida, Soares y Rubio (2006). Véase el modelo que se expone en la Fig. 1.

Ha sido a partir de las dos últimas décadas cuando se ha constatado, en los ámbitos educativos y de la psicología de la educación un interés creciente no ya por los contenidos de las tareas de aprendizaje sino por el análisis e intervención en las actividades que despliega el alumno cuando aprende. El acceso masivo y de incorporación de los alumnos al proceso educativo en las enseñanzas básicas y de secundaria, la relevancia que ha tomado la psicología por sus resultados en las investigaciones realizadas en relación con el estudio de los procesos cognitivos, así como el reconocimiento explícito de que los

resultados del aprendizaje dependen, básicamente, de la forma en que el alumno adquiere la información, del cómo procesa/codifica, la recupera y la transfiere (McCombs, 1998; Justicia y Cano, 1993; Barca y Mascarenhas, 2005), han sido otros tantos factores y determinantes en el desarrollo de las investigaciones sobre los procesos de aprendizaje desde la perspectiva del alumno tanto en enseñanza secundaria como en la superior.

Figura 1
Modelo "3P" del Proceso de Enseñanza y aprendizaje
(Adaptado de Biggs, 1993, 1996)



Desde los años 1980 se ha considerado que los estilos/enfoques o las formas de abordar el aprendizaje por parte del alumnado era de tres tipos: superficial, profundo y de logro o resultado. Sin embargo, hace apenas una década se ha demostrado (Rosario, 1999) que estos tres enfoques de aprendizaje se integran en dos dimensiones o factores de segundo orden: un enfoque de orientación hacia el significado (EOR-SG) que subsume e incorpora el enfoque profundo y el enfoque de logro, y otro, el enfoque de orientación superficial (EOR-SP), que integra el motivo y la estrategia superficiales. Recientemente,

Biggs, Kember y Leung (2001), Barca y Brenlla (2006) y Barca, Peralbo, Porto y Brenlla (2008), realizando un análisis intercultural con muestras de diferentes países llegan también a estas mismas conclusiones. Observaremos cómo a partir de este trabajo y, en concreto, de los datos del alumnado brasileño de enseñanza superior se obtendrán unas dimensiones semejantes de segundo orden de acuerdo con la técnica del análisis factorial, con rotación varimax.

MÉTODO

Objetivos

Este trabajo tiene como objetivo analizar los motivos y las estrategias de aprendizaje de los alumnos de la enseñanza superior en la región norte de Brasil, relacionando estas variables motivacionales y estratégicas con el rendimiento académico y la variable sexo de los estudiantes.

Variables

Las variables seleccionadas para la investigación están divididas en 2 grupos:

1. Rendimiento académico: clasificadas en “nota media por ámbito científico” (se calculó la media de las materias que eran de humanidades y la media de las materias que eran de ciencias) así como el rendimiento “rendimiento medio en todas las disciplinas”.
2. Sexo
3. Procesos y estrategias de aprendizaje: contemplan las subescalas de motivos y estrategias de la Escala CEPEA que están así subdivididas:
 - a) “enfoque superficial” donde la motivación es extrínseca y el alumno recoge alcanzar metas superficiales como cumplir el mínimo exigido de la actividad propuesta y conseguir obtener las notas mínimas exigidas. Las actividades siempre son consideradas una imposición externa. Las estrategias consisten en la reproducción mecánica de datos e informaciones, memorización repetitiva visando solamente a las pruebas. Focaliza la atención en elementos sueltos, sin integración y sin establecer distinción entre principios y ejemplos o entre ideas principales y secundarias;
 - b) “enfoque profundo” donde la motivación es intrínseca y orientada claramente a la comprensión. Hay interés en la materia y áreas con la intención de analizar y fundamentar la información. Las estrategias consisten en la interacción de las ideas, lectura comprensiva, la búsqueda de la relación de los datos con las conclusiones, estableciendo una interacción profunda con los contenidos. Relaciona los nuevos conocimientos con la experiencia;
 - c) “enfoque de resultado/logro” donde la motivación es el resultado;
 - d) “enfoque superficial-resultado/logro” donde la motivación es obtener un resultado o logro y básicamente busca competir, destacarse, aunque en función de obtener “algo a cambio”, es decir: una recompensa;

- e) “enfoque profundo-resultado/logro” donde la motivación es el resultado y básicamente busca competir, destacarse y obtener altas notas. Las estrategias son profundas buscan una interacción entre las ideas, con lectura comprensiva, se relacionan los datos con las conclusiones, de modo que se establece una interacción profunda con los contenidos e interaccionan los nuevos conocimientos con la experiencia.

Instrumento de evaluación y medida

Se ha utilizado para esta investigación la Escala de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje (SBQ) elaborada por J. Biggs (Biggs, 1987a) y adaptada para Galicia por Barca (Escala CEPEA, 1999).

Procedimiento y técnicas de análisis

A través del programa estadístico SPSS 11.5 se realizaron los cálculos y el tratamiento estadístico general de los datos. Para el trabajo con la escala CEPEA y su posterior validación se utilizó la técnica del Análisis Factorial de componentes principales con transformación *varimax*. A partir de ahí se han calculado los índices de fiabilidad (*alfa* de Cronbach) y de validez de constructo a través del contraste de esta Escala con otras muestras semejantes de sujetos pertenecientes a otros contextos geográficos, culturales y educativos diferenciados, así como a través de la correlación de diferentes factores o dimensiones del rendimiento medio académico de los sujetos integrados en las muestras. Para el análisis detallado del rendimiento académico se han tenido en cuenta las calificaciones medias en el ámbito de conocimiento y en las disciplinas troncales de las titulaciones que cursaban los alumnos de la muestra. Posteriormente se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis para analizar las diferencias y contrastes entre las variables.

Población y muestra

Se ha elegido inicialmente una población total de 10.111 alumnos matriculados en 27 diferentes titulaciones de graduación en cuatro Unidades Externas de la Universidad Luterana de Brasil (ULBRA) en la región norte de Brasil localizadas en las ciudades de Ji-Paraná, Manaus, Santarém y Palmas. De entrada se han seleccionado las titulaciones que estaban siendo ofrecidos en, como mínimo, dos de las unidades externas de la ULBRA. Las titulaciones fueron clasificadas por ámbitos científicos, considerando cuatro áreas de acuerdo al sistema educativo brasileño: biomédicas, ciencias, ciencias sociales y económico-jurídicas. Analizamos una titulación por ámbito científico. Después de la selección de las titulaciones se han seleccionado dentro de cada una de ellas alumnos que estaban en primer curso (alumnos de nuevo ingreso) y alumnos que estaban en último curso de carrera (futuros egresados). Consideramos todos los alumnos matriculados y los dividimos por sexo.

Se han seleccionado para la muestra de la investigación 491 alumnos con criterios de aleatoriedad, de forma polietápica, por sexos y por estratos. De estos, 407 respondieron

a la Escala. En la Tabla 1 se presenta un resumen del total de alumnos seleccionados para componer la muestra por sexo y periodo del curso:

TABLA 1
SELECCIÓN DE LA MUESTRA: ALUMNOS MATRICULADOS POR SEXO
Y PERÍODOS DEL CURSO

MUESTRA				
Sexo	De nuevo ingreso	Último curso	Total	% del total
Masculino	82	66	148	30,14
Femenino	170	173	343	69,86
Total	252	309	491	
% del total	51,3	48,68	100,0	

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Presentamos a continuación los datos y resultados más relevantes que hemos encontrado referidos básicamente a la fiabilidad y validez de la Escala CEPEA. Tal como se ha señalado anteriormente se ha utilizado el Análisis Factorial de Componentes Principales, con rotación *varimax* y, a su vez, las propiedades psicométricas totales de la escala en una muestra de alumnos universitarios (N = 491). En cuanto a la Escala CEPEA, los datos pueden verse en la tabla que se presenta a continuación (ver tabla 2).

En lo que se refiere a las características y propiedades psicométricas de la Escala adaptada para Brasil y en concreto para estudiantes universitarios, ofrece unos resultados moderadamente satisfactorios, teniendo en cuenta el carácter exploratorio de este trabajo de investigación. Estos resultados son similares a los obtenidos por Barca (1999). Para la fiabilidad hemos obtenido los siguientes resultados: el *alfa* (Cronbach) total de la Escala es de .844. Hay una solución factorial de seis factores o dimensiones claramente definidos: sus *alfas* son: factor I: .81, factor II: .71, factor III: .72, factor III: .67, factor IV: .67, factor V: .54 y factor VI: .45; lo que nos hace considerar que se trata de una escala moderadamente aceptable.

Para la comprobación de la validez de constructo se aborda desde los análisis y constructos hallados en este tipo de investigaciones por varios autores. La interpretación que hacemos de estos resultados viene dada por los estudios que hemos realizado a través del análisis factorial con el paquete estadístico SPSS para determinar la validez de constructo de la Escala CEPEA con los datos de la muestra de estudiantes de universidad brasileños. Este procedimiento nos permite identificar un número de factores

o constructos analizando la covariación entre un conjunto de variables observables o empíricas, de manera que sea posible describir el fenómeno observado de una manera más simplificada. En nuestros datos globales disponemos de una varianza explicada del 42.397% para los seis factores. Si tenemos en cuenta las soluciones factoriales, la varianza explicada para cada factor es de: factor I: 16.18, factor II: 9.46, factor III: 5.89, factor IV: 3.86, factor V: 3.69, factor VI: 3.29, respectivamente. Estos datos pueden considerarse como satisfactorios aunque, en análisis posteriores, podrán comprobarse la consistencia de los mismos.

TABLA 2
ESCALA CEPEA: FIABILIDAD Y ESTRUCTURA FACTORIAL, CON INDICACIÓN DE LOS COEFIVCINETES ALFA POR FACTORES Y TOTAL ESCALA

Fiabilidad y estructura factorial de la Escala CEPEA: características y propiedades de la Escala CEPEA. Coeficiente de fiabilidad de de la Escala. <i>Alfa</i> de Cronbach (escala global y dimensiones) y coeficiente de correlación de cada uno de los ítems con la escala total.											
Factor I		Factor II		Factor III		Factor IV		Factor V		Factor VI	
Items	r ²	Items	r ²	Items	r ²	Items	r ²	Items	r ²	Items	r ²
6	,2607	39	,3196	23	,3512	3	,2868	30	,1480	41	,1432
34	,3871	22	,4436	5	,2683	9	,2609	10	,1257	18	,1443
24	,3754	33	,2778	40	,2843	32	,1869	8	,0582	7	,0664
12	,3653	4	,3668	36	,1732	15	,1454	31	,1886	14	,1042
28	,3367	25	,1868	11	,2381			1	,0903	37	,0112
26	,2934	19	,1291	38	,1429			13	,0979		
17	,2872	27	,0795	35	,2352						
29	,2063			2	,1770						
16	,1835			20	,1165						
<i>Alfa</i> : ,8196		,7185		,7283		,6709		,5463		,4550	
Coeficiente <i>Alfa</i> total: ,8447											

Constructos o denominación de las dimensiones factoriales de la Subescala

En el factor I predominan las estrategias superficial, de resultado/logro y profundas distribuidas de forma casi igualitaria entre los ítems que compone este factor. En este factor tenemos la presencia de dos ítems (26, 2) de motivo profundo cuyo contenido no se presenta incoherente con los demás, pues tratan de la satisfacción que proporciona el estudio y de la importancia del trabajo. Este factor lo denominamos de Enfoque Estratégico Superficial y de Resultado.

En el factor II percibimos el predominio del motivo superficial y de resultado y de las estrategias superficiales. Este factor denominamos de Enfoque Motivacional y

Estratégico Superficial y de Resultado. En este factor tenemos la presencia de un ítem (32) de motivo profundo cuyo contenido es contradictorio con el significado global del factor.

En el factor III tenemos la presencia predominante de la estrategia profunda y un ítem (40) de estrategia superficial y un ítem (36) de estrategia de resultado. Es interesante la presencia de dos ítems de motivo profundo (38, 8) que no se presentan como contradictorios con el significado global del factor. Damos a este factor el nombre de Enfoque Estratégico Profundo.

El factor IV se ha denominado de Enfoque Motivacional de Resultado debido al predominio de ítems que presentan este contenido. El factor presenta dos ítems de estrategias superficial (16, 10), un ítem de motivo profundo (32) y un ítem de motivo superficial (13).

El factor V combina elementos estratégicos y motivacionales con un predominio del motivo superficial. Por eso denominamos este factor de Enfoque Motivacional y Estratégico Superficial.

El factor VI denominamos de Enfoque Motivacional y Estratégico Superficial y de Resultado debido al predominio del motivo superficial y de las estrategias de resultado.

Originalmente la Escala CEPEA presenta seis subescalas que representan los tipos de motivo y estrategias del SPQ formulado por (1987a, b). Realizado un análisis factorial de segundo orden con estos seis factores comprobamos que éstos se estructuran en una solución factorial de dos componentes que explican el 58% de la varianza. El factor I agrupa las subescalas relativas a *enfoque profundo*, que tiene un vínculo más estrecho con los factores de personalidad y está asociado con los resultados de aprendizaje más completos y satisfactorios para los alumnos. Este enfoque requiere un menor grado de estructura instruccional o menos apoyo de enseñanza formal y, del *enfoque de logro o resultado*, que está menos asociado a los factores de personalidad y más con factores situacionales. Depende más de la estructura de apoyo instruccional, principalmente las que enfatizan la competición.

El factor II agrupa subescalas que componen el *enfoque superficial* que está asociado con una enseñanza altamente directiva y conduce a resultados específicos que implican una simple memorización y reproducción de datos sin conexión y sin relación entre sí. Es adoptado por el alumno para simples reproducciones de contenidos.

Comparación de la Escala CEPEA con otros estudios

Cuando comparamos la estructura factorial de las subescalas de la muestra de nuestra investigación con las obtenidas por Biggs (1987a, b) en Australia y por Barca (1999) en España y Galicia percibimos que los valores correspondientes presentan coherencia y una alta correlación en las cuatro muestras analizadas, siendo sus resultados satisfactorios. La estrategia profunda presenta la mayor semejanza y proximidad de resultado en las cuatro muestras. Las subescalas de motivo y estrategia superficial presentaron índices mayores en nuestra muestra. La subescala de motivo profundo, en nuestra muestra, presentó un índice inferior en relación a las otras muestras realizadas, conforme demuestra la tabla 3.

Por otra parte, observamos que estos coeficientes *alfa de fiabilidad*, obtenidos a partir de las muestras analizadas anteriormente, comparándolas con los obtenidos en una muestra de estudiantes de la Universidad de A Coruña en el año 1994 (Porto, 1994) y con los coeficientes *alfa* de Biggs (1987) y Biggs y Kirby (1984), se aprecia una alta consistencia de los resultados en todas las Subescalas, Escalas (véase tabla 3).

TABLE 3
– ESCALA CEPEA – ESTRUCTURAS FACTORIALES COMPARADAS CON
DIFERENTES INVESTIGACIONES DE LAS SUBESCALAS DE LA ESCALA CEPEA

Muestra y fuente	España (Barca, 1999)		Galicia (Barca, 1999)		Australia (Biggs, 1987a)		Brasil Investigación actual	
	I	II	I	II	I	II	I	II
Subescalas								
Motivo superficial		,79		,73		,80		,85
Estrategia superficial	-,33	,74		,76		,80		,86
Motivo profundo	,76		,77		,78		,69	
Estrategia profunda	,85		,84		,86		,85	
Motivo de resultado/logro	,34	,64	,31	,67	,52	,55	,30	
Estrategia de resultado/logro	,73				,71		,83	

Ello nos permite afirmar que existe una firme consistencia del SBQ/CEPEA en diferentes investigaciones realizadas en contextos educativos diversos, aunque también se aprecian, en general, unos valores ligeramente inferiores a los obtenidos por Biggs y tanto en las subescalas motivacionales y estratégicas, como en los enfoques y componentes de los mismos. Sin embargo, debemos señalar, igualmente, cómo las subescalas estratégicas presentan índices más altos que las motivacionales.

Análisis de Correlación

De acuerdo a los objetivos propuestos se ha realizado un análisis de correlación entre los factores resultantes y el rendimiento académico (éste último teniendo en cuenta la media de las calificaciones que los alumnos obtuvieron en las materias consideradas de humanidades, la media de las propiamente de ciencias exactas y, por último, del total de las materias en el último curso antes de entrar en la universidad). De este análisis podemos sacar las siguientes conclusiones:

- Las variables “estrategias superficiales” se correlacionan de forma negativa con las tres medias del rendimiento obtenidas, indicando que el rendimiento académico es más bajo en la medida en que son más altos los aspectos como el uso de aprendizaje de memorización y reproducción de contenidos, mecanismos psicológicos básicos que evalúan las estrategias de tipo superficial.

- Las variables “estrategias profundas y de resultado/logro” se correlacionan de forma positiva con las calificaciones de rendimiento del área de humanidades y la media en general, por lo que el rendimiento obtenido es más alto (y significativo) en la medida en que el alumno se preocupa por profundizar en comprensión y relacionar los conocimientos con la experiencia (estrategias profundas) y utilizar de forma adecuada su tiempo y esfuerzo (estrategias de resultado o logro). Estos datos coinciden con los obtenidos por Rosario y Almeida (1999) en contextos escolares de enseñanza media de alumnos portugueses.
- La variable de la motivación aparece correlacionada solamente a través de los “motivos superficiales” y de forma negativa en las calificaciones del área de humanidades y en la media total, indicando que el alumno obtiene un rendimiento más bajo cuando está solamente preocupado en cumplir aquello que es exigido para obtener las notas mínimas para aprobar.

Análisis de contraste

Con el fin de analizar si existen diferencias significativas en los diferentes factores de las subescalas analizadas respecto al sexo (en sus categorías de masculino y femenino) y rendimiento académico (clasificados en función de la media de calificaciones en aquellas disciplinas de humanidades, ciencias o en global de acuerdo a un rendimiento alto, medio o bajo) se analizaron los datos a través de la prueba Kruskal-Wallis. En caso de encontrar diferencias señalaremos a favor de que categoría de la variable se muestran los mayores o más bajos rangos promedios. En la tabla 4 señalamos el valor de significación resultante de los análisis realizados. En los comentarios siguientes señalaremos en caso de encontrar diferencia, a favor de que grupo los rangos promedios son superiores.

Por lo que hace referencia a los motivos y estrategias en relación al sexo, en términos generales no hemos encontrado diferencias significativas con excepción en las “estrategias de resultado” que presenta una diferencia mayor por parte de las alumnas ($p = ,01$), demostrando la preocupación por la organización del tiempo y esfuerzo para el estudio con el propósito de alcanzar un alto rendimiento.

Por otro lado, respecto al rendimiento, destacamos en lo que hace referencia a las materias del área de humanidades (lengua, idiomas, literatura,...) la presencia de dos factores que presentan diferencias significativas: el de motivo superficial ($p = ,05$), indicando que el bajo o medio rendimiento está ligado al uso de ese tipo de motivo y de estrategias de aprendizaje que están basados en la memorización y reproducción de contenidos.

Por lo que hace referencia a los “motivos y estrategias” para el aprendizaje en relación al rendimiento en materias de ciencias (matemáticas, física, química,...) encontramos diferencias significativas en cuatro factores: en la motivación superficial ($p = ,05$) donde el bajo rendimiento aparece con una menor puntuación; en la motivación profunda ($p = ,05$) el rendimiento medio aparece con una puntuación mayor; en las estrategias superficiales ($p = ,05$) con puntuación mayor en el bajo rendimiento y, en las estrategias profundas ($p = ,05$) con una presencia de puntuaciones mayores en el alto rendimiento.

Teniendo en cuenta la totalidad de las disciplinas destacamos la presencia de los factores que presentan diferencias significativas: el de la motivación superficial ($p = .05$) donde el bajo rendimiento presentan la mayor puntuación; el de estrategias superficiales ($p = .05$), donde también el bajo rendimiento presenta la mayor puntuación, indicando que el bajo rendimiento está ligado al uso de ese tipo de estrategias de aprendizaje que se centra solamente en aprendizajes memorísticos; el de estrategias profundas ($p = .05$) con rangos promedios superiores en alto rendimiento y, las estrategias de resultado ($p = .05$) con mayor puntuación en alto rendimiento.

TABLA 4
RESULTADOS DE SIGNIFICATIVIDAD RESULTANTES DE LA APLICACIÓN DE LA PRUEBA DE KRUSKAL-WALLIS

Escala CEPEA	Sexo	Rendimiento		
		Nota media Disciplinas de Humanidades	Disciplinas de Ciencias	Nota media en todas Disciplinas
Motivos superficiales	.131	.040 (M)	.028 (B)	.026 (B)
Motivos profundos	.111	.567	.050	.324
Motivos de resultado	.072	.590	.480	.095
Estrategias superficiales	.124	.013 (B)	.025 (B)	.013 (B)
Estrategias profundas	.482	.278	.033 (A)	.037 (A)
Estrategias de resultado	.000 (F)	.097	.103 (M)	.044 (A)

F: sexo femenino

M: sexo masculino

A: Rendimiento alto

M: Rendimiento medio B: Rendimiento bajo

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En el estudio de los enfoques de aprendizaje, se ha comprobado que el *enfoque profundo o de orientación al significado* tiene efectos positivos en la obtención de un alto rendimiento. Por parte de los estudiantes de universidad de la región norte de Brasil, este enfoque es dominante, frente al enfoque superficial que tiene una menor incidencia en dicho alumnado. Este enfoque de aprendizaje profundo es coincidente con el de *Orientação para el Significado* de Rosario (1999); con el que denominado *Deep*

Approach de Biggs, Kember y Leung (2001) y con el *Enfoque de Orientación al Significado* (EOR-SG) de Barca y Peralbo (2002).

En este enfoque se encuentran integrados los motivos y estrategias de carácter profundo y logro a la hora de enfrentarse los alumnos con la realización de una tarea. Son por tanto sujetos que, en parte presentan una motivación intrínseca con un gran interés y atracción por su trabajo lo cual genera satisfacción personal. A la hora de la elaboración de su trabajo recurren a todo tipo de técnicas para la obtención de una información de la mayor calidad posible, buscando la relación de la información con sus conocimientos previos y lo que está trabajando en otras asignaturas o temas. A la hora de desarrollar las tareas de estudio planifica su trabajo para que éste sea lo más eficaz posible, facilitando la superación de los exámenes, tema que como se ha podido ver en el Enfoque de Logro es de gran interés para él, lo cual, se refleja en la correlación positiva con el buen rendimiento (Véase tabla 4).

Al mismo tiempo se ha confirmado que los motivos y estrategias de aprendizaje profundas del alumnado universitario de la región norte de Brasil han mostrado una fuerte relación con la obtención de un alto rendimiento y, del mismo modo se ha contrastado que la interacción de sus motivos y estrategias de logro o resultado poseen una alta correlación con su buen rendimiento académico. De la investigación realizada se desprende también que los motivos de aprendizaje profundos tienen una relación directa con la obtención de un alto rendimiento y que los motivos superficiales están directamente relacionados con la obtención de un bajo rendimiento académico (ver tabla 4).

El segundo enfoque que se ha obtenido con los alumnos de universidad de Brasil, el de Orientación Superficial se puede observar cómo es posible asociarlo con el enfoque de *Orientação para a Reprodução* de Rosario (1999), con el de *Surface* de Biggs, Kember y Leung (2001) y, con el *Enfoque de Orientación Superficial* (EOR-SP) de Barca y Peralbo (2002) y Barca, Peralbo y Brenlla (2004) y Barca y Brenlla (2006).

La motivación que mueve a los sujetos que adoptan el enfoque de Orientación Superficial es de carácter extrínseco. Los sujetos con este tipo de motivación se caracterizan por limitarse a lo meramente esencial en su proceso de aprendizaje para, en el momento dado, reproducirlo por medio de un aprendizaje mecánico. No se perciben las interconexiones y relaciones entre los elementos de las tareas o contenido como en el enfoque anterior, más bien se centran en los rasgos superficiales, en lo significativo o las implicaciones de lo que se ha aprendido.

Véase cómo estos datos que acabamos de analizar coinciden con los obtenidos por Barca, Brenlla, Santamaría y González (1999) y Rosario y Almeida (1999), en muestras de alumnado de educación secundaria de Portugal, quienes han demostrado cómo aquellos alumnos, de niveles de educación secundaria, con enfoques de aprendizaje profundos y de logro, en sus procesos de estudio y aprendizaje, obtenían una fuerte correlación positiva y significativa con su rendimiento académico alto, mientras que el grupo de alumnos con enfoques superficiales obtenían un rendimiento académico bajo. Es decir: los enfoques de aprendizaje profundos y de logro tienden a asociarse de modo significativo con el rendimiento académico alto y los enfoques superficiales lo hacen con el grupo de rendimiento académico bajo.

Por otra parte, podemos afirmar, a partir de lo que se ha presentado en este trabajo, que los resultados en lo que se refiere a la fiabilidad y validez de la Escala CEPEA, es decir, en todas aquellas propiedades psicométricas que atañen a la consistencia interna y externa de dicha Escala, son, en general, coincidentes con aquellos obtenidos por Biggs (1987a) en Australia y por Barca (1999) en España y Galicia. Los resultados permiten afirmar que el alumno de la enseñanza superior en la región norte de Brasil opta, preferentemente, en sus tareas de estudio y aprendizaje por dos tipos de enfoques o estilos de aprendizaje: a) enfoques de orientación al significado o comprensión (EOR-SG) con un objetivo: la obtención de un buen o alto rendimiento académico y, b) además, y en menor medida, por el enfoque de orientación superficial (EOR-SP) cuando está relacionado al bajo desempeño o rendimiento en los estudios. De la misma forma hay una relación inversa en cuanto a los motivos y estrategias de aprendizaje profundas y superficiales utilizadas por el alumno en sus procesos de estudio y aprendizaje.

Además debemos citar los trabajos de Cano (2000) por su dilatada experiencia en investigaciones y trabajos publicados en la línea que sigue este estudio y, en concreto, cuando analiza las diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje obtiene resultados semejantes a los que se observan en este trabajo, con las diferencias Es decir, se han logrado mayores puntuaciones por parte de los alumnos con estilos de procesamiento profundos (aprender de modo significativo, contrastando, conceptualizando...) y mejores puntuaciones para las alumnas con estilos de aprendizaje metódicos (aprender de modo organizado, aplicando las clásicas habilidades de estudio...). Pensemos que estos dos tipos de estilos de aprendizaje se corresponden con los de tipo profundo y de logro y, ambos, se integran en los de orientación al significado/comprensión, es decir, los estilos de aprendizaje EOR-SG

Finalmente, debemos señalar algunas limitaciones en este trabajo en la línea de que su diseño es de carácter no experimental y los datos han sido obtenidos mediante cuestionarios, sin duda con buenos niveles de fiabilidad y validez, aunque como afirman Beall y Sternberg (1993), citados por Cano (2000) aunque en estudios de diferencias de género, no sabemos con certeza tampoco cuál puede ser el origen de las diferencias que se observan entre los dos niveles de rendimiento académico bajo y alto, si bien cabe esperar que sean debidas a la forma en la que se abordan las estrategias de aprendizaje y estudio de modo diferencial por parte del alumnado de la muestra analizada en este trabajo. En futuras investigaciones y trabajos semejantes será posible esclarecer con la suficiente amplitud y profundidad aspectos relacionados con las conclusiones de este trabajo.

REFERENCIAS

- Abalde, E. (1983). *Familia y rendimiento académico*. Tesis de doctorado inédita. Salamanca: Universidade Pontificia de Salamanca.
- Abalde, E. y Muñoz, J. M. (1993). *El test P.M.S. y los escolares de Galicia*. La Coruña: Universidad da Coruña. Servicio de Publicacións.
- Alvaro Page, M. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: CIDE.
- Aquino, J. G. (1997). *Erro e fracasso na escola – alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.

- Abramowicz, A. y Moll, J. (1997). *Para além do fracasso escolar*. Campinas, SP: Papirus.
- Barca, A., Marcos, J. L. Núñez, J. C., Porto, A. y Santorum, R. (1997). *Procesos de aprendizaje en ambientes educativos*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Barca, A. (1999). *Manual del Cuestionario de Procesos y Estrategias de Aprendizaje para el Alumnado de Enseñanza Universitaria (CEPEA)*. A Coruña: Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación (Universidade da Coruña, Universidade do Minho, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Xunta de Galicia).
- Barca, A. (2000). *Escala SIACEPA: Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje (Educación Secundaria)*. A Coruña: Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Universidade da Coruña/ Universidade do Minho.
- Barca, A., Brenlla, J. C., Santamaría, S. y González, A. M. (1999). Estrategias y enfoques de aprendizaje, contextos familiares y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria: indicadores para un análisis causal. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 3, vol. 4, 229-269.
- Barca, A., Peralbo, M. y Brenlla, J. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala Siacepa. *Psicothema*, 16, 1, 94-103.
- Barca, A. y Mascarenhas, S. (2005). *Aprendizagem, escolar, atribuições causais e rendimento no ensino médio*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional.
- Barca, A. y Brenlla, J. C. (2006). Un modelo bifactorial para la explicación de los motivos y estrategias de aprendizaje en las tareas de estudio en alumnado de educación secundaria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 11-12, 389-398.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Brenlla, J. C. (2008). Contextos multiculturales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*. 46 (Abril, 2008), 193-226.
- Beall, A. E. y Sternberg, R. J. (1993). *The psychology of gender*. New York: The Guilford Press.
- Beltrán, J. (1996). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Biggs, J. B. (1987a). *Learning Process Questionnaire (LPQ). Manual*. Melbourne: Australian Council for Education Research.
- Biggs, J. B. (1987b). *Study Process Questionnaire (SPQ). Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. y Kirby, J. R. (1984). Differentiation of Learning Processes within Ability Groups. *Educational Psychology*, 4, 21-39.
- Biggs, B. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. London: Open University Press (Trad. cast.: Calidad del aprendizaje universitario. Madrid: Narcea).
- Biggs, J. B., Kember, D. y Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, vol. 12, nº 3, 60-367.
- Castejón, J. L., y Pérez, A. M. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. [A causal-explicative model about the influence of psycho-social variables on academic achievement]. *Bordón*, 50, 171-185.

- Castejón, J. L., Navas, L., y Sampascual, G. (1996). Un modelo estructural sobre los determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico [A structural model about cognitive-motivational determinants of academic achievement]. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49, 27-43.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (1996). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. V. 2, Porto Alegre, Artes Médicas Sul.
- Cordié, A. (1996). *Os atrasados não existem. Psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Dansereau, D. F. (1985). *Thinking and learning skills*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Deshler, D., Ellis, E. S. y Lenz, H. K. (1996). *Teaching adolescents with learning disabilities: Strategies and methods*. Denver, Colorado, Love Publishing Company.
- De La Orden, A. (1985). Hacia una conceptualización del producto educativo. *Revista Investigación Educativa*, 6, 271-284.
- Entwistle, N.J. (1987). *Understanding Classroom Learning*. London: Hodder and Stoughton. Trad. Cast.: *La Comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC, 1988.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *Inteligencia. Um conceito reformulado*. Rio de Janeiro, Objetiva.
- Genovard, C. y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la Instrucción*. Madrid: Santillana.
- Gimeno, J. S. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid: MEC.
- Gómez, J. L. (1986). Rendimiento escolar y valores interpersonales: análisis de resultados en EGB con el cuestionario SIV de Leonardo V. Gordon. *Bordón*, 262, 257-275.
- González-Pienda, J. A. y Núñez, J. C. (1997). Determinantes personales del aprendizaje e rendimiento académico. In: García, J.N. (Dir.). *Instrucción, aprendizaje y dificultades*, Barcelona: Ediciones LU.
- González-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 7, 240-247.
- González, F. D. (1975). *Procesos escolares inexplicables*. Aula Abierta, 11.
- Justicia, J. y Cano, F. (1993). Concepto y medida de las estrategias y los estilos de aprendizaje. En C. Monereo (Comp.). *Las Estrategias de Aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona, Domènech Edicions.
- Latiesa, M. (1992). *La deserción universitaria*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Lenz, B. K., Ellis, E. S. y Scandon, D. (1996). *Teaching learning strategies to adolescents and adults with learning disabilities*. Austin, Texas, Pro.Ed, Inc.
- Martín, E. (1986). *El rendimiento escolar: una aproximación a su problemática conceptual y multideterminación*. Madrid: OEI.
- McCombs B. L. (1998). Integrating metacognition, affect and motivation in improving teacher education, en N. M. Lambert y B. L. McCombs (Eds.): *How students learn*. Washington, DC.
- Patto, M. H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Peralbo, M. y Barca, A. (2003). El fracaso escolar ¿cómo argumento?. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 7, 127-158.
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.

- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed.
- Portilho, E. (2004). Como os alunos universitários gostam de aprender. *Revista Aprender Virtual*, Agosto.
- Rosario, P. y Almeida, S. L. (1999). As estratégias de aprendizagem nas diferentes abordagens ao estudo: Uma investigação com alunos de Ensino Secundário. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educação*, 3 (vol. 4), 273-284.
- Rosario, P., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Almeida, L., Soares, S. y Rubio, M. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del modelo 3P de J. Biggs. *Psicothema*, vol. 17, núm. 1, 20-30.
- Rosario, P. S. (1999). *Variáveis cognitivo-motivacionais na Aprendizagem: As abordagens ao estudo em alunos de ensino secundário*. Tesis doctoral inédita. Braga: Universidade do Minho.
- Schmeck, R. R. (1988). *Learning and study strategies: issues in assessment, instruction and evaluation*. New York: Academic Press.
- Selmes, I. (1987). *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona, Paidós.
- Tejedor, F. y Caride, J.A. (1988). Influencia de las variables contextuales en el rendimiento académico. *Revista de Educación*, 287, 113-146.
- Touron, J. (1985). La predicción del rendimiento académico: procedimientos, resultados e implicaciones. *Revista Española de Pedagogía*, 169-170, 473-495.
- Weinstein, C. E. y Mayer, C. (1986). *The teaching of learning strategies*. New York: Mc Millan.

Fecha de recepción: 13 de noviembre de 2008.

Fecha de aceptación: 16 de junio de 2009.

VINO NUEVO EN ODRES VIEJOS: UN ESTUDIO DE CASO SOBRE EL PAPEL DE LA DIMENSIÓN ORGANIZATIVA EN LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN CONTIC

Quintín Álvarez Núñez, M^o Dolores Fernández Tilve

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

En este artículo presentamos un estudio de caso inscrito en una investigación más amplia, actualmente en curso. En ella, a través de una metodología de investigación-acción colaborativa entre docentes e investigadores, pretendemos analizar y apoyar procesos de innovación con TIC que se llevan a cabo en cuatro centros educativos de Primaria y Secundaria en Galicia. Aquí recogemos los datos extraídos en la primera fase exploratoria de este estudio, analizando el papel de determinadas variables de la dimensión organizativa (clima y cultura, modelo organizativo, relaciones con la Administración,...), como facilitadoras u obstaculizadoras de los procesos de innovación con TIC que se desarrollan en una de las escuelas seleccionadas.

Palabras clave: TIC, Innovación educativa, Investigación colaborativa, Organización escolar.

A CASE STUDY OF THE ROLE OF ORGANIZATIONAL DIMENSION IN INNOVATION PROJECTS BASED ON ICT

ABSTRACT

In this paper we present a case study related to a more comprehensive research currently in progress. By using a collaborative research-action methodology between teachers and researchers,

Correspondencia:

Quintín Álvarez Núñez (quintin.alvarez@usc.es)

M^o Dolores Fernández Tilve (mdolores.fernandez.tilve@usc.es)

we attempt to analyse and support innovation projects based on ICT, which are carried out in four Primary and Secondary Schools of Galicia. In this article, we present some data derived from the first phase of this study by analysing the role of certain variables of the organizational dimension (school climate and school culture, organizational model, relations with the Administration...) and their ability to facilitate or to hinder the processes of innovation with ICT that are conducted in one of the chosen schools.

Key words: *ICT, Educational Innovation, Collaborative Research, School Organization.*

I. INTRODUCCIÓN

Los rápidos y profundos cambios que está experimentando actualmente la sociedad del conocimiento plantea a la escuela multitud de retos, que requieren de ella la imperiosa necesidad de cambiar para adaptarse y poder dar una respuesta adecuada a las demandas de una sociedad cada vez más compleja y diversa. Uno de los aspectos donde más clara aparece esta necesidad es en relación con la introducción de las TIC. Estamos ante una generación de alumnos/as para los cuales éstas forman parte sustancial de su vida cotidiana. Para muchos de ellos seguramente donde hay una menor presencia de las TIC sea en las escuelas. Pero, con el creciente peso social que las TIC están teniendo, su introducción no es ya una opción sino una necesidad ineludible. Ante la inevitabilidad de esta inclusión, el tema clave pasa a ser el cómo, el por qué y el para qué se realiza esta integración. La calidad de este proceso, así como en sus resultados finales, juega un papel determinante la dimensión organizativa de los centros, como ya han demostrado diversos estudios, tanto a nivel gallego como español e internacional (Cabero, 2001; Hervás 2001; Sancho 2006; Pelgrum, 2001; etc.) y de nuestro propio grupo de investigación (Álvarez y Montero, 2004; Fernández Tilve, Rodríguez y Vidal, 2006; Gewerc y González Fernández, 2004, etc.).

La atención a las variables organizativas constituye una base ineludible para poder realizar una buena integración y un uso eficaz de las TIC en los centros, como subraya Cabero (2004: 1):

“Frente a la idea tradicional que sugiere que para la incorporación de las TICs a los procesos de enseñanza-aprendizaje únicamente se deben adoptar medidas para su presencia y su utilización didáctica (...) La realidad es que los aspectos que podríamos considerar organizativos y administrativos, son claves para su incorporación. Y son claves independientemente de la tecnología a que nos refiramos, a la tipología de enseñanza en la que se movilicen (...) o del nivel educativo en que se inserten”

La organización puede limitar o facilitar la integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, promover o entorpecer su utilización didáctica y favorecer su uso innovador o reproductivo. Pero nos hemos encontrado, tanto en nuestros propios estudios como en otros (Hervás 2001; Montero et al., 2007; San Martín, Peirats, y Sales, 2000), que las TIC ofrecen un potencial de desarrollo tan enorme que, para una plena y profunda implementación de carácter innovador, se requieren modelos organizativos

renovados que ayuden a potenciar y aprovechar sus múltiples posibilidades. En general, el problema es que tienden a implementarse estas nuevas herramientas en modelos organizativos tradicionales, los cuales se convierten en obstáculos que empobrecen y limitan sus potencialidades. De esta forma el sabor, la textura y el color del “vino nuevo” se diluye o se estropea por introducirlo en “odres viejos”.

En este contexto, el Grupo de Investigación Stellae¹, viene desarrollando, desde hace ya varios años, un conjunto de investigaciones centradas en el uso educativo de las TIC en los centros. Este artículo se sitúa en el contexto de una de esas investigaciones, financiada en este caso por la Administración educativa gallega dentro del Programa de Promoción General de la Investigación y en el marco de las Ayudas para Proyectos de Promoción General del Conocimiento (PGIDIT06PXIB214192PR). Su propósito es identificar y examinar los factores y dimensiones implicadas, los apoyos y limitaciones que aparecen al abordar proyectos de innovación educativa centrados en favorecer nuevos contornos de enseñanza-aprendizaje sustentados por TIC. En él se recogen, específicamente, los datos referentes a la dimensión organizativa de la escuela estudiada.

2. CONTEXTUALIZACIÓN, PROPÓSITOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Partimos de que la incorporación de las TIC en las escuelas no es, por sí sola, suficiente para mejorar los procesos de enseñar y aprender a no ser que se produzca en el marco de una formulación más global e integrada, que implique cambios sustantivos en otras dimensiones de la vida escolar y sea capaz de desmarcarse de los modelos educativos preexistentes. Éstas, por sí mismas, no tienen capacidad para cambiar un determinado modelo educativo y construir un proceso didáctico renovado. Por lo tanto, si no hay un proyecto de innovación más auténtico e integral en los centros, su inclusión no provoca cambios metodológicos significativos sino que tienden a aparecer procesos de adaptación de su supuesto potencial innovador a los usos didácticos predominantes en el centro, sirviendo básicamente para el reforzamiento de los modelos organizativos y curriculares ya existentes.

El objetivo básico de esta investigación se centra en poner de manifiesto los principales factores que condicionan la práctica de los proyectos de innovación con TIC en los centros. Se trata de identificar y valorar las variables curriculares, organizativas y formativas más relevantes que pueden favorecer los cambios, acompañando y apoyando a los docentes en el desarrollo de sus procesos de reflexión.

La investigación está actualmente en curso y se desarrolla a través del estudio de cuatro casos de centros de Primaria y Secundaria de Galicia con proyectos de innovación mediados por TIC. En este artículo nos centraremos en uno de ellos. Los casos se seleccionaron en función de que estuviesen implicados en proyectos de innovación didáctica con TIC y, para seleccionarlos, se tuvieron en cuenta: los datos extraídos de un estudio previo

1 El Grupo Stellae de la Universidad de Santiago de Compostela es un grupo de investigación coordinado por la profesora Lourdes Montero y configurado por los profesores Quintín Álvarez, M^a Dolores Fernández Tilve, Adriana Gewerc, Rufino González Fernández, M^a Laura Malvar, Esther Martínez Piñeiro, Eulogio Pernas, Jesús Rodríguez Rodríguez, M^a Dolores Sanz Lobo y M^a del Pilar Vidal Puga.

realizado por el Grupo Stellae (Montero et al., 2007), informaciones recogidas en diversas entidades de la Administración educativa gallega y la propia disponibilidad de los centros para participar. Se les solicitó que manifestasen su interés, primero en respuesta a la carta enviada por el Grupo Stellae y después en una reunión entre representantes del grupo de investigación y del centro. Este encuentro estuvo centrado en la presentación detallada de los objetivos de la investigación y en el conocimiento más pormenorizado de la experiencia innovadora que estaban a desarrollar. En concreto, en esta escuela se estaba trabajando con diversos proyectos de aula que afectaban, principalmente, a 2º y 3º ciclo de Primaria: un plan de integración de las TIC en el currículum sobre “a muller traballadora” y otro en la asignatura de “Língua galega” titulado “Creando adiviñas”; una Webquest sobre el tema de la globalización en 2º ciclo de ESO; un proyecto de Matemáticas para alumnos de 2º y 3º ciclo de Educación Primaria y 1º ciclo de ESO sobre “cómo aprender sobre gráficas y tablas con hojas electrónicas”; etc.

El estudio, se lleva a cabo a través de la metodología de la investigación-acción-colaborativa y se desarrolla a través de cuatro fases fundamentales: 1) identificación y selección de los centros; 2) negociación con ellos e identificación del momento concreto en que se encuentra su proyecto de innovación metodológica con TIC; 3) configuración de diferentes equipos de investigación y su distribución por los distintos centros para desarrollar el proceso de investigación-acción colaborativa de ellos; 4) creación de una red de colaboración inter-centros con la Universidad, que pueda facilitar la difusión y el desarrollo sostenible de proyectos de innovación con TIC.

Una vez los equipos llegan a los centros, el proceso de investigación, entendido como una espiral permanente de acción, observación y reflexión, se organiza en diferentes fases. La duración de éstas depende de las características particulares de las diferentes escuelas, así como del modo en que se ha negociado el desarrollo del proceso de investigación colaborativa en cada una de ellas. El proceso comienza con una “*etapa de exploración*”, en la cual los investigadores toman contacto con el centro, van analizando sus características específicas y las de su contexto, las preocupaciones y problemas del profesorado y se va desarrollando un proceso de confianza y conocimiento mutuo. También se procura favorecer la toma de conciencia de la situación existente y de sus necesidades y se comienza, de un modo, cuidadoso y progresivo, con la dinamización y la movilización del profesorado. El presente trabajo está centrado en esta primera fase de la investigación.

Se ha diseñado un estudio, con una duración aproximada de dos cursos de estancia en los centros, que pretende ser colaborativo y continuado, con el objeto de promover innovaciones duraderas y significativas en ellos. La colaboración con los centros se concibe como el pleno respeto y acompañamiento del proyecto concreto decidido por cada uno. Se trata de trabajar con ellos a partir de éste, contribuyendo a sus procesos de reflexión y de debate y ofreciéndoles pautas y orientaciones sobre las posibles dimensiones a atender o priorizar y facilitando materiales para favorecer y consolidar sus procesos de innovación. Pretendemos llevar a cabo un tipo de investigación que ayude a promover cambios tanto a nivel profesional como organizacional.

Tras la selección de los centros² el conjunto del grupo de investigación se dividió en cuatro equipos de trabajo, uno para cada caso. Cada equipo contactó con la

2 Ver <http://stellae.usc.es/pietic>

escuela con la que iba a colaborar y negoció un plan de trabajo, teniendo en cuenta sus características y necesidades específicas y atendiendo a sus demandas y problemas particulares.

Para el desarrollo del proceso de obtención de datos, buscando la triangulación, se utilizan distintas técnicas y procedimientos: análisis de documentos y de la página Web del centro, entrevistas semi-estructuradas a informantes claves e informales a diversos docentes, grupos de discusión con el profesorado, notas de campo de los investigadores, observación de clases y otro tipo de actividades cotidianas, etc.

Un elemento clave de todo el proceso son las reuniones con los docentes que participan en la investigación. Se desarrollan con una periodicidad quincenal, con el desplazamiento de los miembros del equipo al centro. En ellas se abordan demandas, necesidades, obstáculos y progresos, se intercambian conocimientos teóricos y prácticos, se negocian significados, se presentan posibles propuestas metodológicas alternativas, etc. Todas las reuniones son grabadas en audio y transcritas completamente. A partir de esas transcripciones se elaboran informes que, como un mecanismo de feed-back, se envían al centro para su posterior análisis en la siguiente reunión y permiten hacer un seguimiento continuado de todo el proceso. Así mismo, se crea un espacio virtual interno de los miembros de *Stellae*, donde se cuelgan todos los datos que se van obteniendo durante el proceso de investigación en todos los centros. Se produce, así, una retroalimentación constante entre los diferentes equipos de investigación que enriquece el proceso, ampliando la mirada de sus miembros y ayudando a identificar problemas, aportar soluciones y encontrar aspectos comunes.

Posteriormente, y con una cierta periodicidad, se realizan reuniones del plenario del Grupo de Investigación *Stellae*. En ellas, los equipos comparten y debaten las experiencias de los diferentes centros para analizar problemáticas específicas y valorar la utilidad de los diversos instrumentos metodológicos utilizados.

3. EL PAPEL DE LA DIMENSIÓN ORGANIZATIVA EN UN PROYECTO DE INNOVACIÓN CON TIC: PRIMEROS HALLAZGOS

La escuela se enfrenta actualmente con demandas sociales cada vez más complejas y contradictorias. Esto provoca la aparición de nuevos y numerosos problemas educativos. Para afrontarlos necesita llevar a cabo procesos de innovación que permitan dar una respuesta adecuada a esta situación. Pero al abordar estos procesos pueden aparecer dificultades relacionadas con la dimensión organizativa: "la investigación sobre innovación ha venido destacando, de un lado, la importancia decisiva que tienen diversas variables organizativas en la potenciación y desarrollo del cambio; de otro la existencia de barreras, también organizativas, que dificultan seriamente la efectiva realización de procesos y resultados" (Escudero, 1989: 313-314).

Así aparecen muchas variables organizativas que pueden reforzar o limitar la innovación: el papel de la cultura escolar y profesional como apoyo o obstáculo para los cambios, la estructura de los centros, el modelo organizativo predominante... De este modo, las instituciones educativas necesitan cambiar sus modos de pensar y actuar habituales, de tal forma que hay autores que proponen la necesidad de que se produzca en éstos un auténtico desaprendizaje (San Martín, 2006).

Nuestro análisis se centrará en dos dimensiones organizativas que consideramos de particular relevancia: el modelo organizativo y la cultura del centro.

El *modelo organizativo* implícito parece estar, en buena medida, asentado en la visión clásica (Taylor y Weber) con estructuras organizativas rígidas. Esto se aprecia, por ejemplo, en las dificultades existentes para promover cambios organizativos que faciliten una más profunda y completa implementación de las TIC en el centro: los horarios y espacios aparecen como algo dado y con lo que hay que contar; faltan tiempos específicos para reuniones dedicadas a la reflexión, el debate, la sistematización y la formación en este campo. La presencia del taylorismo puede detectarse, asimismo, en el escaso nivel de autonomía real que parece existir para reubicar las TIC y replantearse sus usos: por una parte, existe una cierta dependencia de las propuestas y recursos aportados por la Administración educativa, por la otra, emerge la figura del especialista en el campo que marca las pautas y las líneas de actuación. Se manifiesta, así, una dependencia externa y otra interna. El incremento de la autonomía del profesorado y la descentralización en este ámbito resulta, por consiguiente, algo muy necesario para favorecer la innovación y el proceso de integración de las TIC en el centro y constituye una línea de atención y trabajo relevante para el equipo de investigación. También, en consonancia con los planteamientos de este modelo organizativo, parece funcionar el supuesto de que las cuestiones organizativas del centro es un tema que le corresponde específica y exclusivamente al equipo directivo, mientras que la responsabilidad de los docentes se centra en impartir sus clases y en colaborar, voluntaria y libremente en aquellas actividades de la escuela que le interesan.

Esta visión organizativa se acompaña de un *modelo* mayoritariamente *tradicional* de la *enseñanza*. Éste se percibe, por ejemplo, en que el papel que se le atribuye a las TIC no es el de un actor principal sino secundario: tienden a trabajarse con ellas contenidos más accesorios de las diversas materias, con una concepción de éstas como un apoyo o recurso complementario que se suma a los que ya hay, a la dinámica de enseñanza-aprendizaje habitual en las aulas, pero sin provocar grandes cambios ni en los contenidos, ni en la metodología, ni en las actividades y sin llegar a plantearse las múltiples posibilidades de cambio que permiten. Se percibe la presencia de este modelo cuando los docentes exponen la dificultad de hacer algo con los ordenadores en Primaria, debido a la carencia de conexión a Internet y su preocupación por la posible sobrecarga de trabajo que pueda suponer para ellos el uso didáctico de las TIC, que se ve como algo “añadido” a su trabajo habitual. De este modo, sucede que “no son los instrumentos los que cambian las prácticas docentes profundamente radicadas, sino que son estas prácticas las que acaban domesticando las nuevas herramientas” (Sancho, 2006: 46).

Un tema fundamental, al que le vamos a dedicar más espacio en nuestro análisis, es el de la *cultura del centro*. Ésta se configura como una variable organizativa básica que puede contribuir poderosamente a impulsar o limitar el cambio propuesto y ser un poderoso aliado o un feroz oponente a éste. Su importancia es, por lo tanto, capital. Pero existe, en muchas ocasiones, la tendencia a ignorar su relevancia: “la cultura escolar es la dimensión vital en el proceso de mejora, pero al mismo tiempo es la más olvidada”. Además “la estructura organizativa de una escuela es reflejo de su propios valores. Como consecuencia de ello, existe una relación fuerte, aunque no claramente comprendida entre la organización de la escuela y su cultura” (Ainscow et al. 2001: 19-20). Desde el modelo interpretativo-simbólico se ve como un criterio fundamental el hecho de que, para que un cambio

pueda desarrollarse en profundidad, llegue a consolidarse y pase a tener un impacto significativo en el centro, no puede limitarse a actuar sobre la dimensión estructural sino que ha de ser un cambio cultural. Bates (2001: 126) pone de relieve la importancia de tener en cuenta la cultura a la hora de introducir las TIC en los centros y que los docentes sean capaces de comprender las aportaciones de su uso: “los profesores sólo cambiarán si pueden ver las ventajas del cambio y las desventajas de no cambiar. Cualquier estrategia para poner en práctica el uso de la tecnología para la enseñanza y el aprendizaje, debe tener en cuenta la cultura dominante (...) y sobre todo la de los miembros del claustro.” Afirmar que se debe cambiar la cultura equivale a decir que éste ha de afectar también a los valores, las creencias, los rituales, los modelos de relación, las normas, etc. que se van construyendo a través de la interacción entre sus miembros y constituyen el sustrato de todo cuanto se dice y hace en él. Así, el cambio en una escuela implica un proceso de reconstrucción social y cultural que se lleva a cabo durante un período más o menos prolongado de tiempo, para lograr el progreso y la mejora de la institución.

Seguidamente, vamos a ir examinando la situación de los elementos más destacados que configuran la cultura de este centro: el clima y la participación, la actitud ante los conflictos, el estilo directivo y los procesos de liderazgo, los supuestos, creencias y normas implícitas. Dado que lo que hemos indagado con más detalle ha sido la cultura profesional del profesorado, los análisis se van a centrar preferentemente en este nivel.

A) *El clima del centro y la participación de los docentes*

Existe un núcleo de profesores que mantienen una buena relación ente ellos y aparecen algunas situaciones-relaciones conflictivas, cuya importancia tiende a minimizarse o a ocultarse. El ejemplo más obvio de estas relaciones difíciles es la situación de un miembro del equipo de orientación, quien se percibe a sí mismo como en lucha permanente para definir su espacio y funciones, sobre todo en relación con el equipo directivo. Aparecen algunos indicios de tensiones en las relaciones entre docentes: en algunas declaraciones de maestros de Primaria asoman críticas hacia los de Secundaria; hay profesores que no se saludan cuando se encuentran; al inicio de la cuarta reunión una profesora le recrimina al director que no se había avisado a todos los compañeros para la asistencia a esa reunión; etc.

A nivel micropolítico existe un equipo directivo “fuerte”, con un papel importante, apoyado por un grupo que parece ser mayoritario. No parece existir ningún “grupo de oposición” más o menos organizado.

Dentro de este ámbito, uno de los elementos más recurrentes es la existencia de una gran separación entre los dos colectivos de profesores (Primaria y Secundaria) que, por tratarse de un CPI³, conviven en el centro. Esta es una brecha muy sentida por el profesorado, que parece formar parte importante de la cultura del centro y se percibe como difícil de resolver. Un posible factor que afecta a esta situación es la divergencia de horarios. Además, del hecho de que las dos etapas están en edificios separados, aparecen aquí diferencias en cuanto a su formación inicial y por pertenecer a dos tipos

3 Centro Público Integrado, en el que se imparten varias enseñanzas: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

de culturas con tradiciones y rasgos muy diferentes (González González, 2002) y por asumir también una socialización profesional muy distinta en cuanto a carga horaria, salarios, status, etc. Estas divergencias condicionan la vida escolar, llevando a la existencia de una falta de coordinación entre los distintos niveles educativos, en un centro que atiende a etapas diferentes. Así, un miembro del equipo de dirección señala: "(...) se había hablado al principio de curso en el claustro, que faltaba coordinación entre las distintas etapas educativa. Nosotros tenemos los tres niveles. Había unos saltos muy grandes. Y unas complicaciones por parte de los chavales (...)" (Informe, 14/2/07).

Esta situación dificulta la posibilidad de configurar y asumir un proyecto educativo auténticamente compartido y es una fuente constante de tensiones y diferencias, dificultando la posibilidad de realizar una gestión integral del centro. Para este proyecto de investigación colaborativa, resulta particularmente importante crear un puente de conexión entre Primaria y Secundaria, creando grupos de trabajo mixtos en los que participen profesores de ambos niveles.

La participación de los profesores es muy variable: algunos bien, sea por su cargo, carácter, poder, etc., están muy implicados en las diversas actividades del centro y, otros, más pasivos, la gran mayoría sólo se preocupan de dar las clase y de cumplir con sus deberes profesionales mínimos. Así, aparecen docentes que rechazan quedarse en el centro fuera del horario estrictamente escolar: "Hay gente que nos va a costar muchísimo que vengan fuera del horario escolar (...)" afirma el director (Informe, 14/2/07, p. 8). A su vez, existe un núcleo de profesores que "tiran del carro" y se preocupan de buscar proyectos y actividades innovadoras, coordinar la revista de centro, llevar a los alumnos de excursión, dirigir los ensayos del grupo teatral,... Este último grupo parece ser más reducido y dinámico: "los que se mueven se mueven para todo y los demás se dejan llevar" como afirma un miembro del equipo directivo, añadiendo que existe el riesgo de que el grupo de docentes más implicados y participativos acaben "quemados" (Informe, 16/4/07, p. 23). Si analizamos el grado de compromiso de los profesores en este proyecto vemos que el nivel de participación en las reuniones con el equipo de investigación es, en general, muy variable y con diferentes grados de implicación. La cultura de trabajo de los docentes parece ir más en la línea de realizar proyectos y planes entre un número reducido de personas, de un modo rápido y, por ello, en muchas ocasiones, superficial. Esta tendencia entra en disonancia con el planteamiento inicial del equipo y con las necesidades del propio proyecto que requieren un trabajo de mayor análisis, reflexión, sistematización y profundización. Aquí conviene recordar que la implementación adecuada de los cambios requiere claridad sobre el "por qué" y el "cómo" de estos.

B) *La actitud ante los conflictos*

Como tónica general, estamos ante un centro que, permanentemente, tiende a enmascarar, ante el exterior, los conflictos que surgen en él. Funciona la política de "los trapos sucios se lavan en casa". De hecho, se insiste mucho ante el equipo en que "en este centro no hay conflictos", "aquí todos nos llevamos bien". Resulta muy revelador que, cuando se confiesa por parte de un directivo la existencia de un grupo de profesores que "tiran del carro" y de una mayoría pasiva, se nos solicita que apaguemos la grabadora para que no quede constancia de lo señalado.

Da la impresión de que también existe una cierta tendencia a minimizar y/o ocultar los conflictos en la relación entre el profesorado. Parece haber aquí una visión tradicional del conflicto, como algo problemático, disfuncional, que deja entrever las deficiencias del centro, los errores cometidos y los problemas y puntos débiles existentes. No existe una perspectiva crítica de éste que lo percibe cómo algo natural e inherente a las organizaciones y tiene en cuenta su valor como posible motor y palanca de los cambios. Por consiguiente, las estrategias para su manejo tienden a ir en la dirección de ocultarlos o minimizarlos y de procurar que no salgan a la luz y puedan dañar la imagen externa del centro. Esta escuela presenta una clara resistencia a “desnudarse” ante el equipo. Los propios profesores muestran su cuidado a la hora de responder sinceramente cuando se les entrevista. De hecho el centro ha pretendido presentar una imagen de cohesión, de ausencia de conflictos, de solidaridad, de ocultamiento de los errores y problemas, que dista mucho de ser real, como hemos podido ir observando progresivamente. Todo ello se ha convertido en una cortina de humo que ha dificultado un conocimiento veraz, realista y profundo de las interioridades y sombras de esta escuela por parte del equipo de investigación.

C) Los procesos de liderazgo y el estilo directivo del director

Estamos de acuerdo con Fullan (2002a) en que los directores desarrollan un papel fundamental en el liderazgo de los procesos de cambio. También resulta decisivo su rol en los procesos de inclusión de las TIC en los centros, debido a las decisiones organizativas que hay que tomar. Aquí parece ser una figura clave y tener una cierta capacidad para dinamizar y liderar proyectos, tanto en su selección como en la fase de diseño y desarrollo de éstos. De hecho, desde el primer momento, fue quien mostró un mayor interés por este proyecto. Por otra parte, observamos su importante papel a la hora de conciliar y ayudar a resolver problemas y conflictos. El hecho de que sea profesor de Secundaria ayuda a crear un “puente” que conecta este colectivo profesional con el de Primaria que, según todos los indicios, están bastante distantes en el centro. Es una persona conciliadora e integradora y parece gozar de un alto grado de confianza, por su capacidad de empatía y su talante democrático. Su liderazgo también parece estar basado en la capacidad de crear equipo trabajando con el resto de los directivos. Es quien muestra una visión más global del centro y tiene más clara la necesidad de una mayor colaboración y trabajo conjunto de los docentes. Este interés lo refleja en diversos momentos haciendo llamadas a un trabajo más conjunto. Así mismo, confía en el “especialista” en TIC y delega en él la mayor parte de las cuestiones relacionadas con este ámbito en el centro. Estamos ante un director que lleva ya varios años en el centro y parece conocer bien tanto a éste como a su contexto.

En cuanto a *otros procesos de liderazgo* que se desarrollan en el centro, podemos destacar la existencia de dos tipos que resultan relevantes para esta investigación: la jefa de estudios de Primaria como elemento importante en cuanto a la dimensión curricular del centro, que parece ser la “mano derecha” del director y punto de referencia fundamental para los docentes de este nivel educativo y el profesor “especialista” en TIC y encargado de todo lo relacionado con esta parcela.

Este “experto” ocupa una posición tan central en relación con las TIC que puede considerarse esta área como su “feudo”, como un territorio de poder del que se apropia.

Desarrolla, así, un papel decisivo como organizador, diseñador, gestor, “controlador” y especialista de este campo. Ello le da mucho poder y le convierte en una figura clave en cualquier proceso de innovación mediado por TIC que pretenda realizarse en el centro y, a la vez, puede estar limitando las posibilidades de participación y desarrollo de otros compañeros en este ámbito. En este sentido, conviene recordar la advertencia de Ball (1989: 59): “las innovaciones pocas veces son neutrales. Tienden a promover la posición de ciertos grupos y a perjudicar o dañar la posición de otros.” Aquí cabe subrayar la necesidad, en el contexto de esta investigación de tipo colaborativo, de incrementar el uso didáctico de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con un mayor nivel de autonomía y competencia de los docentes y una descentralización en el manejo de los medios. Esta pretensión puede amenazar el control y la dirección que este profesor ejerce sobre esta área de trabajo. En este contexto: ¿en qué medida este “experto” es un “aliado” fiable de la innovación?

D) Los “supuestos” tácitos, creencias y normas implícitas

Los “supuestos” y creencias están en la base de cómo piensan, sienten y perciben los miembros del centro. Entre los que emergen podemos destacar una pobre concepción del cambio y unas actitudes de la mayoría del profesorado hacia éste caracterizadas por una escasa necesidad de implicarse en los procesos de mejora. En nuestra escuela, parece haber una gran diferencia en cuanto al grado en que los profesores sienten la necesidad de desarrollar procesos de innovación mediados por TIC. Existe un núcleo reducido que parece sentirla, incluso con una cierta urgencia, mientras que para una gran mayoría éste no es un interés prioritario. El trabajo con TIC está aún enraizado en la cultura del centro, sino como algo que realizan, aisladamente, algunos profesores que van más avanzados en este campo. Este es un tema capital, puesto que las creencias sobre la innovación y el cambio y los significados que le atribuyen los implicados en él, condicionan, en gran medida, su desarrollo y resultados, como señala Bolívar (2006).

También las reacciones ante los procesos de cambio son distintas y aparecen resistencias, temores, inseguridades, rutinas e inercias, que entorpecen y limitan los procesos de innovación. Durante el desarrollo del proceso de investigación, aparecen muchas referencias a la necesidad de que no se produzcan grandes cambios y sobre la conveniencia de preservar la cultura del centro, junto con las dinámicas y la metodología docente habitual. Parece existir un cierto grado de temor y desconfianza a que el uso generalizado de las TIC pueda provocar “excesivos cambios” en el proceso de enseñanza-aprendizaje y aparece el deseo de que éstos sean pocos, progresivos y “controlables” en todo momento por los docentes. Se percibe un cierto miedo al cambio y a que sus posibles resultados no sean los deseados. El propio director del centro manifiesta esta desconfianza afirmando:

“es difícil cambiar la metodología completa para todo el grupo (...) cambiar la metodología de la noche a la mañana es muy complicado (...) es difícil de conseguir porque tú necesitas un respaldo, tienes el libro de texto en la tradición y en esto estás un poco en el aire. ¿Yo, a qué me agarro? ¿Quién me garantiza a mí

que yo, si cambio todo, al acabar el curso los objetivos que yo busco estarán conseguidos? De la metodología tradicional ya conocemos los errores y las lagunas pero de ésta..." (Informe, 14/2/07, p. 5).

Aquí parece estar implícito el viejo proverbio de "más vale malo conocido que bueno por conocer", lo que bien puede convertirse en una rémora para la innovación. Aparecen temores y resistencias ante el cambio que nos llevan a deducir que, en el fondo, el centro parece estar buscando un cambio de tipo 1: cambiar algo a nivel superficial para que todo lo básico siga igual. Éste sólo provoca un ligero reajuste en el sistema, en lugar de lograr un cambio auténtico, sustantivo y profundo de éste (Cambio 2) (Watzlawick, Weakland y Fisch, 1982). Estas reticencias se conectan con las dificultades para aprender, por parte de los docentes y de la propia institución: "las dificultades para cambiar guardan estrecha relación con las dificultades para aprender. Paradójicamente las organizaciones que enseñan a veces presentan limitaciones para aprender" (Sagastizábal y Perlo, 2006: 253).

El centro parece estar interesado por resultados "a corto y a medio plazo". Lo cual puede generar un cierto grado de ansiedad y constituye otro elemento obstaculizador para los procesos de innovación, ya que éstos necesitan de tiempo para institucionalizarse y del compromiso y la constancia de los implicados para desarrollarlos, junto con la paciencia suficiente para saber esperar los resultados. De ahí que fácilmente pueden emerger desilusiones e insatisfacciones a lo largo del proceso, que acaban disminuyendo la implicación o favoreciendo la desconexión de éste. Al no existir estos resultados inmediatos, esos avances visibles, los profesores acaban descolgándose de las iniciativas. Esto supone un problema serio para el desarrollo de los procesos de innovación, ya que si algo caracteriza al cambio educativo es que estamos ante un proceso que supone un desarrollo a lo largo del tiempo (Loucks-Horsley, 1993). Aquí tenemos un riesgo serio para el proyecto de investigación que, al estar planteado con un diseño más a largo plazo, puede chocar con los hábitos del centro. En este sentido, el equipo ha procurado ir aportando propuestas e ideas diferentes en cada reunión, de manera que los profesores sientan que aprenden y progresan.

Otra cuestión que se muestra permanentemente a lo largo del proceso es el cuidado exquisito de la imagen externa del centro, mostrándose una gran preocupación por su cara pública. Existe la necesidad de transmitir al entorno que es una institución dinámica, activa, renovadora, eficaz, unida y preocupada por sus alumnos,... Por ello se tiende a realizar un gran número de actividades hacia el exterior e informar de ellas a través de la revista, carteles y pósters, de reportajes fotográficos y de las exposiciones. Todo ello muy en consonancia con la idea que late en el ambiente de que "en este centro nos preocupamos de los alumnos y hacemos muchas actividades distintas". Esta preocupación por la imagen externa también se puede apreciar en la constante tendencia a justificar a los compañeros, cuando no cumplen con algunas de las responsabilidades que asumieron inicialmente en relación con esta investigación.

Otra característica de la cultura profesional de este centro es su tendencia al "activismo", al "hacer por hacer", a realizar muchas actividades. Se privilegia "el hacer cosas". Parece que "el principal problema no es la ausencia de innovación en las escuelas,

sino más bien la presencia de demasiados proyectos inconexos, episódicos, fragmentados y adornados de forma superflua" (Fullan, 2002b: 53). Faltan tiempos y espacios comunes para la reflexión y el análisis crítico, para detenerse a analizar con detalle el sentido de las actividades que se realizan y a evaluar si los resultados eran los que se perseguían. Esta dinámica parece pervivir porque ofrece una doble recompensa: a nivel interno resulta gratificante porque "se hacen muchas cosas" y se evita, en buena medida la reflexión y el debate y sirve para ofrecer al exterior una imagen de centro activo, innovador y con inquietudes.

En cuanto a las *normas implícitas* existen claros indicios de que prima un funcionamiento aislado e individualista y una escasa coordinación entre los docentes. El "celularismo" está muy presente y los profesores disfrutan de un alto grado de autonomía para hacer lo que consideren más oportuno en sus aulas y con sus alumnos. El trabajo colaborativo entre los docentes de esta escuela resulta difícil. Ello se revela cuando se señala, en repetidas ocasiones, tanto por parte del profesorado como del equipo directivo, la existencia de grandes dificultades para encontrar tiempos compartidos para reunirse y trabajar conjuntamente. Tiempos y espacios comunes que son necesarios para el desarrollo de cualquier proceso de innovación en los centros.

En la escuela ha faltado la búsqueda de procesos compartidos de planificación, desarrollo y evaluación del currículum. De hecho el director es el único que, en alguna reunión, ha manifestado su preocupación por la necesidad de establecer criterios comunes para realizar estos procesos. Se puede afirmar, por lo tanto, que el individualismo está plenamente anclado en la manera en la que los docentes conciben su trabajo dentro del centro y existe una colegialidad escasa e intermitente. Lo cual se convierte en una gran dificultad a la hora de articular una política de trabajo colaborativo, como pretendemos.

Para terminar, vamos a recoger algunos problemas organizativos y limitaciones en infraestructuras y recursos relacionados con la actuación de la Administración educativa que también han influido en el desarrollo del proceso de investigación.

Podemos hablar aquí de la carencia de una adecuada planificación de dotaciones en equipamientos y software, que escuche y tenga en cuenta las necesidades de los centros. En esta escuela, uno de los primeros problemas es que la dotación de equipamientos informáticos disponible es insuficiente: existe un aula de informática para Primaria, otra para Secundaria y otra de uso exclusivo del profesorado. El número de ordenadores es claramente escaso para todo el alumnado; los docentes señalan las dificultades para que los alumnos de Primaria accedan a los equipos; han existido retrasos en la instalación de la red en todo el centro para la conexión a Internet, de tal modo que la sala de Primaria no la ha tenido hasta el curso 2007/08; la gran mayoría de las aulas carecen de ordenadores y existe también una dotación deficiente en relación al software educativo necesario. Este déficit se convierte en una de las primeras causas de insatisfacción de los docentes que se quejan por estas carencias y reclaman más medios. En ese sentido, resulta obvio que, para que se produzca una adecuada incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, una de las primeras condiciones es que existan un número suficiente de aparatos, actualizados y bien equipados con el software necesario. Al mismo tiempo, esta dotación no puede ser uniforme y estandarizada sino que ha de ir acompañada de una atención a las necesidades y características particulares de cada institución.

La exigua y, en general, deficiente formación de la mayoría de los profesores en el campo de las TIC y, como ya hemos señalado en otras ocasiones (Montero et al., 2007) el sesgo mayoritariamente técnico-instrumental y escasamente didáctica de ésta, es otro factor que dificulta las posibilidades de implicarse consciente y plenamente en un proceso de innovación mediado por TIC. Aquí el papel de la administración es importante por la deficiente planificación de esta formación en ejercicio y porque, históricamente, la formación que ha ofrecido en este campo ha sido escasa e insatisfactoria para los docentes (Gallego, 2001). En cambio, una formación más adaptada y una buena dotación de recursos podrán facilitar un cambio de actitudes y una mejor actuación de los profesores en este ámbito.

4. CONCLUSIONES PROVISIONALES

A modo de síntesis, en este estudio de caso, podemos hablar de las cinco causas habituales de resistencia a implicarse en los procesos de cambio, que O'Coonor (1993, cit. por Coronel et al. 1994: 202) señala:

- 1) Creencia en que no existe una seria necesidad cambio: ¿en qué medida los profesores de este CPI asumen que es necesario un cambio importante en el uso didáctico de las TIC en el centro? A primera vista se podría decir que hay un grupo reducido claramente convencido de la necesidad urgente de éste y una amplia mayoría que parecen no sentirla o no la sienten como algo perentorio.
- 2) Diferentes descripciones de la necesidad de cambio: ¿coincide la visión de los investigadores con la de los profesores? ¿Coincide la del grupo más implicado de éstos con la del resto? Da la impresión de que la respuesta es negativa en ambos casos.
- 3) Desacuerdo sobre la metas del cambio. Esta divergencia parece clara: la idea del equipo va en la línea de lograr un cambio 2, es decir auténtico, profundo y estable mientras que la de los profesores, al menos de la mayoría, parecen conformarse con un cambio 1, en el cual las TIC serían un simple añadido o complemento de los procesos didácticos habituales.
- 4) Desconfianza en la creencia en que los objetivos son alcanzables: la insistencia de algunos profesores en que "hay que ir poco a poco", en que "no se puede pretender cambiar todo"... parecen poner de manifiesto la existencia de una desconfianza de base en cuanto a la posibilidad de lograr unos objetivos ambiciosos en este proceso de innovación.
- 5) Desconfianza en la gestión del cambio. En este sentido: ¿el equipo ha conseguido crear un clima de suficiente confianza y seguridad, de manera que los profesores confíen plenamente en él? Aunque la situación ha mejorado notablemente, algunos episodios como el hecho de que se hayan tomado muchas decisiones importantes sobre las TIC en el centro sin contar para nada con el equipo de investigación, parecen indicar que la confianza aún no está suficientemente consolidada y hemos de seguir trabajándola y reforzándola.

Estas causas habituales de resistencia al cambio, nos ayudan a entender mejor algunas de las dificultades que el equipo ha tenido que enfrentar durante el curso de la

investigación. Todo este conjunto de problemas y limitaciones organizativas detectadas en esta primera fase de la investigación-acción colaborativa constituyen el punto de partida para los procesos de reflexión, innovación y mejora que se desarrollarán en las siguientes etapas del proceso de indagación. Por último, los hallazgos obtenidos hasta el momento nos llevan a la conveniencia de abordar el cambio en los centros educativos desde la necesidad de reconstruir la cultura dominante, de producir en éstos una *reculturización*, como diría Fullan (2002b). En nuestro papel de investigadores, habremos de estar atentos para evitar que, a lo largo del desarrollo del proceso, la cultura escolar y profesional acabe “domesticando” las innovaciones introducidas y adaptándolas a las dinámicas habituales.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, Q. y Montero, L. (2004). *La influencia de las nuevas tecnologías en el desarrollo organizativo. Un estudio de caso en Galicia*. Comunicación 8º CIOIE, Sevilla, noviembre.
- Aiscow, M. et al. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia un teoría de la Organización Escolar*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Bates, A. W. (2001). *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategia para los responsables de centros universitarios*. Barcelona: Gedisa.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Bilbao: Mensajero.
- Cabero, J. (2001). Las influencias de las nn.tt. en los entornos de formación. Posibilidades, desafíos, retos y preocupaciones. *Comunicación y Pedagogía. Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, 175, 48-54.
- Cabero, J. (2004). Cambios organizativos y administrativos para la incorporación de las TICs a la formación. Medidas a adoptar. *Edutec. Revista electrónica de Tecnología Educativa*, 18, 1-31.
- Coronel, J. M.; López Yáñez, J. y Sánchez Moreno, M. (1994). *Para comprender las Organizaciones Escolares. Ocho temas básicos*. Sevilla: Repiso libros.
- Escudero, J. M. (1989). La escuela como organización y el cambio educativo. En Q. Martín-Moreno (Coord.). *Organizaciones educativas*. Madrid: UNED, 313-348.
- Fernández Tilve, M. D.; Rodríguez, J. y Vidal, M. P. (2006). La integración de las TIC desde la perspectiva organizativa. El caso de un centro de Primaria. *Bordón*, 58 (2), 183-200.
- Fullan, M. (2002a). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2002b). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gallego, M. J. (2001). El profesorado y la integración curricular de las nuevas tecnologías. En M. Area (Ed.). *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao: Desclée, 323-407.
- Gewerc, A. y González Fernández, R. (2004). *Todo está en el mismo tiempo, en el mismo espacio y en la misma gente: Estudio de un caso sobre la influencia de las nuevas tecnologías en el desarrollo organizativo y profesional de los centros educativos*. Comunicación presentada en el 8º CIOIE, Sevilla, noviembre.

- González González, M. T. (2002). Cultura y subculturas organizativas. En M. T. González González (Coord.). *Organización y gestión de procesos escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson. Prentice Hall, 169-185.
- Hervás, C. (2001). Claves organizativa para la inserción curricular de la red. *Revista Píxel-Bit*, 16, 1-7.
- Loucks-Horsley, S. (1993). Facilitating change at de school level: where the rubber hits the road. In R. Bollen (Ed.). *Educational change facilitators: craftsmanship and effectiveness*. Utrech: National Centre for School Improvement, 69-81.
- Montero, L. et al. (2007). *O valor do envoltorio*. Vigo: Xerais.
- Pelgrum, W. J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assesment, *Computers and Education*, 37, 163-187.
- Sagastizábal, M. A. y Perlo, C. L. (2006). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires: La Crujía/Stella.
- San Martín, A., Peirats, J. y Sales, C. (2000). ¿Son innovadoras las tecnologías de la información en los centros escolares? Un mito a cuestionar. *XXI Revista de Educación*, 2, 77-90.
- Sancho, J. M. (2006). De Tecnologías de la Información y la Comunicación a recursos educativos. En J. M. Sancho (Coord.). *Tecnologías para transformar la educación*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal, 15-49.
- San Martín, A (2006). La organización de los centros escolares a la luz del tamiz digital. En J. M. Sancho (Coord.). *Tecnologías para transformar la educación*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal, 141-168.
- Watzlawick, P.; Weakland, J. H. y Fisch, R. (1982). *Cambio*. Barcelona: Herder.

Recibido: 15 de septiembre de 2008.

Aceptado: 16 de junio de 2009.

AUTOAPRENDIZAJE EN EL EEES. UNA EXPERIENCIA EN MAGISTERIO ESPECIALIDAD MUSICAL

*José María Esteve Faubel, Miguel Ángel Molina Valero,
Juan Antonio Espinosa Zaragoza, Rosa Pilar Esteve Faubel*
Facultad de Educación. Campus Universidad de Alicante

RESUMEN

El presente trabajo es una investigación sobre la adecuación del material empleado en las actividades de autoaprendizaje y su valoración en la asunción de las competencias de la guía docente de Lenguaje Musical para el alumnado de la diplomatura de Magisterio Musical. Para ello, la información se ha obtenido mediante dos cuestionarios autoadministrados a los alumnos, uno cuantitativo y otro cualitativo. Los resultados afirman y muestran la influencia de la formación previa de los estudiantes en la culminación y nivel de progresión del trabajo autónomo, la necesidad de tutorización y el desarrollo de cuestiones prácticas. Por último, se plantea la insuficiencia de medios, tanto personales como materiales, para el desarrollo correcto de la nueva metodología basada en el EEES.

***Palabras claves:** Autoaprendizaje, Lenguaje Musical, EEES, Magisterio.*

SELF-LEARNING IN THE ESHE. AN EXPERIENCE IN MUSIC TEACHING TRAINING

ABSTRACT

This paper is a research study on the suitability of the materials used in self-learning activities and their impact on the acquisition of competences according to the teaching programme of Music Theory in the context of university students studying Primary Education with Music as

Correspondencia:

José María Esteve Faubel (jm.esteve@ua.es)

a major subject. For this purpose, qualitative and quantitative questionnaires were filled in by the students. The results show and demonstrate the influence of students' previous knowledge of music in the achievement and level of progression of students' independent work; also they underline the need for tutor-led sessions and for the development of practical issues. Finally, they also point out the lack of staff and material resources to adequately develop the new methodology based on the EHES.

Key words: *Independent learning, Music Theory, EHES, Teacher Training.*

INTRODUCCIÓN

La acomodación de los sistemas universitarios al Espacio Europeo en Educación Superior (EEES) obliga a unos procesos generales de convergencia educativa, donde el *ECTS* —European Credit Transfer and Accumulation System— (Unesco, 1998; Declaración de Bolonia, 1999), junto con *La enseñanza por competencias* (Unesco, 1998; Proyecto Tuning, 2000; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos —OCDE—, 2002) y el *Lifelong Learning* (Consejo Europeo de Lisboa, 2000), plantean la necesidad del *aprendizaje autónomo* y la elaboración de unos *Materiales didácticos* (Unesco, 1998) que den respuesta a las exigencias diseñadas.

La base de este modelo se fundamenta en la cooperación europea en materia de garantía de calidad y en el desarrollo de criterios y metodologías semejantes, facilitando la movilidad de los agentes universitarios, gracias a la adopción del sistema de acumulación y transferencia de créditos y el fomento de la dimensión europea en la educación superior (Consejo de Coordinación Universitaria, Ministerio de Educación y Ciencia —MEC—, 2005).

Así lo expresan también Pagani (2002), Delavigne (2003) o la propia Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), en todas sus manifestaciones. Sin embargo, a su vez, señalan que en el actual sistema universitario español no se considera en la medida que se debe el tiempo y el esfuerzo empleado por los alumnos en su trabajo autónomo. Éste tiene como objeto la realización de las actividades de aprendizaje, siendo uno de los pilares básicos de éstas la formación personal del estudiante mediante el uso de los materiales didácticos.

La creación de este tipo de recursos, implica un cambio de modelo educativo centrado en el aprendizaje del alumnado. Así, habrá que dotarle herramientas para el estudio y ponerle a su disposición recursos en constante evolución capaces de generar conocimientos que puedan ser evaluados de una manera más objetiva y completa que la obtenida con un único examen final, facilitando la formación continua del estudiante y del profesorado.

Todo lo expresado conduce de forma inexorable a una transformación en la forma del proceder educativo en el ámbito universitario. En el caso concreto del equipo de profesores del área de Música de la Universidad de Alicante, este proceso se inició el año 2003 dentro del programa redes ICE de la Universidad de Alicante en sus investigaciones sobre la guía de Lenguaje Musical en la titulación de Maestro especialista en Educación Musical, publicadas en *Investigar el Espacio Europeo de Educación Superior* (2004).

TABLA 1

		OBJETIVOS			
		1. Conocer los conocimientos previos de los estudiantes que han completado el trabajo autónomo y el tiempo que han invertido en realizarlo.	2. Identificar las necesidades educativas del alumnado y conocer en qué aspectos encuentra mayores dificultades con relación a su formación musical anterior.	3. Conocer si el alumno tiene a su disposición los elementos necesarios para conformar su aprendizaje autónomo.	4. Valorar si el trabajo autónomo diseñado les ayuda a superar la evaluación final.
1.	La relación directa entre los conocimientos previos de los estudiantes y la culminación del aprendizaje autónomo.	x			
2.	La adecuación temporal y de los niveles de progresión de los materiales para un alumnado con una formación musical anterior de calidad.	x	x	x	
3.	La relación directa entre el trabajo de los materiales y la superación de la evaluación final.				x
4.	La relación inversa entre los conocimientos previos y el requerimiento de aumentar los bloques relacionados con cuestiones prácticas.		x	x	
5.	La necesidad de mayor apoyo tutorial en la realización de las actividades de autoaprendizaje a medida que la preparación musical anterior disminuye.		x	x	
6.	La falta de recursos, tanto personales como institucionales, para llevar a cabo un uso masivo de los materiales.		x		
HIPOTESIS					

A partir de la anterior propuesta curricular se realizó un estudio sobre su validez dentro del marco del EEES (Esteve, Molina y Espinosa, 2007) y los resultados obtenidos, entre otros aspectos, confirmaron su adecuación para un alumnado con unos conocimientos previos sólidos y la necesidad de continuar diseñando materiales que facilitasen el progreso de las competencias musicales básicas de los discentes, sobre todo en los aspectos prácticos, desarrollando un aprendizaje continuo y autónomo que les sirviera para formarse a lo largo de toda su vida.

Estos datos condujeron a reflexionar sobre los materiales utilizados para el autoaprendizaje y plantearse la necesidad de desarrollar el concepto de *Learning Object*, como sinónimo de contenidos y recursos digitales que facilitasen el aprendizaje siguiendo el esquema planteado por Koper y Olivier (2004).

La literatura científica en el uso autónomo y diseño de materiales no es abundante y asimismo, las poblaciones objeto de estudio tienen en la mayoría de los casos un número muy reducido de alumnos —entre 10 y 15—, por lo que es difícil generalizar los resultados. Además, los participantes de estos estudios, escogen el programa de forma voluntaria por lo que el sesgo y las consecuencias que conlleva, referido por ejemplo, y entre otros, al factor “grado de motivación” o la “formación previa”, es muy alto. Con respecto a la materia musical se observa que los desarrollos son escasos y que no hay ejemplos que permitan comparaciones de los modelos empleados.

Objetivos e hipótesis del estudio

Dada la necesidad de evaluar y abordar la adecuación del material empleado en las actividades de autoaprendizaje e identificar si éste facilita la consecución de las competencias de la guía docente para un alumnado con un mínimo de conocimientos musicales de calidad, se plantean estos objetivos e hipótesis (Tabla 1).

MÉTODO

Diseño

Estudio transversal realizado en estudiantes de 1º y 2º de la diplomatura de Magisterio especialidad Educación Musical, en el curso 2006/2007 en la Universidad de Alicante que cursaron el programa de la asignatura adaptada al EEES. Como control se han utilizado los resultados académicos de los alumnos de 3º, carentes de formación autónoma respecto de los materiales adaptados al proceso de Bolonia.

Se ha combinado la metodología cuantitativa y cualitativa como forma de llegar a un mayor conocimiento de la realidad, ya que el primero ayuda a descubrir e interpretar el entorno, mientras que el segundo explica y revela algunas de las leyes que regula los fenómenos que se dan en éste (Sánchez, 2004). En este sentido Tejedor (2004) indica que no debe existir ninguna duda en la conveniencia de la utilización de ambos tipos de métodos, ya que, mantener la discusión en términos paradigmáticos impide el solucionar los problemas. La utilización de métodos diferentes permite contrastar los resultados de uno de ellos con los del otro —la triangulación—; ayudando en definitiva a validar los resultados.

Muestra

La población base para la investigación la constituyen los 142 alumnos/as matriculados en la asignatura. La tasa de respuesta fue 100% del alumnado.

Proceso de elaboración y validación de los instrumentos

Los dos instrumentos utilizados para obtener la información, han sido un cuestionario cuantitativo y otro cualitativo. Ambos fueron diseñados a partir de los modelos estandarizados facilitados por el Instituto de Ciencias de la Educación —ICE— de la Universidad de Alicante en el marco del programa institucional para facilitar al profesorado la adaptación de los créditos actuales (horas teóricas y prácticas) de las asignaturas a los ETCS del sistema europeo, y por la Unidad Técnica de Calidad —UTC— de la Universidad de Alicante, siendo adaptadas por el equipo investigador a la cuestión musical.

Previo al inicio del estudio se realizó un estudio piloto con la finalidad de:

1. Obtener información sobre el funcionamiento del cuestionario: identificar los posibles errores y reformular aquellas preguntas que planteasen problemas o dudas.
2. Establecer la dinámica de recogida de datos.

Sobre una muestra de 33 alumnos, elegidos de forma aleatoria, que se llevó a cabo el día 2 de junio de 2006 en el aula de informática de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante.

Con posterioridad, los días 22 y 23 de mayo de 2007 se realizó el estudio al total de alumnos.

El cuestionario cuantitativo consta de tres partes. La primera —5 ítems— recoge información sobre datos descriptivos del discente -género, edad, estudios previos y convocatorias utilizadas-. La segunda, 4 preguntas cerradas sobre la disponibilidad de recursos informáticos. La tercera se refiere al uso de los materiales y su inversión temporal junto con cuestiones relacionadas con la tutorización evaluada mediante 14 enunciados utilizando una escala Likert del 1 al 5 —1= nada de acuerdo; 5= muy de acuerdo—.

Por su parte, la encuesta cualitativa constaba de 6 preguntas abiertas para recoger la libre expresión del alumnado respecto a los temas de la investigación.

Para constatar la calidad de los datos se comparó la proporción de los alumnos que afirmaban tener un nivel determinado de estudios previos —conservatorio, escuelas de música y sin estudios—. Estos porcentajes coincidieron en el 100% al comparar los datos de la ficha de la asignatura que cumplimenta el alumnado cuando se matricula con los resultados obtenidos tanto en el estudio piloto como en el definitivo.

Procedimiento de la recogida de la información

Las encuestas se cumplimentaron a través del Campus Virtual por los discentes de los grupos de primero y segundo de la Universidad de Alicante durante los días 22 y 23

de mayo de 2007. Este procedimiento ha garantizado, el anonimato de los encuestados y que éstos no pudieran duplicar su respuesta, asegurando la validez del estudio, y por otra, la agilización del proceso de análisis al no tener que introducir los datos de forma manual por los encuestadores en el ordenador.

Análisis de los datos

Respecto al análisis cuantitativo se enmarca dentro de una metodología correlacional, con el empleo de técnicas descriptivas, correlacionales bivariadas y análisis de diferencias entre medias, utilizando el coeficiente r de Pearson, estadísticos descriptivos y ANOVA de un factor. El cálculo se ha hecho con el programa informático SPSS.14. En el análisis cualitativo se procedió a agrupar las narraciones en categorías no preestablecidas que segmentaran la opinión de los estudiantes con la herramienta informática AQUAD6.1.

RESULTADOS

Una vez recogidos los datos de los cuestionarios a través del campus virtual de la Universidad de Alicante y analizados con las aplicaciones informáticas antes mencionadas, se llegaron a los resultados que a continuación se presentan con relación a los objetivos propuestos.

La población del estudio está compuesta por una mayoría de mujeres —64,1%—, el tramo de edad que sobresale es el comprendido entre los 20 y los 28 años —72,5%— y existe un predominio de los alumnos con estudios previos de conservatorio —45,1%—, seguidos de aquellos procedentes de escuelas de música —34,5%— y sin conocimientos previos —20,4%—.

En cuanto al **objetivo 1**, donde se plantea la relación entre la realización de la totalidad de los materiales, el tiempo empleado y los conocimientos previos de los discentes —siendo 1=conservatorio, 2=escuelas de música, 3= sin estudios musicales— se observa en ambos casos correlaciones significativas. Este hecho conlleva a expresar que a mayor preparación previa aumenta la realización de la totalidad de las tareas de aprendizaje autónomo y disminuye el tiempo empleado —tabla 2—.

Al realizar la descripción del tiempo usado para trabajar los materiales queda reflejado cómo los alumnos de conservatorio emplean -66,6 horas-, seguidos de los estudiantes de escuelas de música -128,6 horas- y de los que no poseen estudios previos —152,6 horas—. El análisis de varianza de un factor y la prueba post hoc de comparaciones múltiples —Scheffé— demuestran que las diferencias de medias son significativas ($F=308,4$; $p=.000$).

Los resultados de la vertiente cualitativa refuerzan lo expuesto. Así, el 70,2% de los que han realizado la totalidad del trabajo poseen conocimientos de conservatorio, seguidos de aquellos que se han formado en escuelas o bandas de música —24,6%— y sin conocimientos previos —5,2%—. En relación al tiempo invertido en realizar la totalidad de las actividades de autoaprendizaje propuestas, los estudiantes de conservatorio emplearon siempre menos de 100 horas, mientras que los otros dos grupos superaron siempre con amplitud la franja establecida en la guía de la asignatura.

TABLA 2
CORRELACIÓN ENTRE LA REALIZACIÓN DE LA TOTALIDAD DEL TRABAJO Y EL
NÚMERO DE HORAS INVERTIDO RESPECTO DE LOS
CONOCIMIENTOS PREVIOS

		Conocimientos previos	Realización de la totalidad del trabajo autónomo
Conocimientos previos	Correlación de Pearson	1	,428(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	142	142
Realización de la totalidad del trabajo autónomo	Correlación de Pearson	,428(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	142	142
		Conocimientos previos	Número de horas invertido por el alumnado
Conocimientos previos	Correlación de Pearson	1	,877(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	142	142
Número de horas invertido por el alumnado	Correlación de Pearson	,877(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	142	142

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

En referencia al **objetivo 2**, la descripción de la adecuación de la progresión de los materiales por los alumnos —tabla 3— refleja que en términos generales éstos la consideran favorable —3,49 sobre 5—, siendo la valoración más alta la procedente de aquellos de conservatorio —4,48 sobre 5—. Esta aceptación de la progresión de los materiales va decayendo a medida que disminuye la preparación de los discentes —2,96 escuelas de música y 2,21 sin conocimientos previos—. La diferencia de medias es significativa ($F=126,35$; $p=.000$), al igual que las comparaciones múltiples al nivel .05.

Los datos del estudio cualitativo también inciden en el mismo sentido, existiendo un 56,25% de opiniones que exponen la adecuación de la progresión de los materiales, destacando el grupo de conservatorio con el 74,1% de ellas, seguido de las opiniones de las escuelas de música —25,9%— y no existiendo ninguna opinión favorable en el alumnado sin formación previa.

TABLA 3
DESCRIPCIÓN DE LA VALORACIÓN DE LA ADECUACIÓN DEL MATERIAL DE
AUTOAPRENDIZAJE

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Rango
					Límite inferior	Límite superior	
Conservatorio	64	4,48	,642	,080	4,32	4,64	3/5
Bandas-escuelas de música	49	2,96	,763	,109	2,74	3,18	1/4
Sin conocimientos previos	29	2,21	,726	,135	1,93	2,48	1/3
Total	142	3,49	1,171	,098	3,30	3,69	1/5

TABLA 4
CORRELACIONES ENTRE CONOCIMIENTOS PREVIOS Y AMPLIACIÓN DE
MATERIAL EN DICTADO Y ENTONACIÓN

Correlaciones		Conocimientos previos	Ampliación materiales del dictado musical	Ampliación materiales de entonación
Conocimientos previos	Correlación de Pearson	1	,623(**)	,521(**)
	Sig. (bilateral)		,000	,000
	N	142	142	142
Ampliación materiales del dictado musical	Correlación de Pearson	,623(**)	1	,876(**)
	Sig. (bilateral)	,000		,000
	N	142	142	142
Ampliación materiales de entonación	Correlación de Pearson	,521(**)	,876(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	
	N	142	142	142

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

Por otro lado, si se analizan las opiniones de los alumnos según sus conocimientos y la necesidad de ampliar los materiales en contenidos prácticos —tabla 4—, como los dictados y la entonación, se muestra en los datos cuantitativos una correlación significativa ($r=,623$; $p=.01$ y $r=,521$; $p=.01$) que queda plasmada en las comparaciones múltiples al nivel .05. En ellas se ve cómo a medida que los discentes poseen menos preparación previa necesitan de más material en estos bloques de contenido. Esta tendencia se encuentra reforzada en los resultados de la encuesta cualitativa. En ella los estudiantes de conservatorio son el único grupo en el que existen opiniones que relatan la no necesidad de ampliación de materiales. En cambio, los alumnos de bandas de música y sin conocimientos previos sí que relatan esta necesidad de ampliación de actividades en estos bloques de contenidos.

La importancia de la tutoría con relación a los conocimientos previos se manifiesta en cómo a medida que disminuye la formación musical previa aumenta la necesidad de este recurso a disposición del alumnado, existiendo una correlación ($r=,576$; $p=.01$) —tabla 5— y una diferencia de medias ($F=35,609$; $p=.000$) significativas. Así, el mayor porcentaje de alumnos que indican en sus narraciones que no necesitan la atención personalizada del profesor se concentra en los estudiantes de conservatorio seguidos de aquellos que pertenecen a bandas o escuelas de música —92,3 % y 7,7% % de forma respectiva dentro de la subcategoría—. En sentido contrario los que con mayor grado han indicado la necesidad de las tutorías son los estudiantes sin formación previa y los procedentes de bandas —50,5% y 45,4% en su subcategoría—.

TABLA 5
CORRELACIÓN ENTRE LA IMPORTANCIA DE LA TUTORÍA Y LOS
CONOCIMIENTOS PREVIOS

Correlación		Conocimientos previos	Importancia de las tutorías en los materiales
Conocimientos previos	Correlación de Pearson	1	,576(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	142	142
Importancia de las tutorías en los materiales	Correlación de Pearson	,576(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	142	142

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

Respecto del **objetivo 3**, los discentes en la encuesta han indicado una falta de recursos, tanto a nivel personal como a nivel institucional, que se muestra con la existencia de un 38% del alumnado que no posee internet en sus domicilios, el 76% no posee ordenador portátil, un 96,5% no posee programas de música con licencia, el 76,7% considera que en la biblioteca no es fácil la disponibilidad de ordenadores y que en el 100% de estos equipos públicos no se encuentra software musical especializado para la realización de alguno de los ejercicios propuestos. Estos factores tienen una correlación significativa con la realización de la totalidad de los materiales como muestra la tabla 6.

TABLA 6
CORRELACIONES ENTRE LA REALIZACIÓN DE LA TOTALIDAD DEL TRABAJO AUTÓNOMO Y LA DISPONIBILIDAD DE INTERNET EN EL DOMICILIO Y DE PORTÁTIL

		Realización de la totalidad del trabajo autónomo	Disponibilidad de internet en domicilio	disponibilidad de portátil del alumno
Realización de la totalidad del trabajo autónomo	Correlación de Pearson	1	,582(**)	,483(**)
	Sig. (bilateral)		,000	,000
	N	142	142	142
Disponibilidad de internet en domicilio	Correlación de Pearson	,582(**)	1	,236(**)
	Sig. (bilateral)	,000		,005
	N	142	142	142
disponibilidad de portátil del alumno	Correlación de Pearson	,483(**)	,236(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	,005	
	N	142	142	142

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

Por último, en lo tocante al **objetivo 4**, si se establecen las relaciones entre los conocimientos previos por una parte y por otra los materiales ayudan a la adquisición de las competencias en Lenguaje musical y facilitan la superación de la evaluación —tabla 7—,

los datos nos llevan a expresar la existencia de correlaciones significativas ($r=-,677$; $p=.01$ y $r=-,187$; $p=.01$). Al realizar las comparaciones múltiples se observan diferencias de medias a nivel significativo al nivel .01 y .05 destacando el grupo de conservatorio sobre los otros dos. En todos los casos, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo, la opinión de los alumnos es que los materiales facilitan la adquisición de las competencias necesarias —media 4,30— y ayudan a superar la asignatura —media 4,44—.

TABLA 7
CORRELACIONES ENTRE CONOCIMIENTOS PREVIOS Y FACILITA
COMPETENCIAS DE LENGUAJE MUSICAL Y FACILITA SUPERACIÓN EVALUACIÓN

		Conocimientos previos	Facilita las competencias en Lenguaje musical	Facilita superación evaluación
Conocimientos previos	Correlación de Pearson	1	-,677(**)	-,187(*)
	Sig. (bilateral)		,000	,026
	N	142	142	142
Facilita las competencias en Lenguaje musical	Correlación de Pearson	-,677(**)	1	,135
	Sig. (bilateral)	,000		,108
	N	142	142	142
Facilita superación evaluación	Correlación de Pearson	-,187(*)	,135	1
	Sig. (bilateral)	,026	,108	
	N	142	142	142

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

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados del estudio muestran una relación directa entre los conocimientos previos y la realización de la totalidad del trabajo autónomo propuesto. Así, a mayor preparación del alumnado mayor índice de realización de las actividades de autoaprendizaje.

Al estudiante se le plantea, con el uso de materiales en la actualidad y en el EEES de igual forma, una nueva situación que requiere desarrollar una serie de competencias como la de tener capacidad de iniciativa y saber configurarse un plan de trabajo realista, pues pasan de sujetos pasivos a ser los protagonistas de su proceso formativo, y que están muy ligadas a la formación previa.

De hecho, se comprueba que los estudiantes de conservatorio invierten como media en la manipulación de los materiales menos tiempo que el previsto en la guía docente. En cambio, los de las Escuelas de música y sin conocimientos invierten un 31,8% y un 69,6%, de manera respectiva, más de tiempo del diseñado como óptimo.

Todo ello confirma que las variables académicas en el rendimiento del alumnado universitario (Tourón, 1984; De la Orden et al., 1986; Apodaka et al. 1991; Tejedor, 2003; 2007; Esteve y Molina, 2006), en su inmensa mayoría, están matizadas por la formación anterior de calidad, es decir, la investigación muestra cómo los conocimientos previos de los estudiantes son proporcionales de manera inversa al número de horas invertido y directa en la cantidad de alumnos que completan todo el trabajo autónomo y que a su vez dificulta el acomodar su aprendizaje y realizar su autoevaluación, por lo que no se consigue ajustar la evaluación del binomio tiempo-esfuerzo que es básica en la filosofía del ECTS ante la disparidad de tiempo invertido por los distintos grupos.

Siguiendo esta línea descriptiva, los estudiantes han corroborado en sus opiniones que la progresión de los materiales es adecuada. Esta aceptación del nivel de progresión descendiendo a la par que los conocimientos previos, hecho que lleva a pensar que los materiales diseñados para el autoaprendizaje son correctos siempre que se parta de un nivel de formación aceptable anterior al acceso a la universidad.

También, los alumnos indican que el trabajo autónomo cumple en un alto grado las funciones para las que fueron diseñados: facilitar la adquisición de las competencias propias del Lenguaje Musical y la superación de los procesos de evaluación. No obstante, hay que indicar que los discentes sienten la necesidad de aumentar los bloques de dictado y entonación, cuestiones prácticas que requieren una alta asimilación de la teoría y de la sintaxis musical. Esta demanda se acrecienta a medida que disminuye el nivel de conocimientos del alumnado (Esteve y Molina, 2006). Pero además existe un doble problema que no queda reflejado en las encuestas, y que es por un lado la ampliación en muchas horas de su práctica independiente, y por otro, que los ejercicios autónomos de corrección de la entonación sólo se pueden realizar con software específico que en la actualidad es de pago.

Si comparan los resultados de la evaluación de los grupos tomados como muestra experimental —1º y 2º— con el grupo control —3º— que no ha trabajado los materiales de forma virtual, sino a través de fotocopias y con menos actividades referidas a los temas de dictado y entonación, se observa que: a) Existe una mejora de la calificación en los alumnos de conservatorio —10% más de notables y un 4% más de sobresalientes—; b) Empieza a aparecer alumnado de escuelas de música que aprueba en primera convocatoria —22,3%—; y c) El alumnado sin conocimientos previos sigue suspendiendo pero su percepción del trabajo docente y de los materiales diseñados ya no es tan negativa como la que se describe en la investigación cualitativa realizada por Esteve y Molina (2006).

Por otro lado, los discentes menos preparados muestran más necesidad de tutorización frente a los que poseen una formación más sólida. Así, los estudiantes de conservatorio la consideran importante, aunque piensan que ellos no hacen gran uso de este recurso, los de escuelas de música creen que es bastante importante y aquellos que no tienen estudios previos la valoran como muy importante, fundamental y necesaria para conseguir alcanzar las competencias de la materia. Este hecho, se debe a que los primeros tienen menos dificultades para cimentar sobre unas bases ya establecidas con anterioridad, mientras que los otros dos grupos deben de construirlas en un tiempo récord.

La última cuestión que muestra el estudio es la falta de medios para llevar a término de forma completa y correcta el uso y extensión del trabajo autónomo por diversos motivos, que se van paliando a medida que pasan los cursos académicos. Entre ellos cabe destacar el alto porcentaje de alumnos sin internet en sus domicilios no habituales —pisos de estudiantes—, y la dificultad de utilizar los ordenadores disponibles en la universidad —por saturación o por no disponer de los programas específicos, entre otros—. Por otro lado, el uso limitado de portátiles entre los discentes, impide que puedan conectarse a la red Wi-fi en el entorno del campus universitario o realizar las prácticas propuestas por los profesores en las sesiones presenciales.

En este punto cabe resaltar las dificultades del alumnado en el manejo (Barro y Burillo, 2006) y uso de los programas especializados de la materia. Las encuestas han mostrado el reducido número de licencias oficiales de estas herramientas informáticas entre los estudiantes, lo que implica que gran número de ellos no lo utiliza o bien accede a él de modo fraudulento. Esta situación se ve agravada por el hecho de que los ordenadores de las bibliotecas universitarias tampoco disponen de estas aplicaciones, lo que ha obligado al profesorado a utilizar programas de uso libre, en muchas ocasiones muy limitado en sus recursos, para no fomentar la piratería.

Como ha quedado reflejado en el análisis, estos inconvenientes influyen de forma directa en la realización total de los materiales, y por extensión en el éxito del alumnado al cursar una de las asignaturas fundamentales de la especialidad sobre la que se basan el resto de materias musicales (Alonso, 2004; Esteve *et al.*, 2006).

Hay que tener en cuenta que los nuevos retos educativos del siglo XXI derivados de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, establecen un nuevo paradigma educativo centrado en el estudiante y su aprendizaje. Este hecho hace que varíen las metodologías y los roles docentes (Marquès, 2003; Perrenoud, 1999; Molina, 2006), donde el profesorado diseña y gestiona actividades en entornos de aprendizaje, creando recursos, orientando y motivando a los discentes en su aprendizaje, dinamizando grupos y facilitando una formación integral del sujeto en el ámbito competencial. El propósito no es enseñar, sino lograr que el estudiante aprenda a aprender durante toda la vida.

Con esta intención se diseñó la guía docente de Lenguaje Musical (Esteve *et al.*, 2004), y todos los estudios que sobre ella se han hecho (Esteve y Molina, 2006), es decir, con la finalidad de que esta experiencia pudiera ser trasladada al nuevo diseño educativo que implica el EEES.

En gran medida, tanto los resultados obtenidos en los estudios citados como en la presente investigación, implican una nueva cultura que afecta todas las dimensiones de la universidad y en especial a la administración educativa, al profesorado y al alumnado.

Se puede observar que aunque el autoaprendizaje mediante materiales resulta positivo, éste ha sido trabajado en su totalidad por menos de la mitad del alumnado —40,14%—, ello se debe bien por carencias en su preparación previa, como por falta de mayores infraestructuras, de dotaciones a los centros y de dificultades en la adquisición de medios (Rué, 2004; Castaño, 2006; Freire, 2006).

También señalar, que el conjunto de profesorado que ha diseñado esta investigación, indicó en los debates del estudio dos cuestiones básicas que inciden en la cuestión planteada:

1. Que a pesar de la ayudas proporcionadas por el vicerrectorado de Tecnología e Innovación Educativa, el proceso de diseño de los materiales y su constante renovación, implica un gran esfuerzo en tiempo de dedicación y de formación, que es complicado de asumir si no se establece un aumento de plantilla.
2. Que en el nuevo entorno de trabajo virtual, el docente necesita en muchas ocasiones de la colaboración de otros profesionales especializados en las nuevas tecnologías, que solucionen los problemas derivados del diseño de los materiales, de las limitaciones de las aplicaciones informáticas, de los formatos, entre otros, para dar respuesta a las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, hay que ser conscientes de que estos datos no son en absoluto concluyentes para mantener que no intervengan otras variables que no han sido consideradas en este estudio, ya que como afirma Álvaro *et al.* (1990) los factores que influyen en el rendimiento académico conforman una tupida maraña difícil de delimitar. Sólo pretende ser una forma de integrar la realidad docente actual ya enmarcada en la filosofía del EEES y cuya finalidad es llegar a conclusiones sujetas a revisión en futuros estudios, dada la ausencia de investigaciones en España desde el plano musical.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvaro Page, M. et al. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: CIDE.
- Barro, S. y Burillo, P. (Directores) (2006). *Las Ticen el sistema universitario español*. Madrid: CRUE. Consultado el 15 de marzo de 2007 en: <http://www.crue.org/UNIVERSITIC2006/>
- Castaño, J.G. (2006). Los pilares de la convergencia en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. *SEBBM*, 147, 5-7. Consultado el día 4 de octubre de 2006 en: <http://www.sebbm.com/pdf/147/d00147.pdf> .
- Consejo de Coordinación Universitaria. Ministerio de Educación y Ciencia (2005). *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Madrid: MEC. Consultado en noviembre de 2005 en: <http://www.mec.es/educa/ccuniv>
- Consejo Europeo de Lisboa (2000). *Conclusiones de la Presidencia*. Consultado en: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm#b
- Declaración de Bolonia* (junio 1999). Consultado el día 21 de diciembre en: <http://www.eees.ua.es/documentos/declaracionBolonia.pdf>
- Delavigne, R. (2003). Créditos ETCS y métodos para su asignación. ANECA.

- Esteve, J.M., Espinosa, J.A., Devesa, E., y Molina, M.A. (2004). Guía docente de Lenguaje de diciembre de Musical. En Bernabeu, J. G., y Sauleda, N. (edits.) *Investigar el Espacio Europeo de Educación Superior 2004*, [Cd. Rom]. Alicante: Universidad de Alicante.
- Esteve, J.M. y Molina, M.A. (2006). Valoración del tiempo y el esfuerzo en la asignatura de Lenguaje Musical. Comunicación presentada en las IV Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria, Universidad de Alicante. Consultado el día 25 de noviembre de 2006 en: <http://www.eduonline.ua.es/web%5Fice/comunicaciones/3A5.pdf>
- Freire, J. (2006). *Necesidades de recursos materiales y humanos para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior*. Consultado el día 24 de febrero de 2007 en: http://nomada.blogs.com/jfreire/2006/06/necesidades_de_.html
- Koper, R., & Olivier, B. (2004). Representing the Learning Design of Units of Learning. *Educational Technology & Society*, 7 (3), 97-111.
- Marquès, P. (2003). *Impacto de las Tic en la enseñanza universitaria*. Consultado el 1 de julio de 2007 en: <http://dewey.uab.es/pmarques/ticuniv.htm>
- Molina, S. (2006). *Utilización de materiales educativos multimedia: implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Consultado el día 13 de junio de 2008 en: <http://scholar.google.com/scholar?hl=es&lr=&q=%22susana+molina%22+utilizaci%C3%B3n&btnG=Buscar&lr>
- OCDE (2002). *Definition and Selection of Competentes (DESECO): Theoretical and conceptual foundations*. Strategy Paper. Consultado en http://www.oecd.org/document/17/0,234,en_2649_34515_2669073_1_1_1_1,00.html.
- Oriol, N. (2004). *Metodología cuantitativa y cualitativa en la investigación sobre la formación inicial del profesorado de Educación Musical para Primaria. Aplicación a la Formación Instrumental*. Consultado en: <http://www.ucm.es/info/reciem>
- Pagani, R. (2002) Informe técnico. El crédito europeo y el sistema educativo español. <http://www.eees.ua.es>
- Rué Domingo, J. (2004). Conceptualizar el aprendizaje y la docencia en la Universidad mediante los ECTS. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 179-195.
- Tejedor Tejedor, F.J. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 61 (224), 5-32.
- Tejedor Tejedor, F.J. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el S. XXI: visión y acción*. Consultado en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion

Recibido: 15 de septiembre de 2008.

Aceptado: 16 de junio de 2009.

LA ORIENTACIÓN EN SECUNDARIA EN LA PROVINCIA DE HUELVA DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO Y MIEMBROS DE EQUIPOS DIRECTIVOS

María del Valle Cecilia Montilla Coronado, Ángel Hernando Gómez

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Huelva

RESUMEN

En el presente trabajo se exponen los resultados y conclusiones de un estudio realizado, utilizando la metodología de encuesta mediante un cuestionario estructurado, sobre el grado de conocimiento que este sector educativo, de la provincia de Huelva, tiene sobre la orientación, la valoración que realiza sobre el trabajo del orientador, así como los cambios necesarios que propicien una superación de dificultades reales en los centros. Para ello se analizaron las respuestas dadas por 526 profesionales: 428 profesores y 98 miembros de Equipos Directivos, sobre la percepción que éstos tienen de la evolución de la figura, desde sus comienzos hasta la actualidad, el trabajo desarrollado por los orientadores con los distintos sectores de la comunidad educativa, la consonancia de lo esperado y lo vivido con la incorporación de estos profesionales a los centros, la valoración de ese trabajo, los condicionantes del mismo, tanto referidos a los centros como a las características personales y profesionales de los orientadores, etc.

Palabras clave: *Orientación en secundaria, Percepción del profesorado y directivos.*

Correspondencia:

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Campus de "El Carmen". Universidad de Huelva. Avda. de las Fuerzas Armadas, s/n. HUELVA - 21007.
(maria.montilla@dpsi.uhu.es)

SCHOOL GUIDANCE IN SECONDARY EDUCATION IN THE REGION OF HUELVA FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS AND MEMBERS OF BOARD OF DIRECTORS

ABSTRACT

This paper presents the results and conclusions of a research study on the degree of knowledge that Huelva's educational sector has about School Guidance, and about both the assessment the sector carries out of the advisor's job and the necessary changes to favour the surmounting of real difficulties at schools. Research was carried out using a survey-based methodology and by means of a structured questionnaire. The answers given by 526 professionals —428 teachers and 98 members of Boards of Directors— were analyzed. The answers dealt with the perception they have of the evolution of the figure of the advisor –from their origins until today; with the work carried out by advisors in collaboration with the different areas of the educational community; with what these professionals expected and then experienced when they joined schools; with the assessment of their job, and the determining factors related to both the schools and the advisor's personal and professional features, etc.

Key words: *Guidance in Secondary Education, Perception of teaching staff and of board of directors.*

I. INTRODUCCIÓN

El presente estudio se inscribe en la línea de investigación educativa sobre la opinión que tiene el profesorado de Secundaria sobre el trabajo de los orientadores. La orientación en España ha ido evolucionando de una forma lenta y retrasada respecto a otros países europeos. Si éstos han sufrido un desfase respecto a Estados Unidos, nuestro país también ha ido a la cola de un desarrollo acorde con las necesidades de la propia sociedad. Hay que decir que el nacimiento de la orientación educativa es muy reciente y se limitó, inicialmente a una abundante legislación que no se concretó en resoluciones prácticas. Desde las instituciones y organismos encargados de ello, no se establecieron las bases y las estructuras para que se pudiera hacer efectivo este desarrollo normativo que viene proliferando en España desde los años veinte.

Consideramos que se lleva tiempo suficiente trabajando en orientación para tener un buen conocimiento de la realidad y además es el momento idóneo (ayudado por un periodo de desarrollo legislativo nuevo, LOE) para plantear posibles cambios y enfoques, si éstos fueran precisos, antes de que se consoliden prácticas que conviertan la actuación psicopedagógica en mera rutina. El interés y relevancia de la investigación pues radica en que las categorizaciones, descripciones, consideraciones, propuestas, reestructuraciones y nuevas perspectivas vengan de mano del sector del profesorado de la etapa de Secundaria esperando que sirva para que los orientadores, al ser conscientes y conocedores de otro punto de vista distinto al suyo, sean capaces de tomarlos en cuenta y mejorar su práctica profesional intentando conseguir ser, de veras, un factor de calidad educativa como se ha venido diciendo desde que se crearon los Departamentos de Orientación.

En la revisión de los trabajos empíricos analizados se han utilizado las bases de datos PSICODOC, PSICOINFO, ERIC, ISOC, REDINET y TESEO; así como las referencias de otras investigaciones aparecidas en los artículos y tesis doctorales estudiadas.

Existe una gran profusión de investigaciones referidas a la orientación pero delimitadas al estudio de las funciones y roles de los Orientadores, tanto de Primaria como de Secundaria, presentamos algunas de ella, tanto en el ámbito internacional como nacional.

TABLA N° 1
RELACIÓN DE AUTORES Y LAS VARIABLES INVESTIGADAS

Valine, Higgins y Hatcher, (1982)	Expectativas que tenían los profesores de los roles y funciones de los orientadores.
Ibrahim, Helms y Thompson (1983)	Los roles y funciones de los orientadores de Secundaria, participando en él tanto los orientadores como los destinatarios de su trabajo.
Hutchinson, Barrick y Groves (1986)	Actividades de orientación que los orientadores debían ordenar de acuerdo con la ejecución actual y la ejecución ideal.
Tennyson, Miller, Skovholt y Williams (1989)	Los roles y funciones de los orientadores de Primaria.
Hillman (1989)	Percepción de los roles y funciones del orientador por los directivos, profesores y orientadores.
Partin (1990)	Porcentaje de tiempo que dedican los consejeros escolares para realizar sus funciones.
Alaniz (1990)	Frecuencia de las tareas del orientador.
Gibson (1990)	Opiniones del profesorado sobre los programas de orientación desarrollados en sus centros.
Giebler (1992)	Percepción que los orientadores de Primaria tenían sobre sus roles y funciones.
Schalesky (1993)	Funciones del orientador de secundaria según ellos mismos, administradores, profesores, consejeros educativos, estudiantes, padres, empresarios y Junta Escolar.
Burnham y Jackson (2000)	Comparación de lo que están haciendo los orientadores en la actualidad con lo sugerido por dos modelos aceptados de orientación.
Smith, Crutchfield y Culbreth (2001)	Opiniones de los orientadores de Primaria sobre la importancia de la experiencia anterior, docente, de ellos mismos.
Escudero y Moreno (1992)	Equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid.
Sobrado (1996) Arza (1997)	Los roles y funciones de los orientadores desde el propio punto de vista.
González Temprano (1999)	Opinión del profesorado sobre su situación profesional presente y las posibles mejoras del futuro.
Repetto (1999)	Análisis de la situación profesional de los orientadores, sus expectativas y actitudes.
Sanz Oro (1999)	Percepciones que sobre los roles y funciones de un orientador de Secundaria tienen: los propios orientadores, los tutores y los alumnos.
Hernando (2005)	Los roles y funciones de los orientadores desde el propio punto de vista.

No ocurre lo mismo con las específicamente relacionadas con nuestra población. Como resumen, tres estudios del contexto internacional y dos de ámbito nacional, de todas las investigaciones consultadas, acogen la población de profesores y/o directivos, aunque en algunos casos los profesores no son de Secundaria o solamente se ha dirigido al sector de tutores y no al resto. Por tanto, con referencia total tanto a profesores, en general, de Secundaria como a miembros de Equipos Directivos, no se ha encontrado ninguna investigación similar a la nuestra.

2. MÉTODO

Objetivos

Nuestra investigación “*Caracterización de la Orientación en Secundaria por profesores de dicho nivel educativo: Equipos Directivos y profesorado*” pretende conocer esos aspectos de este sector de la Comunidad Educativa, sus percepciones, conocimientos, valoraciones, propuestas, etc. Se marca como objetivo fundamental en este tipo de investigación saber los significados atribuidos por los implicados a las prácticas orientadoras, sus expectativas ante ellas, las intenciones respecto a la participación real y a las futuras líneas de trabajo, entre muchas otras parcelas del ámbito orientador.

Con este estudio se persiguen 8 objetivos específicos de los cuales extractamos algunos relacionados con los resultados que presentamos:

- Describir la opinión, expectativas pasadas de los profesores de Secundaria y E.D sobre la práctica orientadora y específicamente sobre las funciones de los orientadores.
- Conocer la valoración de la orientación y determinar la importancia otorgada a las tareas desarrolladas por los orientadores y las posibles perspectivas de mejora.
- Determinar qué variables de clasificación conforman las consideraciones anteriores sobre el trabajo del orientador.
- Establecer el grado de satisfacción del profesorado en general y de los E.D. en particular de la labor orientadora realizada en su centro.
- Analizar si existen diferencias significativas entre todas estas consideraciones y las características personales y profesionales de los orientadores, bajo la perspectiva del profesorado.

Participantes

La población objeto de estudio está compuesta por todos los profesores de la etapa de Educación Secundaria de Huelva capital y provincia que impartían clases, en esta etapa y lugar, durante el curso 2002-03, tanto en centros públicos como privados concertados, un total de 3056.

Una vez establecida la población, se procedió a realizar un muestreo aleatorio estratificado, en la submuestra del profesorado y en la referida específicamente a los Equipos Directivos, se procedió a un muestreo aleatorio simple.

Para una población de 3.000 sujetos, con un nivel de confianza del 99,7% y un margen de error del $\pm 5\%$ se estima la muestra en 692 sujetos, que fue el número que se manejó para distribuir los cuestionarios.

La muestra a la que nos dirigimos inicialmente era de 692 sujetos y al final fue de 526 profesores. Así pues hemos trabajado con un número total de 526 sujetos, lo que supone un margen de confianza del 95,5% y un margen de error del $\pm 4\%$ respecto a la población.

Procedimiento-Instrumentos

El diseño utilizado ha sido un diseño descriptivo. Las investigaciones basadas en encuestas con finalidad descriptiva no suelen responder a una distinción generalizada entre variables dependientes e independientes. En nuestro estudio existen algunas variables que darán pie a clasificar los resultados obtenidos, son las variables de clasificación o variables predictoras que están contempladas en el cuestionario y que arrojarán distintos grupos dentro de la muestra conseguida. El resto de las variables consideradas, variables de contenido o variables criterio, informarán sobre aspectos que, suponemos, guardan relación con las variables anteriormente establecidas.

El instrumento utilizado ha sido un cuestionario, aunque con dos versiones según subpoblaciones: profesorado y equipos. Para la elaboración de estos, por un lado se analizaron detenidamente las funciones y tareas de los orientadores de Secundaria referidas a los distintos sectores de la Comunidad Educativa a nivel normativo, por otro, se entrevistaron a diez orientadores de dilatada experiencia lo que permitió realizar un largo inventario de actuaciones; por último y teniendo en cuenta que el cuestionario se dirigía a profesores no especialistas en cierta terminología, se procedió a consultar a los sujetos objeto de estudio directamente

De toda la literatura generada antes de nuestra investigación, se obtuvo una base extraordinariamente importante, aunque como ya se ha dicho al respecto, son escasos los estudios que muestran instrumentos relacionados con la población a quien nos dirigimos; se utilizaron algunos instrumentos relacionados con nuestro campo de estudio, como la "Escala de Análisis Tutorial y Función Orientadora" de Campoy, Cañas y Pantoja (2000), en su dimensión V y el ítem 75 correspondiente a la dimensión VI.

Una segunda estrategia consistió en la realización de un estudio pormenorizado de documentos de centro, en un total de 10 institutos, para estudiar detalladamente todos aquellos aspectos que arrojaran una caracterización actual de la orientación. Para ello se estudiaron el PAC, el POAT y la MF de cada uno de ellos. Del primero se entresacaron los objetivos generales que los distintos Equipos Directivos se planteaban para sus centros y que se relacionaban directa o indirectamente con la orientación; asimismo el Plan de Formación del Profesorado (en lo referido a las sugerencias de cada departamento didáctico) fue otro apartado que aportó información sobre esas necesidades, aspectos más demandados y predisposición de profesores. Es obvio que los distintos POATs fueron el soporte que nos permitió profundizar en el conocimiento real y concreto de los centros y entresacar las relaciones entre orientadores y profesores, analizando cada uno de los programas que componían dicho documento. De las Memorias Finales extrajimos fundamentalmente la evaluación de logros y sus dificultades así como las propuestas de mejora.

Tras la validación de 20 expertos y la experiencia piloto, se elaboraron los cuestionarios definitivos, con 105 ítems, que constan de dos partes claramente diferenciadas:

- La primera la constituyen los datos demográficos de los profesores y EDs que se corresponde con la **dimensión I** de ambos instrumentos y dentro de esta parte se encuentra el contenido fundamental formado por las dimensiones **desde la II hasta la VII** y se refiere a la descripción, valoración y demandas de los profesores sobre el trabajo desarrollado por los orientadores de Secundaria en los centros. En la **dimensión II**, conocimiento, valoración y modalidad de trabajo del orientador con alumnos se recogen 21 ítems. La **dimensión III**, conocimiento y valoración del trabajo del orientador con padres está compuesta por 21 ítems repartidos en tres categorías. La **dimensión IV** la componen las actividades compartidas por los profesores y el orientador y su valoración; Conocimiento general por parte del profesorado del trabajo del orientador es la **IV dimensión**, dividida en seis categorías: sectores, etapas, órganos, Equipo Directivo y su importancia, modelo de trabajo y funciones del orientador. La **dimensión VI**, también de carácter general, es la valoración por parte del profesorado de los orientadores, con ocho categorías muy diferenciadas y 15 ítems. La **dimensión VII** y última de esta primera parte, demandas por parte del profesorado- ED a los orientadores para mejorar su trabajo, con cinco categorías, está constituida por seis ítems.
- La segunda, enumerada además de distinta manera, correspondiente a la **dimensión VIII** la constituye los datos demográficos del orientador del centro al que pertenece el profesor o directivo específicamente.

El coeficiente de fiabilidad, como consistencia interna del cuestionario, fue obtenido mediante el *coeficiente alfa de Cronbach*. La puntuación de 131 elementos con similar estructura fue significativamente muy alta (alfa = 0,91) y agrupando 157 con características algo distintas, también obtuvimos una fiabilidad alta (alfa = 0'897). Igualmente se calculó la correlación ítem-total, mediante la que se determina la influencia de cada ítem en la escala y el coeficiente de fiabilidad que se obtendría si se eliminara el ítem; constatamos que si se elimina algún ítem el aumento o disminución de la fiabilidad de la escala no adquiere valores muy distintos (desde 0'906 hasta 0'913).

Análisis de datos

El análisis estadístico de datos, realizado sobre los 526 cuestionarios recogidos, se efectuó siguiendo el siguiente proceso: a) Estudio descriptivo de cada una de las variables de clasificación y de contenido, agrupadas según las 8 dimensiones, mediante el cual se obtuvo una serie de estadísticos: frecuencias, medias, porcentajes, etc. recogidos en sus pertinentes tablas y gráficos. b) Reducción de la dimensionalidad del cuestionario. Mediante el SPAD, versión 3.5, se procedió a realizar el Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM) y el Análisis de Cluster. Este paso ha permitido comprobar las dimensiones de la escala y establecer categorías homogéneas de sujetos, en función de la similitud de sus respuestas. c) Análisis bivariado, mediante el cual se realizó un estudio diferencial entre las diferentes variables de la escala: variables de clasificación

y de contenido, atendiendo a los objetivos marcados en la investigación. El estadístico usado ha sido la chi-cuadrado de Pearson, por tratarse de datos no paramétricos.

3. RESULTADOS

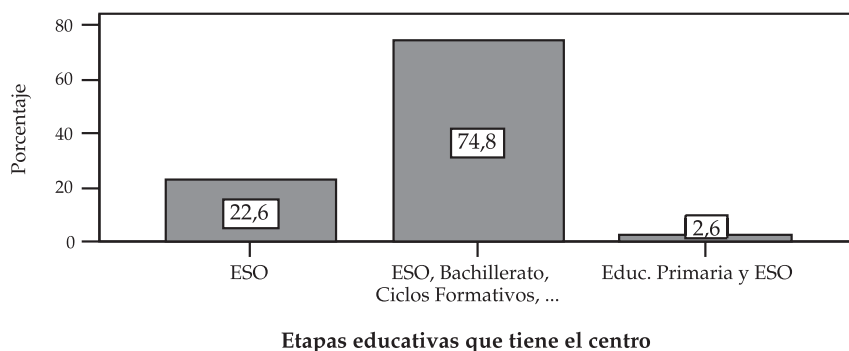
A continuación presentamos algunos datos sobre la distribución de la muestra, aquellos relacionados con los resultados recogidos en el presente artículo.

TABLA N° 2
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN LAS ZONAS DE LA PROVINCIA

Zona de la provincia donde se ubica el centro	Frecuencia	%
Capital	159	30,2%
Campaña	166	31,6%
Costa	38	7,2%
Andévalo	58	11,0%
Sierra	29	5,5%
Condado	76	14,4%

Los centros de secundaria, tanto los públicos como privados, tanto los de Huelva capital como los de la provincia, se encuentran en distintas localizaciones geográficas que pueden influir y de hecho condicionan, el trabajo docente en general, y en el desarrollo del trabajo orientador en particular. Por ello hemos diferenciado tres zonas en esta ubicación: centro, barriada y deprimida. La mayoría de estos IES se concentran en barriadas (un 64'8%) siguiéndole la zona céntrica con un 25'1% y por último las zonas deprimidas conforman un 10'1%.

Figura n° 1
Etapas educativas de los centros



En cuanto al sexo, encontramos que la muestra está muy equilibrada respecto a esta variable ya que un 49,8% son hombres y el 50,2% mujeres.

Figura n° 2
Porcentajes de edad de los profesores de Secundaria

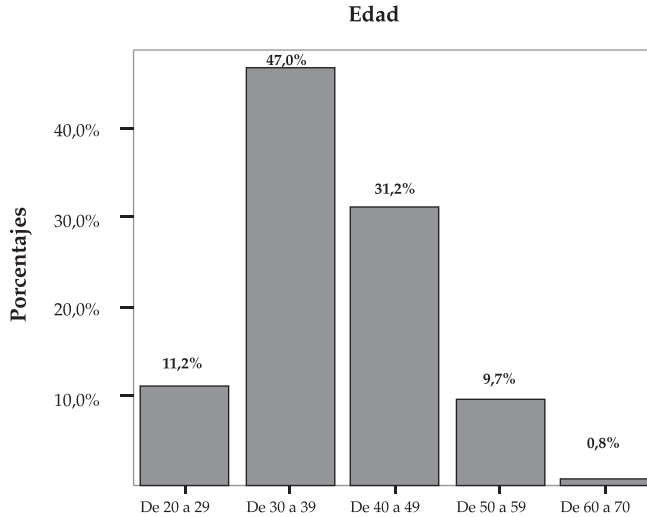


TABLA N° 3
CARGOS OCUPADOS EN LA ACTUALIDAD POR LOS PROFESORES
DE SECUNDARIA

Profesores	Frecuencia	Porcentaje
Tutor de ESO	228	53'3
Tutor de otro nivel	50	11,7
Jefe de departamento	106	24,8
Otros	41	9,6
Profesor de Educación Especial	3	0,7
Total	428	100

Otros resultados relevantes obtenidos en esta investigación fueron los siguientes:

- Algo más de la mitad de los miembros de equipos encuestados llevan en el actual órgano entre 2 y 5 años, concretamente el 57'1%, repartiéndose casi igualmente el resto, pues el 22'4% sólo lleva un año y el 20'4% más de cinco.

TABLA N° 4
CARGOS OCUPADOS EN LA ACTUALIDAD POR LOS MIEMBROS DE EQUIPOS DIRECTIVOS

Equipos Directivos	Frecuencia	Porcentaje
Director	29	29,6
Vicedirector	10	10,2
Jefe de estudios	25	25,5
Adjunto a jefatura de estudios	15	15,3
Secretario	19	19,4
Total	98	100

- Las tres actividades del orientador que más porcentajes de respuestas afirmativas han obtenido son: trabajo del orientador con *alumnos con problemas de dificultades de aprendizaje*, con un 90'9%, con *alumnos con problemas generales en los estudios*, con un 89'9% y el trabajo con *alumnos con problemas de conducta*, el 89%.
- La opinión de los profesores respecto a las actividades realizadas por el orientador con el sector de padres es menos homogénea ya que en las actividades en las que se expresa el trabajo por motivos de problemas diversos de los alumnos, sí que se considera que el orientador trabaja con los padres (62'9% en la 2ª actividad, 68'9% en la 3ª, 61'2% en la 4ª, el 78'5% en la 5ª, el 54% en la 6ª, 74'5% en la 7ª) o evaluaciones y programas especiales (57% en la novena, 73% en la 11ª).

TABLA N° 5
CARÁCTER GENERAL DE LAS RELACIONES ENTRE LOS PROFESORES Y EL ORIENTADOR

Temáticas	Frecuencia	Porcentaje
Organización	91	21,3
Coordinación	217	50,7
Aspectos burocráticos	32	7,5
Planificación	103	24,1
Tarea tutorial	258	60,3
Tarea departamental	101	23,6
Otros aspectos	1	0,2

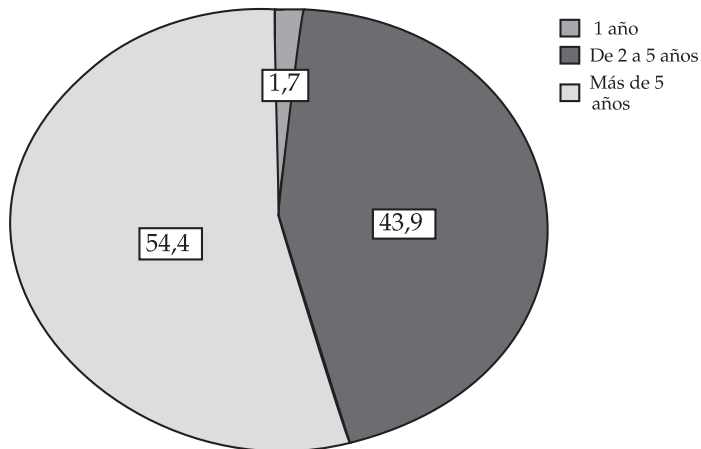
Otro ítem recogido en esta dimensión es el referido a si los profesores colaboran o no con el trabajo del orientador. Una importante mayoría opina que sí lo hace, en concreto un 83'7% frente al 12'7% que dice no saber y el 3'2% que considera que no lo hacen.

En ambas submuestras existe una mayoría que opina que el orientador trabaja tanto *por programas como a demanda de los miembros de la Comunidad Educativa*, un 52'6% de los profesores y un 76'5% de los miembros de EDs.

Las funciones de los orientadores de Secundaria es un aspecto desconocido por gran parte de los profesores, concretamente un 9'8% reconoce no saberlas y un 61'7% que sólo las deduce de su trabajo frente al sólo 28'3% que manifiesta que sí sabe cuáles son específicamente. Los directivos, sin embargo, dicen conocerlas en un total del 61'2 %, un 37'8% confiesa deducirlas del trabajo del orientador y un 1% las desconoce.

La amplia mayoría de profesores encuestados han conocido los centros cuando aún no había orientadores en los mismos, sólo un 15'2% de profesores y un 10'2% de miembros de EDs expresa que *siempre ha habido orientador*, o sea, gozan de menos experiencia ya que sólo pueden llevar trabajando doce años como mucho tiempo, desde que en 1992 se comenzaron a crear los DO.

Figura n° 3
Años que lleva el DO funcionando en el centro
Porcentajes de respuestas sobre los años que lleva funcionando el Departamento de Orientación en su centro



En cuanto a si ha habido o no cambio en los centros desde la incorporación de los orientadores, las temáticas en las que más se cree que se ha cambiado es en la **tutoría, la información y asesoramiento y el campo de los problemas de aprendizaje**, con un 75'7%, 73'6% y 63'8% respectivamente.

A pesar de que anteriormente la gran mayoría del profesorado contestó que las tareas y funciones de los orientadores no deberían cambiarse, respecto a si estas últimas se **deberían precisar, sí que se obtiene una mayoría que opina que sí sería necesario**, un 56% frente al 13'6% que opina que no y al 30'3% que declara no saber.

TABLA N° 6
GRADO DE ACEPTACIÓN DEL ORIENTADOR Y NECESIDAD DE SU EXISTENCIA

	Grado de aceptación que tiene para usted la figura del orientador	Grado de aceptación que tiene para sus compañeros la figura del orientador	Necesidad de existencia de orientador en su centro
Válidos	526	526	526
Media	4,38	3,75	4,56
Mediana	5	4	5
Moda	5	4	5

Igualmente se obtiene una notoria mayoría que considera la presencia del orientador en los centros como una mejora en los mismos, en este caso la mayoría se amplía hasta un 92'7%; por último en la cuestión sobre si los orientadores suponen una aportación extra de trabajo o no, un 68'1% opina que no y un 26'9% que sí.

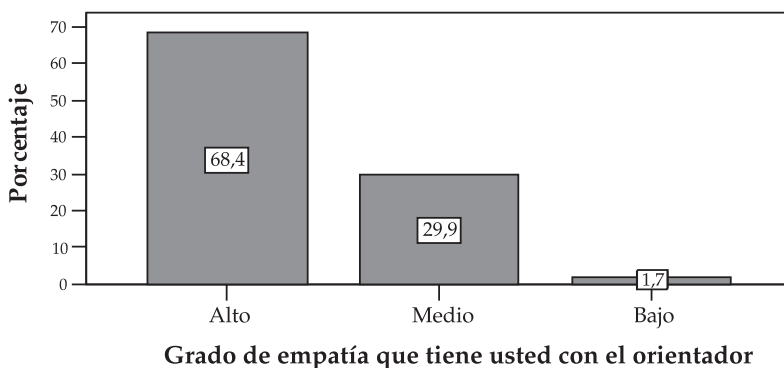
La práctica totalidad del profesorado cree que el orientador debe permanecer como está en la actualidad, concretamente un 86'9%.

Un alto porcentaje del profesorado, el 83%, opina que las funciones del orientador deben reforzarse con otros profesionales.

Y ante la especificación de estos especialistas, resulta que sólo se obtiene una mayoría de respuestas positivas en dos de ellos: Logopeda, con un 52'7% y en el Profesor de Apoyo, con un 62'7%, un Educador Social y un Trabajador Social giran en torno al 40%.

Preguntados los profesores y miembros de EDs sobre *el grado de empatía* que ellos tienen con el orientador, los resultados obtenidos se ofrecen en la figura n° 5.

Figura n° 4
Grado de empatía que tiene usted con el orientador de su centro



A continuación expondremos resultados de ambas submuestras relacionando las variables clasificatorias con las de contenido.

SUBMUESTRA DE PROFESORES

Variable clasificatoria: Tipo de centro

Como resumen de esta primera relación entre variables se concluye:

Los centros públicos tanto de Huelva capital como de otros municipios destacan sobre los concertados por establecer más relaciones significativas respecto a las cuestiones planteadas.

Los centros de Huelva capital *conocen mejor el modelo de trabajo del orientador y la coordinación con el Equipo Directivo* que el resto. Igualmente *aceptan más la figura del orientador y reconocen que siempre está disponible*.

Variable clasificatoria: Zona geográfica de ubicación del centro

Los profesores de Huelva capital opinan de forma mayoritaria respecto al resto que *el orientador colabora con los alumnos de posobligatoria en la transición a la Universidad u otros estudios*.

Asimismo los centros de la zona de la campiña *reconocen y valoran más el trabajo del orientador con alumnos y con profesores, afirmando también más este trabajo con el sector de padres*.

Variable clasificatoria: Entorno de ubicación del centro

En esta variable encontramos resultados claramente derivados lógicamente de la realidad de cada centro en función de donde esté ubicado; así los profesores de barriadas *reconocen más el trabajo del orientador con alumnos*, relacionado con *problemas en los estudios y valoran más que el resto la importancia de que el orientador intervenga con alumnos que muestren posibilidades de abandonar sus estudios*, casuística que se da pero menos en los institutos que se ubican en el centro. Este aspecto marca una diferencia de zonas ya que los profesores de barriadas *sí que marcan como una posible tarea que deberían realizar los orientadores la de atender a los alumnos con dificultades*.

Variable clasificatoria: Etapas educativas que tiene el centro

Es de destacar que las etapas que tienen los centros marca el conocimiento del trabajo del orientador.

1°.- En los centros que tienen todas las etapas, grandes, existe un mayor número de profesores y éstos *conocen menos* que en los pequeños el trabajo del orientador. Los profesores de estos centros *declaran desconocer*, más que el resto, *si el orientador trabaja o no con padres de alumno con problemas relacionados con sustancias adictivas*.

2°.- Por otro lado los profesores de centros donde sólo se imparte ESO, *reconocen más el trabajo del orientador con el sector del profesorado* y declaran que *este profesional sí mantiene reuniones con el Equipo Directivo* de forma mayoritaria respecto a los demás sectores de la muestra.

3º.- Los resultados obtenidos en los profesores de centro concertados van en la línea de un *mayor descontento en la valoración del trabajo del orientador*: afirman que sólo trabajan a demanda, que suponen una aportación de trabajo extra para ellos, que deberían cambiarse las funciones y tareas, señalando como demanda para mejorar el trabajo el tener más asesoramiento en temas de Tutoría que es una función total de los orientadores de los centros públicos.

Relaciones entre la variable clasificatoria “número de alumnos del centro” y otras dimensiones

Como resumen de esta variable, confirmamos que cuanto menor es el tamaño de los centros, más se reconoce, sobre todo en el sector de padres y de profesorado, y valora el trabajo del orientador. Asimismo, en centros medianos se entiende que *la disponibilidad del orientador es mejor que en los grandes, que las relaciones del orientador con los alumnos son buenas y son realistas en cuanto al modelo de trabajo* ya que afirman ser “ambos” (por programas y a demanda) la forma de llevar a cabo su tarea el orientador.

Relaciones entre las variables clasificatorias “edad y sexo del profesorado” y el resto de dimensiones

Concluyendo, se observa que el sexo de los profesores no arroja diferencias destacables en esta investigación respecto al cruce con el resto de variables, no ocurriendo lo mismo con la edad. Los profesores mayores *afirman más el trabajo con padres* de alumnos con problemas en algunas cuestiones de índole personal y relacional, entienden que *sí ha habido cambio en los centros en el tema de Tutoría* desde que hay orientadores, puede que porque ellos, sí han conocido este trabajo sin asesoramiento directo, y por último, *valoran más que los de otras edades la necesidad de existencia de orientador*.

Variable clasificatoria: Cargos anteriores y actuales del profesorado

Relaciones entre las variables clasificatorias “cargos anteriores y actuales del profesorado” y el resto de dimensiones

Es necesario reflexionar un poco sobre las conclusiones de estas comparaciones ya que hay que reconocer que se han encontrado menos diferencias entre los profesores de ESO y el resto de cargos que lo esperado, ya que, lógicamente (por su cercanía e interdependencia en el trabajo) *sí que reconocen más que los demás el compartir tareas suyas con el orientador* y la ayuda de ésta en algunas intervenciones concretas pero, entre tantas variables como se estudian en esta investigación no se encuentran de forma importante otras correlaciones.

Variable clasificatoria: Años que lleva funcionando el DO en el centro

Cuanto más tiempo lleve funcionando el Departamento de Orientación mejor es el conocimiento del trabajo del orientador, *tanto con alumnos, padres, profesores* y mayor su valoración. *Se valora mucho más, asimismo, las reuniones de coordinación entre los distintos sectores (padres, alumnos y profesores)* aspectos éstos muy criticados y poco aceptados al comienzo del funcionamiento de los DO. *Se reconoce más el cambio obrado en algunos temas, se valora más la aceptación de la figura.*

Variable clasificatoria: Años que lleva trabajando con el orientador desde su cargo

Concluyendo, no terminaremos este apartado de profesores sin volver a reiterar que el tiempo que se lleve cercano a la figura del orientador es una variable muy condicionante de conocimiento y valoración de su trabajo. La variable “años que lleva trabajando desde su cargo con el orientador” es una muestra más de ello. Se destaca quizás, la concreción de algunas temáticas de trabajo con padres ya que realmente los orientadores han supuesto una ayuda importante para el profesorado en estos temas, más desconocidos para ellos y más difíciles de afrontar como son el trabajo con padre de alumno con dificultades de aprendizaje, de desajuste personal, de problemas generales en los estudios, etc.

En referencia al objetivo planteado en la investigación referido a los condicionantes personales, profesionales y comportamentales de los orientadores de los IES en el desarrollo de su trabajo, encontramos unas relaciones importantes de algunos aspectos de la dimensión VIII y ciertos ítems como son: la aceptación de la figura, consideración sobre las funciones y cambios operados en los centros desde que se incorporaron estos profesionales, entre otro: sexo del orientador, titulación y experiencia.

SUBMUESTRA DE EQUIPOS DIRECTIVOS**Variable clasificatoria: Tipo de centro**

Los centros públicos tanto de Huelva capital como de otros municipios destacan sobre los concertados en la aceptación de la figura del orientador, la disponibilidad de éste, sin embargo se establecen más relaciones significativas entre los centros concertados y algunas variables referidas al trabajo con padres y profesores.

Variable clasificatoria: Entorno de ubicación del centro

Los miembros de ED de barriadas reconocen más el trabajo del orientador con padres de alumnos con problemas de conducta. Los directivos de los institutos del centro sin embargo destacan en el reconocimiento de la mejora producida en los centros en el tema de convivencia, desde que hay orientador, así como el que éste fomente la participación de padres en el centro.

Variable clasificatoria: Etapas educativas que tiene el centro

Es de destacar, una vez más, que las etapas que tienen los centros marca el conocimiento del trabajo del orientador.

En **centros** donde sólo se imparte **ESO**, reconocen más el trabajo compartido del orientador con el sector del profesorado, así como la realización del documento básico del trabajo del DO, como es el POAT; declaran que *este profesional sí mantiene reuniones con los distintos órganos y asociaciones del centro* de forma mayoritaria respecto a los demás sectores de la muestra. Es *máxima la valoración de los directivos de estos centros tanto de la disponibilidad del orientador como de la consideración que estiman tienen sus compañeros de este profesional.*

Muy relacionada con la variable anterior se encuentra la del número de alumnos del centro al que pertenece el profesorado encuestado. Así se entresacan relaciones destacables respecto a la dimensión de "trabajo con alumnos" como que, los directivos de centros pequeños, de 0 a 249 alumnos, consideran que el orientador SÍ estimula la participación de los alumnos en el centro, [$X^2(8) = 17'946$ $p \leq 0'022$]. Con respecto a otras dimensiones se obtienen interesantes y múltiples relaciones.

Variables clasificatorias: Edad y sexo del profesorado

Se observa que el sexo y edad de los profesores no arrojan diferencias destacables en esta investigación respecto al cruce con el resto de variables.

Variable clasificatoria: Experiencia docente del profesorado

En conclusión: no se observan unas sustanciales relaciones respecto a los años de experiencia de los directivos aunque sí es destacable que los que llevan poco tiempo, a pesar de tener un cargo en el ED, no conocen específicamente las funciones de los orientadores.

Variable clasificatoria: Cargo actual de los miembros de Equipos Directivos

Es el cargo de Jefe de Estudios el que declara, diferencialmente, compartir tareas suyas con el orientador.

Variable clasificatoria: Años que llevan los encuestados en el Equipo Directivo

Se vuelve a comprobar que con el paso del tiempo de los directivos en los cargos se mejora el conocimiento del trabajo del orientador. Los que tienen poca experiencia en los cargos mantiene una valoración media del grado de expectativas cumplidas respecto a la figura del orientador.

4. DISCUSIÓN

Existen diferencias importantes en la mayoría de cuestiones investigadas respecto a que los *directivos* conocen mejor y valoran más la labor orientador que los *profesores*. El desconocimiento del trabajo del orientador es una situación encontrada en la gran mayoría de aspectos del mismo, en la submuestra de profesores. El sector más desconocido es el de los padres y la etapa la posobligatoria.

En el sector de los *alumnos* las temáticas más destacadas del trabajo del orientador son: las dificultades de aprendizaje, los problemas generales en los estudios y en tercer lugar los problemas de conducta. La modalidad de trabajo: individual, grupal o ambas, es mayoritariamente desconocida.

En el sector del *profesorado*, las tareas más destacadas son las tutoriales; y las ausentes, aun hoy, las de asesoramiento en temas pedagógicos y didácticos.

La valoración de la importancia del trabajo desarrollado por los orientadores, en general, es muy alta así como de la propia figura. Asimismo también es alta la necesidad de existencia de este profesional.

La orientación en Secundaria y la consideración de la misma han evolucionado significativamente desde los inicios hasta la actualidad, consiguiendo estabilizarse y afianzarse no sin bastantes dificultades, la mayoría provenientes del sector de los profesores, según los encuestados y de la postura y sensibilidad de los Equipos Directivos.

Es un aspecto clave que la variable sociocontextual referida a las etapas de que tiene el centro, condiciona positivamente en una amplia variedad de aspectos, ya que los centros pequeños, de sólo la etapa de ESO, valoran más el trabajo del orientador, su disponibilidad y necesidad.

El Equipo Directivo se considera un órgano decisivo en el desarrollo de la labor orientadora, por parte de la totalidad de encuestados, ya que la condiciona positiva o negativamente y se estima fundamental un buen y adecuado trabajo compartido de directivos y orientadores.

Encontramos que existe diferencia significativa en la consideración del orientador por parte del profesorado de centros públicos y concertados. Asimismo la variable referida al cargo desempeñado también condiciona esta valoración y conocimiento siendo el cargo de tutor el que más reconoce y valora la figura del orientador. Es muy importante destacar que las dos variables que más influyen en esta consideración y valoración son la antigüedad de funcionamiento del DO y los años de trabajo compartido entre el profesorado y los orientadores. En los profesores influye positivamente los años de permanencia en el centro y entre los directivos el cargo que más tareas comparte con el orientador es el Jefe de Estudios.

Desde la incorporación de los orientadores a los centros de Secundaria se han producido importantes cambios en los mismos, en general positivos, y sobre temas muy variados, aunque es igualmente mayoritaria la opinión de que los orientadores se ocupan, fundamentalmente, y deben seguir haciéndolo de los problemas, aspecto éste igualmente presente hace unos años y en la actualidad.

5. CONCLUSIONES

Es necesario que la Administración educativa potencie la figura del orientador de Secundaria y además defina y clarifique las funciones a desempeñar por éstos ya que las actuales presentan un alto nivel de ambigüedad y falta de concreción, dando lugar a interpretaciones que en bastantes casos pueden hacer de esta labor una tarea bastante dispar entre centros.

Encontramos que los profesores y directivos de Secundaria de Huelva estiman fundamental establecer mejoras en la orientación tales como: crear un segundo orientador en los centros y conseguir un equipo multidisciplinar que refuerce las tareas y funciones del orientador, las cuales se considera que desbordan a este profesional.

Como características predominantes del perfil personal y profesional de los orientadores más favorables para el desempeño profesional de los mismos, según el profesorado de Educación Secundaria de Huelva y provincia, podemos destacar: tener experiencia, ser activo, sensible, flexible y activo y en otros puntos destaca la titulación de Psicólogo. Se describe específicamente la necesidad de saber llegar al profesorado, de tener, en suma, habilidades sociales y ser resolutivos y eficaces.

Es fundamental que se establezca un perfil profesional del orientador que permita conocer y garantizar unas capacitaciones, formación y destrezas básicas y necesarias para un correcto desempeño de sus funciones. Ello permitiría desligar más la valoración de la figura respecto a características personales de estos profesionales, ya que es unánime la opinión de que es totalmente indisoluble la valoración, necesidad y satisfacción de la figura del orientador y sus funciones de las características personales y profesionales de quien la ostenta.

Una de las limitaciones de nuestro estudio es la muestra, considerándose necesario ampliar la muestra utilizada a todo el profesorado, al menos, de Andalucía, que trabajen en Centros de Secundaria, tanto públicos como privados o concertados.

Como futuras líneas de investigación, sería interesante, dados los resultados encontrados en nuestro estudio, centrar una investigación en la que detallaran tareas específicas del orientador con cada cargo posible de desempeñar en el sector de profesores y de directivos.

Otra línea a investigar, sería un estudio específico de la formación, experiencia y personalidad de los orientadores que permitiera compararlas con indicativos de eficacia, ayuda, innovación, cambio en los centros, mejora de la práctica educativa, asesoramiento a directivos y otras variables surgidas de la muestra estudiada.

Por último, una investigación imprescindible, es la de estudiar las diferencias existentes en el profesorado respecto a los orientadores de Secundaria en centros con un solo orientador y en los que ya son dos en dicho departamento.

REFERENCIAS

- Angulo, J.F. (1995). El papel de los/las psicopedagogos/as en los centros de Secundaria Obligatoria. En Fernández, J. (coord.) *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria*. (pp.427-458). Málaga: Aljibe.
- Arza, N (1997). *Coordenadas contextuais e érase dos/as orientadores/as no ensino medio e secundario en Galicia*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de A Coruña.
- ASCA. (1977). The role of the secondary school counsellor. *School Counselor*, 24, 228-234.
- Benavent, J.A. (2003). Reflexiones sobre el futuro de la orientación psicopedagógica inmersa en una encrucijada sociocultural. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 14(1), 41-59.
- Boronat, J. y Cano, R. (1998). El Departamento de Orientación. En R. Bisquerra (Coord.), *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica*. (pp. 167-192). Barcelona: Boixareu.
- Cano, R. (2001). Los Departamentos de Orientación en los institutos de Enseñanza Secundaria: De la teoría orientadora como posibilidad a la práctica psicopedagógica como realidad. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de Orientación y Tutoría* (pp. 95-96/26). Barcelona: Praxis.
- García de la Santa, M.A. y Pellón, J.M. (1994). El momento actual de la educación y el papel del profesorado. *Revista Nexo 1*. Santander.
- Gibson, R.L. y Mitchell, M.H. (1990). *Introduction to counseling and guidance*, New York: Macmillan.

- Giebler, S.M. (1992). *Roles and functions of the elementary counselor as perceived by elementary counsellors*. Master's thesis, Fort Hayes State University, Hays, KS.
- Gosálvez, A. (1990). *Técnicas para la orientación psicopedagógica*. Madrid: CEPE.
- Hernando, A. (2005). *La intervención de los orientadores de secundaria y la forma en que ellos la describen y justifican. La situación actual*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva. Departamento de Psicología.
- Hillman, D.K. (1987). *The importance of selected aspects of the role and function of the secondary school counselor as reported by administrators, counselors and teachers*. Master's thesis, Fort Hayes State University, Hays, KS.
- HRDC (2002): Human Resources Development Canada. Recuperado de la <http://www.drhc-hrhc.gc.ca/>
- Hutchinson, R.L.; Barrich, A.L. y Groves, M. (1986). Functions of secondary school counselors in the public schools: Ideal and actual. *School Counselor*, 43, 87-91.
- Ibrahim, F.; Helms, B. y Thompson, D. (1983). Counselor rol and function: An appraisal by consumers and counsellors. *Personnel and Guidance Journal*, June, 597-601.
- Morrill, W.H., Oetting, E.R. y Hurst, J.C. (1974). Dimensions of Counselor Functioning. *Personnel and Guidance Journal*, 52(6), 354-359.
- Pantoja, A., Campoy, T. y Cañas, A. (2001). *Orientación y acción tutorial en los niveles no universitarios de la provincia de Jaén*. Jaén: Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Repetto, E., Ballesteros, B. y Malik, B. (1999). Hacia una formación de los orientadores en Europa: Estudio empírico de las áreas de competencias más relevantes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (17), 149-162.
- Sanz, R. y Sobrado, L. (1998). Roles y funciones de los orientadores. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), 25-57.
- Tennyson, W.W.; Miller, G.D.; Skovholt, T.G. y Williams, R.C. (1989). Secondary school counselors: What do they do? What is important?. *School Counselor*, 36, 253-259.
- Watts, A.G. (Coord.) (1992). *Ocupational Profiles of vocational counselors in the European Community*. Berlin: European Centre for the Development of Vocational training (CEDEFOP).

Recibido: 26 de junio de 2008.

Aceptado: 16 de junio de 2009.

MIRADAS RETROSPECTIVAS DE LOS EGRESADOS SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR¹

Javier Gil Flores, Eduardo García Jiménez, Cristina Santos López
Universidad de Sevilla

RESUMEN

En este trabajo se ha realizado una valoración de la formación universitaria, recurriendo a la opinión de los graduados en las titulaciones de Ingeniería en Telecomunicaciones, Odontología y Pedagogía. Las opiniones de 228 titulados por la Universidad de Sevilla en el curso 2003-2004 han sido recogidas mediante una encuesta telefónica llevada a cabo dos años después de la graduación. Los resultados muestran diferencias significativas entre las valoraciones realizadas por los tres grupos de titulados, asociándose éstas a las diferentes posibilidades de inserción laboral en cada una de las disciplinas. El trabajo concluye presentando algunas recomendaciones de cara a la mejora de la formación ofrecida desde la universidad.

Palabras clave: Educación superior, Graduados universitarios, Calidad educativa, Métodos de encuesta, Grupos de discusión.

STUDENTS' RETROSPECTIVE LOOK AT SECONDARY EDUCATION

ABSTRACT

This research study is focused on the assessment of university education using the opinions of graduates in Telecommunications Engineering, Odontology and Pedagogy. A total of 228 opinions of graduates of the University of Seville studying in the academic year 2003-2004 were

Correspondencia:

Javier Gil Flores. Facultad de Ciencias de la Educación, C/Camilo José Cela, s/n. 41018-Sevilla. jflores@us.es

¹ Este trabajo ha contado con la financiación de la *Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas*, a través de la Convocatoria de Grupos de Estudio y Análisis Específicos sobre Calidad en las Universidades Andaluzas (2005).

collected by means of a telephone survey carried out two years after their graduation. The results show significant differences between the assessment given by the three groups of graduates, the reason for these differences being the different opportunities for entering the job market available to each of these disciplines. Finally, the study gives some recommendations for the improvement of university education.

Key words: *Higher Education, University graduates, Educational quality, Survey method, Focus group.*

INTRODUCCIÓN

La educación superior se encuentra sometida a procesos de cambio importantes, derivados de la necesidad de formar profesionales que respondan a las exigencias de un mundo laboral en continua evolución. Ante los nuevos escenarios laborales, caracterizados por el avance tecnológico y la aparición de nuevos roles, a los profesionales formados en las instituciones de educación superior no les basta contar con conocimientos específicos de un campo profesional, sino que precisan una serie de competencias que les permitan adaptarse con flexibilidad a nuevos contextos y funciones en el mercado laboral. Esta idea forma parte de los planteamientos asociados a la construcción del denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), promovido a partir de la reunión de ministros europeos de educación celebrada en Bolonia en 1999.

Cabe esperar que el nuevo marco de referencia que supone el denominado proceso de Bolonia dé lugar a un interés renovado por la investigación sobre la educación superior, y en particular sobre áreas temáticas como la relación entre la educación superior y el mundo del trabajo, y las exigencias que desde éste se derivan en lo que respecta a la aplicación de los conocimientos profesionales adquiridos (Brennan y Teichler, 2008).

Estudios previos

Buena parte de los trabajos focalizados sobre los egresados han tenido como telón de fondo la evaluación de las instituciones universitarias, asumiendo que la calidad y eficacia de la institución puede ser medida a partir de los resultados logrados por los egresados en los años siguientes a su graduación. Es decir, cuando afrontan las primeras fases de su proceso de inserción laboral. Este tipo de evaluaciones ha tenido en cuenta indicadores de éxito tales como volumen de ingresos, nivel ocupacional alcanzado, o la formación como persona que los propios egresados perciben haber conseguido (Johnston, 1991; Cabrera, Weerts y Zullick, 2005).

Otros estudios realizados sobre la calidad de la educación superior se han apoyado en la valoración de las competencias demostradas por los egresados al incorporarse al mundo laboral. En este sentido, la opinión de empleadores sobre el nivel de formación y el desempeño laboral de los titulados han sido fuentes de información habituales (Phillippi y Banta, 1994; Joseph y Joseph, 1997). A ello se han unido las valoraciones que los egresados hacen de las competencias logradas a lo largo de su formación (Mora, 2003; Allen, Ramaekers y Van der Velden, 2005).

Estudios basados en la autoevaluación de los graduados acerca de sus competencias revelan que los contextos de aprendizaje y las metodologías de enseñanza juegan un papel importante en la adquisición de éstas. Así, las valoraciones de los titulados acerca de su formación universitaria se han analizado en función del carácter público o privado de las universidades, encontrándose mejores valoraciones entre los graduados procedentes de universidades privadas (Nasser y Abouchedid, 2005). Además, quienes han contado con un contexto de aprendizaje en el que se favorece la actividad, como es el caso del aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje por proyectos, se atribuyen a sí mismos mayores competencias genéricas y reflexivas (por ejemplo, aprendizaje autónomo, planificación, resolución de problemas, pensamiento reflexivo, trabajo en equipo) que quienes proceden de contextos de aprendizaje convencionales (Schmidt y Van der Molen, 2001; Vaatstra y De Vries, 2007).

La percepción sobre la formación alcanzada conecta con las expectativas de inserción laboral de los egresados. Así, la satisfacción con el desarrollo de competencias logrado se ha revelado como un buen predictor de la percepción sobre la preparación para el empleo (Pike, 1994; Martin y otros, 2000). Y también se ha encontrado una relación entre la satisfacción con el programa formativo y aspectos tales como el posterior éxito profesional alcanzado (Kranz y otros, 2004) o la satisfacción con el trabajo, de tal manera que la percepción de un programa bien organizado, con buenos contenidos de enseñanza y con énfasis en el trabajo práctico contribuye a una posterior satisfacción laboral (Mora, García-Aracil y Vila, 2007). Precisamente, la valoración de la formación recibida en las instituciones universitarias ha sido con frecuencia uno de los aspectos considerados al analizar la satisfacción en el trabajo (Freeman, 1978; Clark y Oswald, 1994; Belfield, Bullock y Fielding, 1999; Borden y Rajewski, 2000; Schomburg, 2007).

Las valoraciones de los titulados acerca de la educación recibida también han formado parte de las encuestas a gran escala realizadas sobre egresados de diferentes países europeos, con el fin de valorar su situación ante el empleo y el papel que juegan las competencias de los titulados en las diferentes fases de su carrera profesional. El proyecto europeo "Career after Higher Education: a European Research Study" (CHEERS), supuso la realización en 1999 de una macroencuesta a egresados que habían finalizado estudios en 1994 y 1995. Y posteriormente, el proyecto REFLEX, coordinado por el Research Center for Education and The Labour Market, de la Universidad de Maastricht, se centró en la cohorte de egresados en el curso 1999-2000, a los que se encuestó cinco años después de su graduación. En ambos estudios, estuvieron presentes las valoraciones sobre la formación recibida, la cual es considerada, en general, útil para el desempeño de las tareas profesionales. No obstante, se critican ciertos aspectos de la educación superior, y particularmente la preparación que logran los estudiantes para saber aplicar sus conocimientos en la realización de las tareas que deben afrontar en el contexto laboral.

Dejando al margen la participación en estudios internacionales como los que acabamos de citar, la recogida de información sobre alumnos universitarios a partir de encuestas ha sido constante en el ámbito de la educación superior española desde la década de los 90. Las instituciones universitarias han empezado a realizar encuestas a egresados, motivadas por el registro de altas tasas de desempleo registradas. Preocupadas por este aspecto, en principio se centraron más en la situación laboral de los egresados que en la formación recibida, si bien progresivamente este segundo tema ha

ido ganando importancia (Mora y Vidal, 2005), y está presente en la práctica totalidad de los estudios sobre inserción laboral generados por nuestras universidades. Entre este tipo de estudios, merece ser destacada la serie de trabajos realizados en el ámbito de las universidades catalanas, a iniciativa de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (Rodríguez Espinar, 2003; Serra, 2007; AQU, 2008). En todos ellos se dedica atención a la valoración de la formación recibida, en sus dimensiones teórica y práctica, y en cuanto a las competencias desarrolladas por los egresados.

Problema y objetivos

El interés por recoger la opinión de los titulados sobre la formación radica en la perspectiva privilegiada con que cuentan éstos para hacer sus valoraciones. Frente a las opiniones de los estudiantes que aún cursan estudios universitarios, los egresados están en situación de incluir en sus juicios valorativos un elemento importante: la experiencia vivida en su transición al empleo y la constatación del grado en que la educación superior les ha proporcionado el bagaje de conocimientos y capacidades necesario para incorporarse al mundo laboral, ejercer un rol profesional y desenvolverse en el medio social.

Aprovechando la idoneidad de los egresados como fuente de información, el problema abordado en el presente trabajo es el análisis de la formación ofrecida por las instituciones de educación superior, focalizando la atención sobre la perspectiva de los titulados y sobre el caso de la Universidad de Sevilla. En los primeros años que siguen a la graduación, el proceso de inserción laboral y las primeras experiencias de trabajo sitúan a los graduados en una posición óptima para valorar la calidad de la formación recibida.

En nuestro análisis sobre la valoración de los programas formativos por los egresados, hemos prestado especial atención a la existencia de posibles diferencias interdisciplinares, planteándonos como objetivos dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿cómo valoran los egresados el programa formativo cursado?, ¿cómo valoran la contribución de la formación recibida a su inserción en el mundo laboral?, ¿cómo valoran los egresados el impacto de la formación, en cuanto a incidencia de su labor profesional sobre el entorno y en cuanto a satisfacción tanto de usuarios-clientes como de empleadores?, ¿qué diferencias pueden señalarse entre las valoraciones de los titulados en distintos ámbitos disciplinares?

MÉTODO

Teniendo en cuenta el propósito del estudio, se han seleccionado tres titulaciones impartidas en la Universidad de Sevilla que corresponden a áreas de enseñanza universitaria de ámbitos disciplinares muy diferentes: Ingeniería en Telecomunicaciones, Odontología y Pedagogía. Para cada una de ellas, se ha considerado el conjunto de titulados en el curso 2003-2004, a quienes se ha solicitado una valoración de la formación recibida cuando han transcurrido casi dos años desde su graduación.

Las valoraciones de estudiantes y egresados sobre la educación superior se han obtenido tradicionalmente a través de metodologías de encuesta (Aldridge y Rowley, 1998; Teichler, 1999), si bien se han utilizado recientemente técnicas menos usuales,

como los comentarios de los alumnos (Moore y Kuol, 2007) o el registro de incidentes críticos (Douglas, McClelland y Davies, 2008). En el presente estudio, al abordar las miradas retrospectivas de los egresados sobre la formación recibida, hemos querido incluir metodologías cualitativas que aporten datos más allá de las cifras arrojadas por las encuestas. Hemos integrado metodologías cuantitativas y cualitativas, al utilizar un cuestionario a egresados para recoger sus opiniones sobre la enseñanza recibida en la universidad y, al mismo tiempo, recurrir a los grupos de discusión (Krueger, 1991; Callejo, 2001; Suárez, 2005) para profundizar en esas opiniones.

El cuestionario utilizado (ver Anexo 1) se ha estructurado en función de tres dimensiones básicas, agrupando una serie de elementos que han sido considerados objeto de evaluación y han dado lugar a las preguntas incluidas en el cuestionario:

- Valoraciones sobre el programa formativo, incluyendo aspectos relativos a los contenidos y estructura curricular de las respectivas titulaciones.
- Valoraciones sobre la contribución a la inserción laboral, prestando atención a la utilidad de los aprendizajes logrados para el acceso al mundo del trabajo.
- Valoraciones sobre el impacto de la formación, centrándonos en la incidencia sobre el entorno social y profesional, y en las reacciones de usuarios-clientes y empleadores.

El cuestionario fue administrado telefónicamente, obteniéndose respuestas de 228 egresados, de los cuales 107 corresponden a la titulación de Ingeniería en Telecomunicaciones (54.87% del total de egresados en esta titulación), 42 a la titulación de Odontología (75.00% del total) y 79 a Pedagogía (49.38% de egresados). En cada uno de los aspectos considerados en el cuestionario, los encuestados expresaban su valoración utilizando una escala de 1 a 5, donde 1 significaba la más baja valoración y 5 la más alta. Los datos obtenidos han sido analizados estadísticamente, utilizando estadísticos descriptivos como la media y la desviación típica, y se ha recurrido al análisis de la varianza (ANOVA) para la comparación de las medias obtenidas en cada grupo de egresados.

Paralelamente a la administración del cuestionario, se han celebrado tres grupos de discusión, uno por cada titulación, contando cada uno de ellos con la participación de entre 6 y 8 egresados, reunidos en los respectivos centros universitarios. En los tres grupos se planteó el mismo interrogante de partida: ¿Qué valoración hacen ustedes sobre la formación recibida en la Universidad? El moderador de los grupos contó con un guion adicional de temas que podrían proponerse en caso de que no fueran abordados en el curso de la discusión: estructura del plan de estudios en cursos y materias; especialización lograda a través del plan de estudios; formación práctica recibida; vinculación entre la formación recibida y el ejercicio profesional; imagen de los titulados ante empleadores, clientes o sociedad en general.

Los resultados arrojados por el análisis estadístico de los datos cuantitativos se han visto ilustrados por las valoraciones realizadas en los grupos de discusión, en cuyo análisis se han seguido las pautas y estrategias habituales en los procesos de análisis de datos cualitativos (Miles y Huberman, 1994).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de la situación en que se encuentran los egresados de cada una de las titulaciones revela las diferencias en cuanto a posibilidades de inserción laboral. De acuerdo con los valores mostrados en la Tabla 1, los titulados en Odontología son con diferencia quienes en mayor porcentaje se encuentran trabajando en su ámbito profesional (92.9%) y quienes han tardado menos en incorporarse al mundo laboral (2.7 meses desde la finalización). En el extremo opuesto, las menores oportunidades de acceso al mundo laboral se dan entre los titulados en Pedagogía (21.5% de ellos trabajan en puestos relacionados con su titulación, y el tiempo medio de incorporación es de 11.6 meses). Además, son también los ingenieros en telecomunicaciones y los odontólogos quienes en mayor porcentaje continúan algún tipo de formación (estudios de postgrado, doctorado, formación especializada) después de obtener la graduación.

TABLA 1
TRAYECTORIA SEGUIDA POR LOS EGRESADOS TRAS LA GRADUACIÓN

Titulación	Trabajan en el ámbito de su titulación (%)	Meses hasta la incorporación al primer empleo	Continúan formándose (%)
Ingeniero en Telecomunicaciones	74.8	3.1	74.7
Odontología	92.9	2.7	71.4
Pedagogía	21.5	11.6	34.6

Valoraciones sobre el programa formativo

De acuerdo con los resultados de la encuesta realizada, mostrados en la Tabla 2, los egresados han realizado valoraciones muy positivas sobre las posibilidades de optatividad ofrecidas en su programa de estudios (ítem 5), y sobre el nivel de profundidad en los contenidos de las asignaturas (ítem 1). Ambos aspectos obtienen una puntuación claramente superior al valor 3, que representa la posición central en la escala valorativa. Por contra, las valoraciones más bajas han recaído sobre la cantidad de prácticas realizadas (ítem 8) y sobre la importancia concedida en las asignaturas a la formación práctica (ítem 7).

Al comparar las respuestas de los egresados en las tres disciplinas consideradas, el análisis de la varianza revela la existencia de diferencias estadísticamente significativas en todos los aspectos, con la única excepción de las posibilidades de optatividad sobre las materias del programa formativo (ítem 5), cuya valoración es similar en las tres titulaciones. Entre las diferencias, destacan las observadas en la vinculación de las asignaturas cursadas al campo profesional (ítem 3). Con un valor medio 4.14, Odontolo-

TABLA 2
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS (MEDIA, DESVIACIÓN TÍPICA) Y ANOVA SEGÚN TITULACIONES PARA LAS
VALORACIONES EN LA DIMENSIÓN CURRICULAR

	Global <i>n</i> = 228 media (d.t.)	Ing. Telec <i>n</i> = 107 media (d.t.)	Odontología <i>n</i> = 42 media (d.t.)	Pedagogía <i>n</i> = 79 media (d.t.)	F	valor <i>p</i>
1. Profundidad de los contenidos de las asignaturas	3.40 (0.82)	3.69 (0.81)	3.24 (0.52)	3.10 (0.83)	14.530	<i>p</i> < 0.001
2. Nivel de actualización de los contenidos de las asignaturas	3.07 (0.98)	2.75 (0.93)	3.64 (0.79)	3.22 (0.96)	15.754	<i>p</i> < 0.001
3. Vinculación de las asignaturas cursadas con el ámbito profesional	3.17 (1.06)	2.99 (1.00)	4.14 (0.65)	2.89 (1.03)	27.316	<i>p</i> < 0.001
4. Presencia de asignaturas básicas en los primeros años y de materias prácticas en los cursos superiores	2.98 (1.07)	3.04 (0.99)	3.43 (1.11)	2.67 (1.06)	7.614	<i>p</i> < 0.01
5. Posibilidades de cursar materias optativas	3.63 (1.02)	3.59 (1.02)	3.62 (1.06)	3.70 (1.00)	0.255	n.s.
6. Información recibida durante la carrera sobre la elección de asignaturas optativas	2.43 (1.13)	2.61 (1.15)	2.67 (1.00)	2.06 (1.09)	6.723	<i>p</i> < 0.01
7. Importancia que se daba en las asignaturas a la formación práctica	2.29 (0.93)	1.94 (0.82)	2.75 (0.60)	2.51 (1.05)	16.596	<i>p</i> < 0.001
8. Cantidad de prácticas de campo realizadas durante la carrera	2.09 (0.88)	1.78 (0.79)	2.48 (0.46)	2.33 (1.00)	15.189	<i>p</i> < 0.001
9. Conexión entre los contenidos teóricos y las prácticas	2.66 (0.96)	2.61 (0.88)	3.22 (0.75)	2.46 (1.07)	9.078	<i>p</i> < 0.001

gía es la titulación en la que los egresados atribuyen mayor conexión de los contenidos con la profesión, claramente distanciada de Ingeniería en Telecomunicaciones (2.99) y Pedagogía (2.89).

La *profundidad de los contenidos* que se imparten es poco valorada entre los egresados de Pedagogía (media 3.10 en el ítem 1). Consecuencia de ello es, según se recoge en el grupo de discusión, el bajo nivel de formación obtenido:

“... los nombres de las asignaturas están bien, el plan de estudios es correcto, pero la forma en que luego se desarrollan esas asignaturas no es la más idónea (...) salimos sin experiencia ninguna y con muy poca formación”. (Grupo Pedagogía)

Los titulados de Ingeniería en Telecomunicaciones son los que atribuyen mayor profundidad a los contenidos (3.69). Sin embargo, se hace una pobre valoración sobre el *nivel de actualización de los contenidos* (2.53), que en todo caso parece ser más alto en las materias optativas:

“Lo que se usa en la empresa sólo se da en las materias optativas. Las cosas más actuales se dan en las materias optativas de quinto, si es que se dan. Luego tú estudias en las comunes cosas que no se usan”. (Grupo Telecomunicaciones)

En cuanto a la *vinculación de las asignaturas con el ámbito profesional*, los odontólogos realizan una valoración mucho más positiva (media 4.14 en el ítem 3) que los egresados de otras titulaciones (2.89 en Pedagogía y 2.99 en Ingeniería en Telecomunicaciones). Para estos últimos, el problema está en una desconexión del programa de estudios con áreas profesionales emergentes, o en la indiferenciación de éste respecto a campos profesionales próximos:

“(…) deberían introducirse nuevos campos, nuevas asignaturas que tocaran otros campos en relación a las salidas profesionales que podríamos desempeñar (...) Parece mentira el tema de la creación de materiales multimedia, pues creo que podría ser una de las salidas posibles de Pedagogía y no te forman realmente a hacer esos materiales multimedia y a darles esa calidad a esos materiales multimedia.” (Grupo Pedagogía)

“El problema está en que viendo la gran mayoría de ingenieros de telecomunicaciones titulados conocidos, el 90% podrían haber estudiado otra carrera, es decir, ingeniero de electrónica, o ingeniero industrial, y estarían haciendo exactamente lo mismo. Tendrían exactamente la misma formación. Cuando haciendo eso, estudiando otra carrera, tienen la misma formación, es que es un problema. No, no hay diferencia entre un ingeniero electrónico y un ingeniero de telecomunicaciones.” (Grupo Telecomunicaciones)

La *organización de los programas* incluyendo las asignaturas básicas en los primeros años y las de carácter práctico y aplicado en los cursos superiores es especialmente valorada por los odontólogos (media 3.43 en el ítem 4). En el plan de estudios de esta

titulación, los primeros cursos incluyen materias básicas de medicina, dando paso a materias especializadas y con mayor contenido práctico en cursos posteriores. En el grupo de discusión realizado con odontólogos, en referencia a los contenidos básicos de medicina, se recogían las siguientes palabras de respaldo a este planteamiento:

“Es que somos sanitarios, y como tales tenemos que tener una formación, por muy básica que sea. Es como si un médico no sabe nada, nada de la boca...” (Grupo Odontología)

En general, son positivas las valoraciones sobre las *posibilidades de elección de asignaturas* que ofrece el programa formativo (ítem 5). En cambio, son bajas las valoraciones sobre la *información recibida durante la carrera acerca de la elección de asignaturas optativas*, presentando un valor marcadamente bajo los egresados de Pedagogía (media 2.06 en ítem 6). Para éstos, la optatividad conecta con la especialización durante la carrera, y el mero conocimiento sobre las posibilidades de elección no es suficiente. Consideran fundamental la existencia de una orientación académica y profesional desde los primeros cursos, que favorezca la elección del itinerario formativo en función de los intereses de cada estudiante:

“Se necesita obligatoriamente, en una carrera en la que existen tantos ámbitos profesionales, un proceso de orientación desde que se entra. Desde que se entra o no sé, de alguna manera que vaya conectado con el estudiante que entra desde el principio para saber por dónde van sus inquietudes y para saber por dónde van los tiros de qué es lo que quiere, o qué es lo que quiere conseguir.” (Grupo Pedagogía)

Entre los ingenieros se han registrado las valoraciones más negativas sobre la *importancia que se da a la formación práctica* (media 1.94 en ítem 7) y la *cantidad de prácticas de campo* realizadas (media 1.78 en ítem 8). A juicio de los egresados, en la titulación de Ingeniería en Telecomunicaciones predomina la formación teórica, y sería conveniente aumentar el número de créditos prácticos:

“Ya no es que sobre teoría, lo que falta es un enfoque práctico, porque tú aprendes a hacer muchas cuentas y muchas cosas que en realidad no sabes para qué sirven. Después tú vas a hacer un diseño de algo, que teóricamente deberías saber hacerlo con lo que te han enseñado y no. No sabes utilizar las herramientas que te enseñan...” (Grupo Telecomunicaciones)

Además, se cuestiona el modo en que están planteadas las prácticas, ya que la importancia concedida a éstas en la evaluación es bastante menor que el valor que se otorga a los contenidos teóricos. Ello conlleva que el propio alumnado preste mayor interés a los contenidos teóricos que a los prácticos:

“Que a esas prácticas les den importancia, a la hora de evaluar las asignaturas. Que la parte práctica cuente y cuente mucho, porque entonces es cuando el alumno realmente le va a prestar atención a las prácticas”. (Grupo Telecomunicaciones)

Más allá de las prácticas de laboratorio que se realizan en diferentes asignaturas, los egresados proponen que se dediquen créditos del plan de estudios a la realización de prácticas en empresas, para favorecer la conexión de la formación recibida con el mundo laboral.

Los dos aspectos comentados acerca de la formación práctica reciben las puntuaciones menos bajas por parte de los odontólogos, quienes además han valorado positivamente la *conexión entre contenidos teóricos y prácticas* (media 3.22 en ítem 9). En general, ello encaja en una buena consideración de las prácticas clínicas en esta titulación, que permiten trabajar dentro de la propia Facultad sobre pacientes reales. La organización y la infraestructura disponible para la realización de estas prácticas es otro de los aspectos destacados en el discurso de los egresados de Odontología:

“... y hay sitio para hacer prácticas porque, de verdad, en infraestructura tenemos una de las mejores facultades de España”.

“...tú te juntabas con todas las facultades, con todas las públicas de España. Pues todos se quejaban de la cantidad de prácticas que no tenían, del material que se tenían que comprar, de... Entonces, Sevilla siempre, pues estaba un poco por delante en el tema de las prácticas y en el tema de los materiales”. (Grupo Odontología)

Valoraciones sobre la contribución a la inserción laboral

Las valoraciones respecto a la orientación de los estudios hacia la inserción laboral resultan en general negativas, registrándose valores inferiores a 3 en todos los aspectos considerados (ver Tabla 3). Entre ellos, los peor valorados han resultado ser la formación recibida sobre búsqueda de empleo (ítem 14, con media global de 1.84), y sobre creación de empresas y condiciones del mercado laboral (ítem 13, con media 1.89). De acuerdo con el análisis de la varianza realizado, existen diferencias interdisciplinarias estadísticamente significativas en todos los aspectos que se valoran en esta dimensión.

La *utilidad de la formación recibida de cara al ejercicio profesional* es claramente mejor valorada por los odontólogos (media 3.76 en ítem 10) que por el resto de egresados (2.39 entre pedagogos y 2.44 entre ingenieros en telecomunicaciones). También ellos muestran más *confianza adquirida para comenzar a trabajar después de la graduación* (media 3.14 en ítem 11).

La formación recibida por los estudiantes de Odontología puede ser útil para el desempeño profesional, aunque se tiene claro que el ejercicio de la profesión añade a las experiencias vividas durante la etapa de formación la responsabilidad que supone trabajar sin el apoyo o supervisión del profesorado, lo cual lleva inicialmente a una merma de confianza:

“Hombre, lo que estudias y en lo que te formas es lo mismo que en la calle, pero con una diferencia: en la calle estás solo... En la calle ya, cuando empiezas, estás tú solo, con lo cual tienes que tomar decisiones por tu cuenta que aquí, a lo mejor (...) Si no lo tengo claro, el profesor me va a decir... ¿Y aquí qué hago? Pues mira, por aquí, por aquí, por aquí. En la calle, levantas la mano y miras al lado y no hay nadie.” (Grupo Odontología)

TABLA 3
 ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS (MEDIA, DESVIACIÓN TÍPICA) Y ANOVA SEGÚN TITULACIONES PARA LAS
 VALORACIONES EN LA DIMENSIÓN PROFESIONAL

	Global <i>n</i> = 228 media (d.t.)	Ing. Telec <i>n</i> = 107 media (d.t.)	Odontología <i>n</i> = 42 media (d.t.)	Pedagogía <i>n</i> = 79 media (d.t.)	<i>F</i>	valor <i>p</i>
10. Utilidad de la formación recibida de cara al ejercicio profesional	2.67 (1.09)	2.44 (0.93)	3.76 (0.85)	2.39 (1.06)	33.327	<i>p</i> < 0.001
11. Confianza adquirida al término de la carrera para comenzar a trabajar de manera inmediata	2.80 (1.29)	3.07 (1.31)	3.14 (1.18)	2.25 (1.15)	12.070	<i>p</i> < 0.001
12. Posibilidades de especialización profesional durante la carrera	2.62 (1.05)	3.21 (0.85)	2.19 (0.99)	2.05 (0.90)	43.594	<i>p</i> < 0.001
13. Formación recibida sobre la creación de empresas o sobre las condiciones del mercado laboral	1.89 (0.95)	1.57 (0.81)	2.07 (0.97)	2.22 (0.98)	12.622	<i>p</i> < 0.001
14. Formación recibida de cara a la búsqueda de empleo	1.84 (1.00)	1.46 (0.82)	2.26 (1.15)	2.14 (0.97)	17.128	<i>p</i> < 0.001

Por otra parte, aunque la formación lograda permite iniciar el ejercicio profesional, los odontólogos egresados son conscientes de que cuentan con un primer bagaje de conocimientos y destrezas que ha de ser completado. Además, existe la necesidad de una formación continua, que permita la adaptación a los avances científicos y técnicos que se producen de manera constante en un campo tan dinámico como la Odontología:

“Es cuestión de seguir formándote, de aprender cosas en la calle, porque aquí evidentemente todo no lo puedes aprender, porque no hay tiempo, porque no hay espacio, porque creo que tampoco, que tampoco es conveniente salir de aquí y estancarse ya, sino que, cada día van saliendo cosas nuevas y cada día hay que seguir aprendiendo.” (Grupo Odontología)

Menos favorables son las opiniones al respecto entre los ingenieros en telecomunicaciones y los pedagogos. Los discursos grupales recogen bastantes alusiones a la distancia existente entre los contenidos que se imparten en la carrera y las competencias exigidas en el mercado laboral. Inevitablemente, esto conlleva una falta de confianza al iniciar el ejercicio profesional. Llega a afirmarse que un ingeniero o un pedagogo terminan la carrera sin saber claramente cómo aplicar sus conocimientos.

“Un ingeniero de telecomunicaciones sale de la carrera sin saber cómo hacer nada. Es incapaz de hacer una antena, es incapaz de hacer un sistema de telecomunicaciones, es incapaz de programar nada.” (Grupo Telecomunicaciones)

“... porque yo, por ejemplo, he tenido que realizar un plan de evaluación de centros, y es un papel que a mí me corresponde, pero aun así no sé desempeñarlo. Es que aun otorgándome un papel mío no sé cómo llevarlo a cabo.” (Grupo Pedagogía)

Los primeros contactos con la profesión, o con la búsqueda de empleo, hacen tomar conciencia de la utilidad de la formación recibida en relación al desempeño de puestos laborales concretos. En el grupo de pedagogos se ha recogido el testimonio de uno de los participantes que, como otros muchos recién egresados, se prepara las oposiciones para el acceso a plazas de orientador de centro:

“... este año me estoy preparando las oposiciones de orientador y me estoy dando cuenta que no tengo ni idea, cuando una de las funciones claves del pedagogo es saber orientar, saber cómo debe desarrollar éstos conocimientos y expresarlos a otra persona. Y sin embargo, veo una carencia total en esto, no solamente ya por las asignaturas que se dan, sino que tampoco hay optativas necesarias o suficientes para cubrir este campo ¿no?” (Grupo Pedagogía)

Las posibilidades de lograr una especialización profesional durante la carrera reciben mejores valoraciones entre los ingenieros en telecomunicaciones (media 3.21 en ítem 12, frente a valores medios inferiores a 2.20 en otros egresados). Las mejores opiniones de los

ingenieros tienen que ver con la existencia de ramas de las telecomunicaciones en las que el plan de estudios permite profundizar. Aún así, no se descarta el valor que puede tener una no especialización excesiva. Ésta propiciaría la adquisición de una formación genérica que, según los participantes en la discusión, es valorada en el mercado laboral internacional y puede llegar a suponer mayores posibilidades de acceder a un puesto de trabajo:

“Y por ello, llega un ingeniero español y tiene en parte cierto reconocimiento, en el sentido de que es capaz de enfocar varios problemas distintos y resolverlos, mientras que uno a lo mejor no es capaz de, cuando les meten varios problemas de diversa naturaleza en un mismo proyecto, a lo mejor se queda, un poquito más, con ciertas dificultades.” (Grupo Telecomunicaciones)

En cuanto a la *formación recibida para la creación de empresas, sobre el mercado laboral o para la búsqueda de empleo*, los ingenieros han expresado una pobre valoración, con puntuaciones medias en torno a 1.50 en los ítems 13 y 14. Los egresados de esta titulación consideran que la orientación laboral que reciben a lo largo de la carrera es prácticamente inexistente:

“...respecto a la orientación laboral yo creo que realmente mala, porque no se nos dice prácticamente nada de nada de lo que se puede hacer, de lo que está tirando en el mundo laboral en ese momento, de las posibilidades de las empresas que existen en las cercanías. No se nos da ningún tipo de información, ni siquiera de cómo hacer un currículum, de cómo ir a las empresas. Nada, absolutamente nada.” (Grupo Telecomunicaciones)

Esta falta de formación para el acceso al mundo del trabajo llega a ser un obstáculo que dificulta la inserción laboral. Incluso cuando la formación recibida sobre el campo de estudios propio es considerada útil y genera confianza para el inicio del trabajo, como ocurre entre los egresados de Odontología, no contar con formación sobre gestión empresarial hace que surjan dificultades y se cometan errores. Refiriéndose a la apertura de una clínica dental, uno de los odontólogos expresaba esta idea en los siguientes términos:

“También es que, particularmente cuando la monté, los primeros miedos que tienes... A aparatos odontológicos no tienes miedo ninguno, pero tenía miedo a la parte empresarial (...). Porque aquí te dan formación para tratar la boca, pero no para llevar lo otro. Entonces, lo otro es un mundo nuevo completamente, que no tiene absolutamente nada que ver. Un montón de cosas que yo no tenía ni idea y que las estoy conociendo poco a poco a base de pegarme batacazos.” (Grupo Odontología)

Valoraciones sobre el impacto de la formación

A los elementos contemplados en esta dimensión corresponden las valoraciones más altas por parte de los egresados, según los resultados mostrados en la Tabla 4. En particular, han sido positivamente valoradas la formación personal y humana lograda (ítem 17) y la satisfacción de los clientes o usuarios con el trabajo que realizan los profesionales (ítem 19). Y han correspondido valoraciones bajas a la capacidad de respuesta de los profesionales formados ante las necesidades del entorno social en el que se desenvuelven (ítem 15). Las puntuaciones medias para las valoraciones realizadas sobre todos los elementos presentan diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de egresados, de acuerdo con los resultados del ANOVA que también se incluyen en la Tabla 4.

Son de nuevo los odontólogos quienes valoran en mayor medida la *posibilidad que la formación recibida les da para responder a las necesidades del entorno*, en lo que respecta a su ámbito profesional (media 3.62 en ítem 15). Y por ello, también son los más optimistas al estimar la *valoración que los empleadores hacen sobre su formación como profesionales* (media 3.61 en ítem 16). La conciencia sobre las posibilidades de responder a las necesidades del entorno va unida a la definición del perfil profesional de la titulación. En el caso de los odontólogos, la salida profesional está claramente delimitada, a diferencia de lo que ocurre con pedagogos e ingenieros en telecomunicaciones. A juicio de éstos, no está suficientemente afianzado el perfil de los profesionales en estos campos:

“Yo creo que es la carrera olvidada, la carrera que no está ubicada en ningún lugar.” (Grupo Pedagogía)

“Digamos que ése es el problema que tenemos, que no tenemos a la sociedad de nuestra parte. Porque la gente reconoce la palabra psicólogo; para la palabra pedagogo dicen ¿eso qué es lo que es? (...) Entonces, mientras no seamos reconocidos por la sociedad, es una cosa que tenemos en contra nuestra y lo seguiremos teniendo, por desgracia, creo que por mucho tiempo.” (Grupo Pedagogía)

Son menos generosas las valoraciones de los ingenieros en telecomunicaciones sobre *la formación personal y humana lograda a lo largo de la carrera* (media 3.39 en ítem 17). Éstos consideran que tradicionalmente se les ha definido como personas competitivas e individualistas. No obstante, la inclusión de competencias sociales como contenido de aprendizaje en los nuevos currículos hace presagiar un cambio favorable en este sentido:

“Desde el principio de la carrera estás trabajando en equipo, estás trabajando en grupo, estás aprendiendo a relacionarte con otros...” (Grupo Telecomunicaciones)

Respecto al *prestigio de los profesionales formados* en los respectivos centros, la diferencia de valoración es clara entre los odontólogos (media 4.10 en ítem 18) y los pedagogos (2.19). En estas valoraciones puede estar pesando el prestigio social de la profesión y las actuales salidas profesionales, más que el de los profesionales formados en deter-

TABLA 4
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS (MEDIA, DESVIACIÓN TÍPICA) Y ANOVA SEGÚN TITULACIONES PARA LAS VALORACIONES EN LA DIMENSIÓN SOCIAL

	Global <i>n</i> = 228 media (d.t.)	Ing. Telec <i>n</i> = 107 Media (d.t.)	Odontología <i>n</i> = 42 media (d.t.)	Pedagogía <i>n</i> = 79 media (d.t.)	<i>F</i>	valor <i>p</i>
15. Posibilidades que da la formación recibida para responder a las necesidades del entorno social y laboral	2.70 (1.02)	2.40 (0.98)	3.62 (0.79)	2.63 (0.89)	26.938	<i>p</i> < 0.001
16. Valoración que los empleadores hacen sobre la formación de los profesionales egresados de nuestro centro	3.07 (1.10)	3.40 (1.03)	3.61 (0.77)	2.36 (0.98)	32.841	<i>p</i> < 0.001
17. Formación personal y humana lograda a lo largo de la carrera	3.65 (0.98)	3.39 (1.13)	3.93 (0.75)	3.86 (0.75)	7.727	<i>p</i> < 0.01
18. Prestigio de los profesionales egresados de nuestro centro	3.19 (1.19)	3.57 (1.01)	4.10 (0.69)	2.19 (0.91)	74.067	<i>p</i> < 0.001
19. Satisfacción de los clientes/ usuarios con el trabajo que realizan los profesionales egresados de nuestro centro	3.64 (0.84)	3.97 (0.69)	3.83 (0.58)	3.04 (0.86)	35.033	<i>p</i> < 0.001

minados centros. Para los pedagogos, el tiempo transcurrido hasta acceder a un primer puesto de trabajo es relativamente grande, y con frecuencia el ámbito de actividad no está del todo vinculado a la formación con que cuentan. En cambio, en el caso de los odontólogos prevalece la imagen de profesionales que logran una rápida inserción laboral y acceden a empleos bien remunerados. Entre estos últimos se ha recogido la preocupación por los efectos que el incremento de matriculados puede representar sobre las posibilidades de lograr una buena formación y sobre las opciones de acceso al empleo con las que actualmente cuentan los egresados. Todo ello derivaría en una pérdida de prestigio, entendiendo que en la base de éste se encuentra precisamente el reducido número de titulados:

“De aquí a cinco años, ya la carrera estará como todas las demás carreras del mundo. O sea, que estará como gente... que salen mil de Derecho cada año, y ahí están, que nadie trabaja en lo suyo. Pues aquí llegará el momento que para buscar trabajo en lo tuyo tendrás que pegarte dos años... O sea, que eso va a repercutir negativamente en la profesión” (Grupo Odontología)

Finalmente, los ingenieros en telecomunicaciones y los odontólogos son los profesionales que mejor valoran la *satisfacción lograda en los clientes o usuarios* con el trabajo profesional que ellos realizan (valores medios de 3.97 y 3.83 respectivamente). En el caso de los odontólogos, esta percepción de la satisfacción de los usuarios se mantiene incluso teniendo en cuenta el alto nivel de exigencia de los pacientes a los que atienden, generalmente en el sector privado.

“Pero es que un dentista es igual que otra cosa... tú vas a un espectáculo y exiges una cosa, tú vas a cualquier sitio y pagas por algo, y aquí la gente sabe a lo que viene... Es normal que la gente exija algo por lo que paga.” (Grupo Odontología)

Síntesis de valoraciones

A modo de síntesis, en los Cuadros 1 y 2 recogemos respectivamente las fortalezas y debilidades que se han evidenciado en la valoración de los egresados sobre la formación recibida, teniendo en cuenta para ello las puntuaciones medias logradas por los ítems del cuestionario y las valoraciones expresadas en los grupos de discusión.

De acuerdo con el contenido de dichos cuadros, puede afirmarse que las mejores valoraciones son las que hacen los odontólogos, quienes globalmente se han formado un juicio positivo del bagaje formativo logrado en la universidad. Una valoración intermedia, en la que no hay un predominio claro de aspectos positivos o negativos, corresponde a los ingenieros en telecomunicaciones. Finalmente, las valoraciones más negativas son las formuladas por los pedagogos. Estos resultados vienen a confirmar las tendencias observadas en estudios recientes; por ejemplo, el estudio sobre egresados de la promoción 2004 en las universidades catalanas señalaba también a los graduados de Ciencias de la Salud como los más satisfechos, mientras que los de Humanidades y Ciencias Sociales resultaron ser los más críticos (AQU, 2008).

CUADRO 1
*FORTALEZAS DE LA FORMACIÓN RECIBIDA,
SEGÚN EGRESADOS DE DIFERENTES TITULACIONES*

	Ingeniero en Telecomunicaciones	Odontología	Pedagogía
Programa formativo	<ul style="list-style-type: none"> • Profundidad de los contenidos • Optatividad 	<ul style="list-style-type: none"> • Actualización de los contenidos • Vinculación al campo profesional • Optatividad 	<ul style="list-style-type: none"> • Optatividad
Inserción laboral		<ul style="list-style-type: none"> • Utilidad para el ejercicio profesional 	
Impacto	<ul style="list-style-type: none"> • Prestigio profesional • Satisfacción de usuarios-clientes 	<ul style="list-style-type: none"> • Respuesta a las necesidades del entorno • Valoración por empleadores • Formación personal y humana • Prestigio profesional • Satisfacción de usuarios-clientes 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación personal y humana

CUADRO 2
*DEBILIDADES DE LA FORMACIÓN RECIBIDA,
SEGÚN EGRESADOS DE DIFERENTES TITULACIONES*

	Ingeniero en Telecomunicaciones	Odontología	Pedagogía
Programa formativo	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia dada a la formación práctica • Cantidad de prácticas de campo realizadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Cantidad de prácticas de campo realizadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Información sobre elección de optativas • Cantidad de prácticas de campo realizadas • Conexión de la teoría con las prácticas
Inserción laboral	<ul style="list-style-type: none"> • Utilidad para el ejercicio profesional • Formación sobre creación de empresas y mercado laboral • Formación para la búsqueda de empleo 	<ul style="list-style-type: none"> • Especialización profesional • Formación sobre creación de empresas y mercado laboral • Formación para la búsqueda de empleo 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilidad para el ejercicio profesional • Confianza para comenzar a trabajar • Especialización profesional • Formación sobre creación de empresas y mercado laboral • Formación para la búsqueda de empleo
Impacto	<ul style="list-style-type: none"> • Respuesta a las necesidades del entorno 		<ul style="list-style-type: none"> • Valoración por empleadores • Prestigio profesional

CONCLUSIONES

El propósito del presente trabajo ha sido obtener las valoraciones que los egresados hacen sobre la formación universitaria recibida, en un momento en que han iniciado su experiencia laboral o se encuentran buscando empleo. Los resultados muestran que las valoraciones difieren considerablemente de unas disciplinas a otras. Una primera conclusión, por tanto, es la necesidad de considerar con cautela las macroencuestas a egresados en las que se engloba a todos ellos en una misma categoría, sin tener en cuenta las titulaciones de procedencia. Los diferentes grados de satisfacción con los estudios realizados quedarían enmascarados bajo los valores medios conseguidos por todos los egresados universitarios o por todos los que pertenecen a una misma área de enseñanza. Así, por ejemplo, los resultados del proyecto REFLEX, llevado a cabo con egresados universitarios de trece países, revelan que los graduados españoles se encuentran entre los que presentan niveles más bajos de satisfacción con los estudios realizados (ANECA, 2007). Sin embargo, considerando diferentes titulaciones, no todos los egresados presentarían idéntico nivel de satisfacción. De hecho, el citado estudio diferencia en función de áreas de enseñanzas, en las que el comportamiento de los egresados no ha sido similar. Teniendo en cuenta los resultados de nuestro estudio, parece interesante alcanzar mayores niveles de concreción entendiendo que, más allá de las grandes áreas de enseñanza universitaria, el análisis por titulaciones permite obtener una visión sobre las valoraciones que hacen los titulados más ajustada a la realidad que se da en contextos institucionales particulares.

La valoración de la formación universitaria que hemos obtenido en este trabajo se ha basado en las impresiones y percepciones de los estudiantes egresados. Ello lleva consigo que las valoraciones estén condicionadas no sólo por las experiencias personales de los estudiantes durante su formación, sino también por la trayectoria seguida después de finalizar los estudios. En este hecho radica una de las limitaciones del presente estudio, dado que las opiniones expresadas por los pedagogos proceden en un amplio porcentaje de profesionales en paro o que no ejercen en el ámbito de la pedagogía; circunstancia que no se da para odontólogos e ingenieros. Además, entre los odontólogos predominan fórmulas de auto-empleo, mientras que esto no es tan patente en los restantes colectivos.

Por todo ello, las diferencias en parte de las valoraciones expresadas acerca de la formación recibida podrían explicarse, más que por la calidad intrínseca de la propia formación, por las diferencias en los contextos de empleo desde los que se han formulado tales valoraciones. Así, estas diferencias podrían asociarse al éxito en la inserción laboral. Se ha evidenciado que las mejores valoraciones son realizadas por los odontólogos, que son también quienes en mayor porcentaje se encuentran trabajando en el ámbito de la odontología y con mayor rapidez realizan la transición al mundo laboral. Por el contrario, un bajo nivel de ocupación en el ámbito profesional de la pedagogía y un mayor tiempo necesario para conseguir trabajo caracteriza a los pedagogos, quienes han emitido valoraciones menos generosas sobre la formación recibida. Esto refuerza la vinculación que para el alumnado existiría entre formación y empleo, como dos ámbitos claramente interconectados. Si para los estudiantes las posibilidades de empleo que ofrece una carrera universitaria constituyen una motivación fundamental a la hora de cursarla (Glover, Law

y Youngman, 2002), en el caso de los egresados, la satisfacción con el programa formativo que siguieron se asocia a su éxito profesional (Kranz y otros, 2004).

Teniendo en cuenta el modo en que la experiencia post-graduación puede condicionar el juicio de los titulados sobre la educación superior, resultaría de interés llevar a cabo estudios que avanzaran en la exploración del posible cambio en las valoraciones sobre la formación recibida, cuando los sujetos pasan de ser estudiantes a la condición de titulados que cuentan con una primera experiencia laboral o que, al menos, han intentado acceder a ella.

A pesar del papel de la propia experiencia tras la graduación, las diferencias entre titulaciones podrían explicarse también por un mayor sentido crítico y un más elevado nivel de exigencia por parte de los pedagogos. Estos egresados valoran la formación recibida, siendo precisamente la formación parte del objeto de estudio de la Pedagogía y del ámbito profesional de los pedagogos. Su nivel de conocimiento y especialización en estos temas podría ser causa de una mayor severidad en las valoraciones.

A diferencia de estudios sobre egresados que se apoyan en indicadores objetivos, tales como nivel ocupacional logrado o ingresos percibidos en el puesto laboral que ocupan (véase, por ejemplo, Cabrera, Weerts y Zullick, 2005), las valoraciones aquí obtenidas tienen como base las opiniones de los sujetos. A pesar de la limitación que puede suponer la falta de objetividad al medir el valor de la formación superior, las opiniones de los alumnos han venido siendo tradicionalmente utilizadas en trabajos anteriores (Richardson, 2005). En cualquier caso, los resultados de las encuestas a egresados, complementados en el presente estudio con las ideas expresadas a través de los grupos de discusión, apuntan de manera consistente hacia carencias percibidas en la formación ofertada.

En el caso de la Universidad de Sevilla, con independencia de la titulación, entre las debilidades señaladas se encuentra el ámbito de la orientación profesional y de cara a la inserción laboral de los titulados (formación para la búsqueda de empleo y formación sobre creación de empresas y mercado laboral). En consecuencia, parece necesaria una mejora de la cobertura y la eficacia de los servicios creados en nuestra universidad para la orientación e información de cara al empleo. El carácter centralizado de este tipo de servicios, hace que se ubiquen fuera de los centros y actúen en respuesta a demandas del alumnado o de los egresados formuladas a título individual. Una mayor presencia en los centros y la puesta en marcha de actuaciones dirigidas específicamente al alumnado de las diferentes titulaciones contribuiría a que estos servicios resultaran más accesibles y cercanos para los estudiantes. La existencia de actividades de orientación para la inserción laboral promovidas desde los propios centros empieza a ser una realidad en algunas titulaciones de la universidad hispalense, y posiblemente sea una vía adecuada para responder a las especificidades que conlleva la trayectoria descrita por los graduados en las distintas titulaciones tras finalizar sus estudios.

Otro aspecto común en las tres titulaciones analizadas es la insuficiencia de las prácticas de campo realizadas que, a juicio de los egresados, deberían incrementarse. En este sentido, los resultados del referido proyecto REFLEX ya indicaron que los egresados españoles se encontraban entre los que atribuían a la enseñanza universitaria un carácter prioritariamente teórico. De igual modo, el reciente estudio en las universidades catalanas (AQU, 2008) refleja una valoración superior de la formación teórica que de la formación práctica. Cabe esperar que el nuevo marco que configura el EEES suponga un mayor énfasis sobre la

formación práctica, reforzando las capacidades para la aplicación de los contenidos teóricos y, en definitiva, el desarrollo de competencias tanto académicas como profesionales.

Los resultados diferenciales obtenidos proveen además, a las autoridades académicas, información relevante de cara a la mejora de los planes de estudios de las respectivas titulaciones y del modo en que se enfoca la enseñanza de las materias contenidas en los mismos. En momentos en los que se procede a la elaboración de nuevos programas, este tipo de información puede resultar relevante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldridge, S. y Rowley, J. (1998). Measuring customer satisfaction in Higher Education. *Quality Assurance in Education*, 6 (4), 197-204.
- Allen, J.; Ramaekers, G. y Van Der Velden, R. (2005). Measuring competencies of Higher Education graduates. *New Directions for Institutional Research*, 126, 49-59.
- Aneca (2007). REFLEX. El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento. Madrid: Aneca.
- AQU (2008). *Tercer estudi d'inserció laboral dels graduats de les universitats catalanes*. Barcelona, AQU. Consultado en http://www.aqu.cat/publicacions/insercio_laboral/ ..html el 4 de septiembre de 2009.
- Belfield, C.R.; Bullock, A.D. y Fielding, A. (1999). Graduates' Views on the Contribution of Their Higher Education to Their General Development: A Retrospective Evaluation for the United Kingdom. *Research in Higher Education*, 40 (4), 409-438.
- Brennan, J. y Teichler, U. (2008). The future of higher education and of higher education research, *Higher Education*, 56 (3), 259-264.
- Borden, V.M.H. y Rajecski, D.W. (2000). First-year employment outcomes of Psychology Baccalaureates: relatedness, preparedness and prospects. *Teaching of Psychology*, 27 (3), 164-168.
- Cabrera, A.F.; Weerts, D.J. y Zullick, B.J. (2005). Making an impact with alumni surveys. *New Directions for Institutional Research*, 126, 5-17.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión. Introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Clark, A.E. y Oswald, A.J. (1994). Unhappiness and unemployment. *Economic Journal*, 104 (424), 648-659.
- Douglas, J.; McClelland, R. y Davies, J. (2008). The development of a conceptual model of student satisfaction with their experience in Higher Education. *Quality Assurance in Education: An International Perspective*, 16 (1), 19-35.
- FREEMAN, R. (1978). Job satisfaction as an economic variable. *American Economic Review*, 68, 135-141.
- Glover, D.; Law, S. y Youngman, A. (2002). Graduatness and employability: student perceptions of the personal outcomes of university education. *Research in Post-Compulsory Education*, 7 (3), 293-306.
- Johnston, R.J. (1991). Graduate Evaluation of British Higher Education Courses: An Exploration. *Studies in Higher Education*, 16 (2), 209-224.
- Joseph, M. y Joseph, B. (1997). Employers' Perceptions of Service Quality in Higher Education. *Journal of Marketing for Higher Education*, 8 (2), 1-13.

- Kranz, P.L.; Steele, R.A.; Lund, N.L. y Cook, S.B. (2004). Employment Success and Satisfaction among Graduates of Tennessee Technological University's Master of Science Program in Fisheries Management. *Journal of Instructional Psychology*, 31 (2), 179-185.
- Krueger, R.A. (1991). *El grupo de discusión. Una guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Martin, A.J.; Milne-home, J.; Barrett, J.; Spalding, E. y Jones, G. (2000). Graduate Satisfaction with University and Perceived Employment Preparation. *Journal of Education and Work*, 13 (2), 199-213.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis. A expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mora, J.G. (2003). Competencias y empleo de los jóvenes graduados universitarios. *Revista de Educación*, 330, 157-170.
- Mora, J.G. y Vidal, J. (2005). The emerging uses of alumni research in Spain. *New Directions for Institutional Research*, 126, 73-82.
- Mora, J.G; García-Aracil, A. y Vila, L.E. (2007). Job satisfaction among young European Higher Education graduates. *Higher Education*, 53 (1), 29-59.
- Moore, S. y Kuol, N. (2007). Retrospective insights on teaching: exploring teaching excellence through the eyes of the alumni. *Journal of Further and Higher Education*, 31 (2), 133-143.
- Nasser, R. y Abouchedid, K. (2005). Graduates' Perception of university training in light of occupational attainment and university type: the case of Lebanon. *Education + Training*, 47 (2), 124-133.
- Phillippi, R. y Banta, T.W. (1994). Assessing Employer Satisfaction: A Test of Several Survey Techniques. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 19 (2), 123-134.
- Pike, G.R. (1994). The relationship between alumni satisfaction and work experiences. *Research in Higher Education*, 35b (1), 105-124.
- Richardson, J. T. (2005). Instruments for obtaining student feedback: A review of the literature. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30 (4), 387-415.
- Rodríguez Espinar, S. (Dir.) (2003). *Educació superior i treball a Catalunya. Estudi de la inserció laboral dels graduats de les universitats públiques catalanes*. Barcelona, AQU.
- Serra, A. (Ed.) (2007). *Educació superior i treball a Catalunya. Anàlisis dels factors d'inserció laboral*. Barcelona, AQU.
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Teichler, U. (1999). Research on the relationship between Higher Education ant the world of work: past achievements, problems and new challenges. *Higher Education*, 38 (2), 169-190.
- Schmidt, H.G. y Van Der Molen, H.T. (2001). Self-reported competency ratings of graduates of a problem-based medical curriculum. *Academic Medicine*, 76 (5) 466-468.
- Schomburg, H. (2007). The professional success of Higher Education graduates. *European Journal of Education*, 42 (1), 35-57.
- Vaatstra, R. y De Vries, R. (2007). The effect of the learning environment on competences and training for the workplace according to graduates. *Higher Education*, 53 (3), 335-357.

ANEXO I**CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA****Datos demográficos**

- Edad:
- Sexo: Mujer
 Hombre
- Ciudad de residencia:
- Titulación:

Transición al mundo laboral

- Situación laboral:
 - Desempleado/a
 - Trabajo relacionado con la titulación
 - Trabajo poco relacionado con la titulación _____
- Modalidad de empleo:
 - Por cuenta propia
 - Por cuenta ajena
 - Funcionario
- Una vez finalizados los estudios ¿cuánto tiempo transcurrió (en meses) desde que empezó a buscar trabajo activamente hasta encontrar el primer trabajo? _____ meses
- ¿Cuánto tiempo transcurrió desde que finalizó la carrera hasta que encontró su primer trabajo? _____ meses
- ¿Cómo obtuvo su actual trabajo?:
 - A través de contactos personales Mi propia empresa
 - A través de bolsas de trabajo A través de prácticas en la carrera
 - Por concurso u oposición Envié mi CV a la empresa
 - Por agencias públicas de empleo o empresas de trabajo temporal
 - Me llamó un empresario u otra persona de la empresa
 - En la empresa o institución donde trabajé mientras estudiaba
 - Otros
- ¿Continúa estudiando?
 - No Sí
 En caso afirmativo, indique tipo de estudios:
 - Postgrado: Máster, Especialista, Experto
 - Otras titulaciones universitarias
 - Cursos formativos

Instrucciones

Le pedimos que valore de 1 a 5 cada uno de los aspectos relativos a la formación universitaria recibida que vamos a presentarle a continuación, entendiendo que 1 es la valoración más baja y 5 la valoración más alta.

	1	2	3	4	5
1. La profundidad de los contenidos de las asignaturas.					
2. El nivel de actualización de los contenidos de las asignaturas.					
3. La vinculación de las asignaturas cursadas con el ámbito profesional.					
4. La presencia de asignaturas básicas en los primeros años y de materias prácticas en los cursos superiores.					
5. Las posibilidades de cursar materias optativas.					
6. La información recibida durante la carrera sobre la elección de asignaturas optativas.					
7. La importancia que se daba en la carrera a la formación práctica.					
8. La cantidad de prácticas de campo realizadas durante la carrera.					
9. La conexión que existía entre los contenidos teóricos y las prácticas.					
10. La utilidad de la formación recibida de cara al ejercicio profesional.					
11. La confianza adquirida al término de la carrera para comenzar a trabajar de manera inmediata.					
12. Las posibilidades de especialización durante la carrera.					
13. La formación recibida sobre la creación de empresas o sobre las condiciones del mercado laboral.					
14. La formación recibida de cara a la búsqueda de empleo.					
15. La formación recibida permite responder a las necesidades sociales de nuestro entorno.					
16. La valoración que los empleadores hacen sobre la formación de los profesionales de nuestra facultad o escuela.					
17. La formación personal y humana lograda a lo largo de la carrera.					
18. El prestigio de los pedagogos salidos de nuestra facultad o escuela.					
19. La satisfacción de los clientes o beneficiarios con el trabajo que realizan los Pedagogos formados en nuestra facultad o escuela.					

Recibido: 17 de febrero de 2009.

Aceptado: 22 de octubre de 2009.

CONDICIONANTES QUE AFECTARON AL PROCESO DE INGRESO DEL ALUMNADO CORDOBÉS EN LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO DURANTE LOS PLANES DE ESTUDIO DE 1903, 1914 Y 1931

Antonia Ramírez García

Universidad de Córdoba

RESUMEN

La finalidad del trabajo se centra sobre la determinación de las variables que incidieron en el ingreso de los aspirantes al magisterio en las Escuelas Normales de Córdoba durante los planes de estudio de 1903, 1914 y 1931, tales como sexo del alumnado, procedencia geográfica y extracción social. La muestra sobre la que se ha llevado a cabo el estudio ha sido de 618 sujetos, ésta ha permitido la generalización de unos resultados que muestran de forma contundente que el sexo es la variable que en mayor medida condiciona la opción de ingreso del alumnado; por el contrario, la procedencia geográfica y la extracción social no constituyen factores determinantes de una forma u otra de ingresar en las Escuelas Normales durante los planes de estudio analizados. En definitiva, este trabajo sienta las bases para futuras investigaciones históricas que quieran utilizar una metodología cuantitativa para exponer sus resultados desde otra perspectiva.

Palabras clave: Metodología cuantitativa, Historia de la educación, Escuelas Normales, Estudios de magisterio.

Correspondencia:

Antonia Ramírez García (ed1ragaa@uco.es)

CONDITIONING FACTORS AFFECTING ACCESS TO TEACHER TRAINING COURSES FOR STUDENTS FROM CORDOBA FOR THE CURRICULA OF 1903, 1914 AND 1931

ABSTRACT

The aim of this paper is to determine which variables affected access to teacher training courses among candidates applying to study at Teacher Training Schools in Cordoba for the academic curricula of 1903, 1914 and 1931, such as gender, geographical origin and social background. The study was performed on a sample of 618 subjects, thereby allowing for the generalisation of findings that underscore gender as the most influential variable in terms of student access to these courses. Geographical origin and social background, on the other hand, do not constitute decisive factors when it comes to explaining the different ways of accessing Teacher Training Schools for the academic curricula analysed. Ultimately, this paper lays the foundations for subsequent historic research that aims to use quantitative methodology to present its findings from a different perspective.

Key words: *Quantitative methodology, History of education, Teacher Training Schools, Teacher training.*

I. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo intenta ofrecer una interesante aportación metodológica para analizar el pasado histórico de las Escuelas Normales que se crearon en España durante el siglo XIX; contribuye a obtener una nueva visión sobre el estado real, funcionamiento y evolución histórica de los centros de formación del magisterio en nuestro país, sobre todo, cuando los estudios vinculados a la docencia se van a someter a una redefinición fruto de la convergencia en un Espacio Europeo de Educación Superior auspiciado por la Declaración de Bolonia (1999). Este artículo se sitúa en el marco de la tesis doctoral *Las Escuelas Normales de Córdoba. Dos instituciones al servicio de la formación de maestros y maestras (1842-1936)*; ¹ su importancia radica en la metodología empleada para la elaboración de unos resultados científicos en torno a los factores que condicionaron el ingreso del alumnado normalista cordobés en los estudios de magisterio durante los planes de estudio vigentes a lo largo del primer tercio del siglo XX.

2. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El estudio de los centros educativos en el marco de la teoría de las organizaciones ha permitido, según Cantón Mayo (2003:139-165), grandes avances en su conocimiento científico, «en formas de abordar su estudio y en las investigaciones que se generan sobre las escuelas, entendidas desde la perspectiva genérica organizacional y desde la perspectiva específica por ser organizaciones que educan». Por su parte, entre los investigadores que

¹ La tesis ha podido ser concluida, en parte, gracias a la concesión de una licencia por estudios de doce meses de duración totalmente retribuida (Modalidad A) por parte de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía durante el curso académico 2002/03.

han tratado el tema de las instituciones normalistas se puede destacar a Escolano Benito (1982, 1997, 2002, 2004) y a Ruiz Berrio (1979, 1988, 1990, 2000, 2002a, 2002b).

En la actualidad, el interés por mejorar la calidad de los rendimientos de las instituciones escolares, independientemente de su nivel educativo, ha provocado diferentes investigaciones en torno a la formación del profesorado; en este sentido, Carmina y Salvador (2005:241) han planteado cuestiones como: "¿qué características y condicionantes externos tienen los estudiantes que inician los estudios de Magisterio?, ¿por qué acceden a esta carrera?, ¿qué motivaciones impulsan su elección?, ¿coinciden con los estudios deseados?, ¿qué imagen o concepto tienen sobre sí mismos?, ¿cuáles son sus intereses, gustos y aficiones, al margen de los estudios?". La respuesta a estos interrogantes la han buscado en el análisis de un cuestionario para la orientación de los estudios universitarios de Magisterio. Evidentemente, en la investigación que hemos planteado, dado su carácter histórico, difícilmente podemos dar respuesta a algunas de estas preguntas; no obstante, sí podemos centrarnos en determinados factores que intervienen en los intereses profesionales de los sujetos de acuerdo a la reformulación de los postulados de la teoría de Bandura (1986) que realizan Lent, Brown y Hackett (1994), estos autores identifican determinantes personales (predisposiciones, género, raza, salud y discapacidad) y oportunidades del contexto como aspectos condicionantes de dichos intereses. Así, pues, en este trabajo analizamos tres factores de incidencia en el ingreso a los estudios de Magisterio a lo largo de tres planes de estudio (1903, 1914 y 1931), éstos son: sexo, procedencia geográfica y extracción social.

Estos factores hay que entenderlos en el seno de la sociedad cordobesa de la época, así a principios del siglo XX la provincia de Córdoba contaba con un total de 455.859 habitantes y una población activa de 164.969 individuos, distribuidos de tal manera que un 72% se encontraba dedicado al sector agrario, un 15,2% a la industria y minería, mientras que el 12,8% ocupaba empleos vinculados al sector servicios. La situación económica cordobesa de estos primeros años del nuevo siglo se encontraba vinculada a la «crisis agraria finisecular», caracterizada en nuestra región por un descenso considerable de los precios de los productos agrarios y la pérdida de rentabilidad de muchas de las explotaciones rurales (Barragán, 2000: 29-31).

El paro, las continuas huelgas y los frecuentes enfrentamientos entre obreros desocupados y fuerzas del orden público constituían una constante de la vida cordobesa; sin embargo, el regeneracionismo político también llegó hasta la ciudad de la mano de Ricardo Martel y Fernández de Córdoba, conde de Torres Cabrera. Su *proyecto regeneracionista* planteó una actuación en tres planos interconectados por sus preocupaciones socioagrarias, el primero de carácter social, el segundo institucional y económico y el último de naturaleza política, lo que dio lugar a una revitalización económica y cultural en la geografía cordobesa.

Posteriormente, la Dictadura de Primo de Rivera, aplaudida desde todos los sectores sociales de la ciudad e incluso por parte de republicanos convencidos como Eloy Vaquero y Rafael Castejón, dejó en Córdoba una huella de modernidad con el establecimiento de grandes entidades financieras nacionales, la ampliación de las locales, el resurgimiento de la artesanía de la plata y el oro, etc.; hasta el propio Ayuntamiento de la ciudad comenzó a reservar parte del presupuesto municipal para actividades culturales como la destinada al «Tricentenario de la muerte de Góngora» (1927), la restauración de monumentos, la potenciación del Cuerpo de Intérpretes y Guías creado en 1911, etc.

A pesar de todo, estas actuaciones no consiguieron mitigar los permanentes problemas de la sociedad cordobesa, asfixiada por el paro y el hambre, lo que ocasionaba que sus habitantes buscaran la estabilidad de un empleo, algo que le podía ofrecer en mayor o menor medida la carrera de magisterio.

En cuanto a la metodología empleada, cualquier lector podría considerar que este trabajo se calificaría de histórico dado el periodo de tiempo que estudia; sin embargo, el establecimiento de una serie de hipótesis sobre el alumnado normalista, así como la incorporación de un diseño correlacional a las cuestiones históricas, frente a las descripciones cualitativas que han impregnado los estudios vinculados al pasado la convierten en una *rara avis* en su género. A este uso de los datos históricos se han aproximado autores como Nasarre López (2002) y Holgado Barroso (2000); las variables que este último redacta en su investigación, junto con las ya mencionadas de Lent, Brown y Hacket (1994) constituyen la base de las que hemos elaborado para ésta; no obstante, en ninguna de sus obras, ni en la de otros autores que han abordado este tema desde una perspectiva histórica se han realizado las comprobaciones presentadas en este trabajo. Nos encontramos, pues, de acuerdo con Buendía et al. (1997), Bisquerra (2004) y Martínez González (2007) con una investigación descriptiva y correlacional aplicada a una investigación histórica.

3. FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

La finalidad de esta investigación gira en torno a la determinación de las variables que incidieron en el ingreso de los aspirantes al magisterio en las Escuelas Normales de Córdoba durante los planes de estudio de 1903, 1914 y 1931, tales como el sexo del alumnado, la procedencia geográfica y la extracción social.

4. OBJETIVOS

Respecto a los objetivos que nos hemos planteado en esta investigación destacamos los siguientes:

- a) Comprobar la posibilidad de aplicar un diseño descriptivo y correlacional a hechos educativos del pasado.
- b) Determinar si el sexo del alumnado normalista cordobés influyó en su ingreso en la carrera de magisterio durante tres planes de estudio diferentes.
- c) Identificar la procedencia geográfica del alumnado que se incorporó a los estudios de magisterio durante el primer tercio del siglo XX y verificar si ésta condicionó el acceso a dichos estudios.
- d) Dilucidar si la extracción social del alumnado que cursó los planes de estudio de magisterio de 1902, 1914 y 1931 incidió en su ingreso en las Escuelas Normales de Córdoba.

5. DISEÑO Y METODOLOGÍA

La historiografía moderna ha olvidado la necesidad de preocuparse con más detalle por el estado epistemológico de la misma, es decir, por el modo en el que los historia-

dores consiguen conocimiento y le dan validez al mismo en un deseo de alcanzar la aspiración última de todo saber científico, el conocer objetivamente la realidad, en nuestro caso una realidad educativa (las variables intervinientes en el ingreso del alumnado cordobés en la carrera de Magisterio) en un transcurso temporal (primer tercio del siglo XX); en este sentido, para dotar de científicidad a esta investigación se han establecido diversos métodos de investigación: inductivo y deductivo.

El método inductivo, asociado a la investigación cualitativa, ha permitido identificar la naturaleza profunda de una realidad concreta, las Escuelas Normales de Maestros y Maestras, su sistema de relaciones, estructura dinámica, etc., pues su propósito consiste en «reconstruir» la realidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2003); por su parte, el método deductivo, vinculado a la investigación cuantitativa, ha posibilitado determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra para hacer inferencia a una población; así como deducir la causalidad explicativa de lo analizado.

No obstante, como señalaba Popper (1983), la generalización de unos resultados no están garantizados por ningún método, por ello la ciencia «busca explicaciones cada vez mejores»; por esto, el empleo de ambos procedimientos en una investigación puede ayudar a corregir los sesgos propios de cada método (Popper, 1991). Así, el método seguido en la elaboración de esta investigación ha sido en primer lugar el histórico (inductivo) —cuyas fases² se han seguido con todo rigor (García Hoz, 1994:177)—, tratando de complementar esta metodología con la aplicación de análisis comparativos y cuantitativos (deductivo), necesarios para el estudio de determinados aspectos de nuestra investigación.

Para obtener unos resultados satisfactorios hemos utilizado el método científico empleado por la Psicología Social que, según Hogg y Vaughan (2002), se desarrolla a lo largo de una serie de fases seguidas en el desarrollo de la investigación: observación, revisión bibliográfica, formulación de hipótesis, selección de las herramientas de obtención de información, recogida de datos, análisis de los datos, exposición e interpretación de los resultados y discusión de los mismos.

La *primera fase* se centra en considerar una serie de presunciones basadas en el conocimiento previo, la experiencia personal o la observación casual; así, la idea de investigar en profundidad las características del alumnado normalista (género, procedencia geográfica, extracción social de los estudiantes de Magisterio en Córdoba, etc.) durante el primer tercio del siglo XX surge por las carencias detectadas en diversas publicaciones sobre este tema, limitándose tan sólo a porcentajes o referencias a la estadística emitida por la Dirección General de Instrucción Pública (Viñao Frago, 2004).

En la *segunda fase* se analizó la bibliografía existente sobre el tema, así como se buscó la confirmación de la existencia de documentación³ suficiente para apoyar científicamente nuestro trabajo. Una vez localizadas y clasificadas las fuentes documentales, procedimos a su revisión crítica con objeto de constatar su autenticidad y poder realizar con posterioridad la labor de interpretación histórica de los datos en ella contenidos. En relación a la *tercera*

2 Las fases han sido: planteamiento de la investigación, elaboración de hipótesis y modelos, localización y clasificación de las fuentes históricas, tratamiento y crítica de las fuentes, verificación de las hipótesis y construcción de la síntesis explicativa.

3 La documentación se ha extraído del Archivo de la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba, Secciones I y II. Expedientes personales; así como de archivos parroquiales y censos provinciales.

fase, establecimos una predicción derivada de la teoría, en el caso que nos ocupa alude a que la forma de ingreso de los aspirantes al magisterio en la provincia de Córdoba quedó condicionada por el sexo, procedencia geográfica y extracción social de los mismos.

En la redacción de esta hipótesis intervinieron las variables expresadas en la tabla 1.

TABLA 1
IDENTIFICACIÓN DE LAS VARIABLES Y SUS CATEGORÍAS

<i>Variables</i>	<i>Categorías</i>
Sexo	1. Hombre. 2. Mujer
Procedencia geográfica	1. Córdoba capital. 2. Córdoba provincia. 3. Andalucía. 4. Otras Comunidades Autónomas.
Extracción social	1. Clases medias y profesiones liberales. 2. Clases intermedias bajas. 3. Clase obrera.
Forma de ingreso	1. Con examen de ingreso. 2. Con título de Bachiller 3. Con título de Maestro. 4. Con examen y título de Bachiller. 5. Desconocido.

FUENTE: Elaboración propia. Expedientes personales de alumnos y alumnas.

Por su parte, en la *cuarta fase* se eligieron las herramientas de recogida de información para poder rechazar o no la hipótesis establecida previamente, en este caso, un cuestionario; sin embargo, al no poder responder los alumnos a las cuestiones, por razones obvias, se transformó en una plantilla de recogida de datos, que ha sido cumplimentada partiendo de los expedientes de los alumnos y alumnas y que recoge las diferentes variables: sexo, procedencia geográfica, extracción social y forma de ingreso del alumnado.

Una *quinta fase* quedó constituida por la recogida de datos, en este caso, para el conocimiento de las características de una población, como es el caso del alumnado normalista cordobés, se analizaron los expedientes del mismo. El universo de la investigación, pues, lo constituyen 3.399 expedientes de aspirantes que solicitaron su ingreso en las Escuelas Normales cordobesas durante el período de tiempo comprendido entre 1903 y 1936, distribuidos en tres planes de estudios (1903, 1914 y 1931). La aproximación a los datos de dichos expedientes se hizo a través del muestreo, basándonos en la tabla publicada por Arkin y Colton en 1962 y en la consideración de un error máximo de un $\pm 3\%$, de acuerdo con las recomendaciones de Rodríguez Osuna (1991), por lo que la muestra quedó constituida por 618 sujetos —expedientes—, que se seleccionaron de forma estratificada atendiendo a los tres planes de estudios: Plan de 1903 (76 hombres y 66 mujeres), Plan de 1914 (209 hombres y 189 mujeres) y Plan de 1931 (52 hombres y 26 mujeres).

Una vez seleccionada la muestra se procedió a la confección de una base de datos en la que se vació la información obtenida en cada plantilla. En esta base de datos se categorizaron numéricamente las variables con el fin de proceder al *análisis de datos*, fase en la que se aplicó la estadística descriptiva mediante el cálculo de porcentajes, la *distribución de frecuencias*, la *media* y la *varianza*. Posteriormente, los valores de cada variable se han representado gráficamente, al objeto de interpretar los datos reflejados.

Con el fin de probar o rechazar las diferentes hipótesis se recurrió a la estadística inferencial, así se estableció el *nivel de significación* o nivel alfa de .001, lo que garantiza la rigurosidad y confiabilidad de los resultados. Otra prueba estadística que se ha llevado a cabo ha sido el *análisis factorial de varianza (ANOVA)* al objeto de evaluar el efecto de dos o más variables independientes sobre una variable dependiente. En cuanto a los análisis no paramétricos, se ha realizado el *Chi-cuadrado* y, en aquellos casos necesarios, un análisis de contingencia, pruebas «post-hoc», etc. Los análisis estadísticos se han ejecutado mediante el *Statistical Package for the Social Sciences*. La *exposición e interpretación de los resultados* constituyó la séptima fase y, finalmente, tuvo lugar un último momento dedicado a la *discusión* de dichos resultados, los cuales se expresan a continuación.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LOS MISMOS

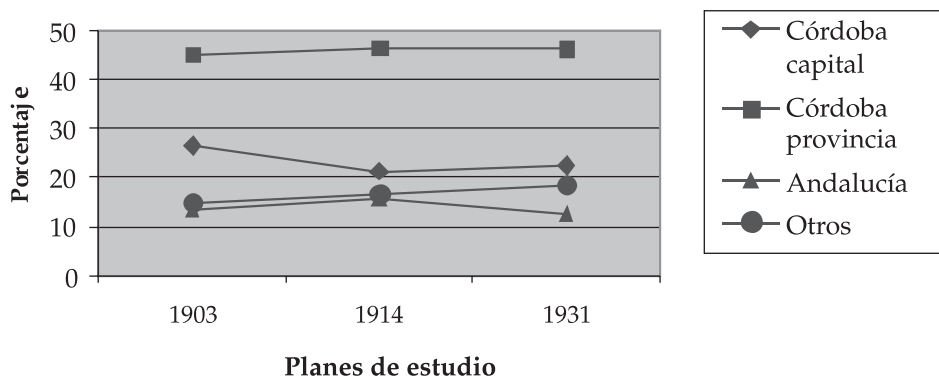
Los resultados expresados a continuación se han obtenido tras realizar un análisis descriptivo e inferencial de los datos disponibles.

5.1. Datos sociodemográficos y académicos de la población

Sexo del alumnado: La muestra de los expedientes ofrece un porcentaje de 52 por ciento correspondiente a hombres y un 48 por ciento a mujeres. Los porcentajes en cada plan de estudio expresan resultados similares, por lo que la primacía del sexo masculino sobre el femenino en los estudios de magisterio es constatable.

Procedencia geográfica del alumnado: En la figura 1 se observa cómo a lo largo de los diferentes planes de estudio la capital cordobesa perdió población estudiantil, así inició el siglo con un 26,4 por ciento y descendió con el Plan de 1914 hasta el 21,2 por ciento, con el Plan profesional recuperó ligeramente los índices porcentuales al alcanzar el 22,5 por ciento. Si con el Plan de 1914 la presencia de la capital disminuyó, fue con este plan de estudios cuando se consiguió elevar la participación de la provincia, pues, de un 45 por ciento del Plan de 1903, se alcanzó el 46,5 por ciento en el de 1914, volviendo a descender de forma inapreciable al 46,4 por ciento con el Plan de 1931. En este sentido, podemos afirmar que al incrementarse la población emitida por la capital desciende la procedente del ámbito rural y viceversa. Por otro lado, las aportaciones realizadas por las diferentes localidades andaluzas verán cómo con el Plan de 1914 alcanzan su cota máxima con un 15,6 por ciento, para descender al 12,6 por ciento durante el período de vigencia del Plan profesional, siendo este porcentaje inferior al conseguido con el plan de 1903 (13,6 por ciento). Pero si esto sucedía en el entorno andaluz, el Plan de 1931 supuso un foco de atracción para una población procedente de regiones diferentes a la andaluza, al contribuir con un 18,5 por ciento, superaba con creces los porcentajes de los planes de 1903 (15 por ciento) y 1914 (16,7 por ciento), marcando pues, para el global del conjunto, una línea ascendente.

Figura 1
Evolución de la procedencia geográfica del alumnado normalista



FUENTE: Elaboración propia. Expedientes personales de alumnos y alumnas.

Extracción social del alumnado: En la tabla 2 se aprecia la distribución de la población estudiantil en cuanto a su procedencia social en los tres planes de estudio, destacando la preponderancia de las clases intermedias bajas en los tres planes de estudio.

TABLA 2
EXTRACCIÓN SOCIAL DEL ALUMNADO NORMALISTA CORDOBÉS

Clases sociales	Plan de 1903 (por ciento)	Plan de 1914 (por ciento)	Plan de 1931 (por ciento)
Media y profesiones liberales	25,2	22,5	25,8
Intermedias bajas	28,8	35,4	34,4
Obrera	11,5	13,9	15,9

FUENTE: Elaboración propia. Expedientes personales de alumnos y alumnas.

Forma de ingreso del alumnado: La apertura del expediente en las Escuelas Normales iba acompañado de una forma de ingresar diferente, en la mayoría de los casos se realizaba a través de un examen, pero también existían otras modalidades; así, de forma global, durante el primer tercio del siglo XX el 72,6 por ciento de los aspirantes al magisterio ingresaron mediante examen de acceso, un 15,4 por ciento convalidó sus estudios de Bachillerato y un 0,6 por ciento accedió con la titulación de magisterio, finalmente, un 11,4 por ciento se someterá a examen al tiempo que poseía la titulación de segunda enseñanza. El análisis de cada plan de estudios, cuyos resultados aparecen expresados en la tabla 3, muestra cómo las opciones se van ampliando conforme estos se suceden.

TABLA 3
FORMA DE INGRESO DEL ALUMNADO NORMALISTA CORDOBÉS

INGRESO	Plan de 1903 (por ciento)	Plan de 1914 (por ciento)	Plan de 1931 (por ciento)
Con examen	81,4	82,4	40,5
Con Bachillerato	18,6	16,8	9,2
Con titulación de maestro/a	-	0,8	0,7
Con examen y Bachillerato	-	-	49,7

FUENTE: Elaboración propia. Expedientes personales de alumnos y alumnas.

5.2. Condicionantes del ingreso del alumnado cordobés en los estudios de magisterio durante los planes de estudio de 1903, 1914 y 1931

Sabemos que la forma de acceso a los estudios de Magisterio se realizaba en estos planes de estudio mayoritariamente a través de un examen de ingreso de acuerdo a unas condiciones particulares en cada uno de ellos; sin embargo, como ya se ha comentado, en frecuentes ocasiones este examen de ingreso se sustituía por la convalidación del título de Bachiller o bien se exigía como requisito para iniciar la carrera docente, por ello nos planteamos qué factores podían condicionar las distintas opciones del alumnado en el momento de acceder a estos estudios.

5.2.1. El sexo y el nivel cultural del alumnado

La hipótesis de que los varones accedían al Magisterio con un nivel cultural significativamente superior al de las mujeres, como consecuencia de haber cursado previamente el bachillerato, se confirmó al realizar un Análisis de Contingencia, pues los resultados obtenidos nos muestran que $\chi^2_{(3,667)} = 77,81$; $p < .001$, es decir, que existen diferencias significativas entre ambas variables, pudiendo afirmar que los aspirantes a maestros ingresaban en la carrera en unas condiciones académicas superiores —un 14,67 por ciento— a las aspirantes a maestras —un 1,75 por ciento—, ya que contaban con un título académico en mayor proporción que éstas⁴. Si el análisis se lleva a cabo por planes de estudio, para el de 1903 obtenemos también diferencias significativas entre hombres y mujeres, pues siendo $\chi^2_{(1,140)} = 28,48$; $p < .001$ induce a pensar que la hipótesis resulta cierta; de forma gráfica lo visualizamos en la figura 2.

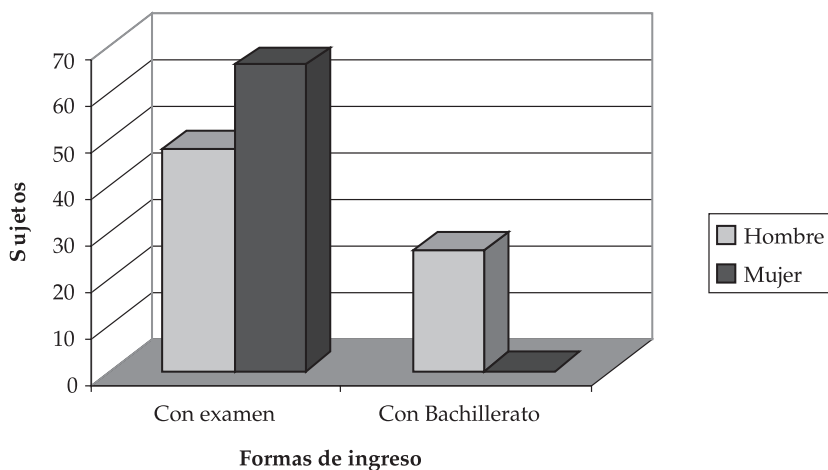
La figura 2 muestra cómo ninguna aspirante a maestra accedió a los estudios de Magisterio con la titulación de Bachillerato, siendo mayoritario su ingreso a través del

4 Estos porcentajes se han obtenido considerando el número de casos de alumnos y alumnas que accedieron con el título de bachiller. Si se contabiliza el alumnado que ingresó al mismo tiempo con el título de bachiller y con un examen de acceso, el porcentaje asciende al 22,01 por ciento en el caso de los varones y al 6,54 por ciento en el caso de las mujeres.

correspondiente examen. Es lógico pensar que estos resultados pudieran darse, puesto que la enseñanza secundaria seguía siendo a principios del siglo XX un campo acotado eminentemente para el alumnado masculino.

Figura 2

Diferencia en la forma de ingreso del alumnado en función del género. Plan de 1903



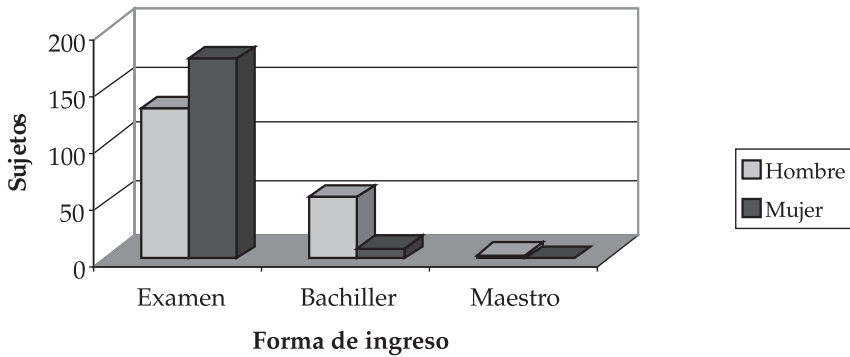
FUENTE: Elaboración propia. Expedientes personales de alumnos y alumnas.

Por lo que respecta al Plan de 1914 los resultados marcan $\chi^2_{(2,374)} = 41,39$; $p < .001$, lo que vuelve a confirmar la hipótesis inicial; aunque con la puesta en marcha de este plan podremos observar cómo de forma tímida las mujeres comienzan a acceder a los estudios de magisterio poseyendo el título de Bachiller, tal y como se aprecia en la figura 3, en ella además se destaca cómo el alumnado masculino ingresa también con otra titulación académica, la de maestro, esto es debido fundamentalmente a la existencia de un alumnado que inició sus estudios de magisterio con el Plan de 1903, pero que sólo alcanzó el grado elemental y ahora, con el paso del tiempo y las nuevas exigencias sociales, desean ampliar sus estudios y lograr una titulación superior.

Para el Plan de 1931 nos encontramos que $\chi^2_{(3,153)} = 11,77$; $p < .01$, debido a estos resultados se puede afirmar que las diferencias de sexo resultan también significativas en este plan de estudios que exigía como requisito previo el haber cursado la enseñanza secundaria; no obstante, no debemos olvidar que los expedientes analizados contemplaban alumnado que, aunque cursó el Plan Profesional, pudo acceder a él gracias al Plan Cultural —simultáneo en el tiempo al profesional—, que posibilitaba acceder con otra titulación y una vez realizados los cursos preparatorios pasar a formar parte del Plan Profesional, lo que explicaría que algunos de los alumnos y alumnas accedieran sin el correspondiente bachillerato (Vid. figura 4).

Figura 3

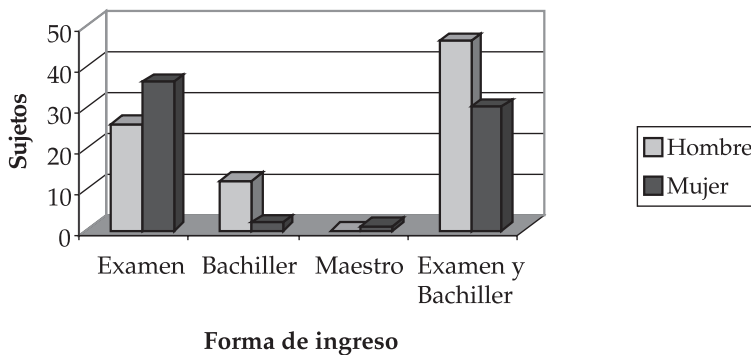
Diferencia en la forma de ingreso del alumnado en función del género. Plan de 1914



FUENTE: Elaboración propia. Expedientes personales de alumnos y alumnas.

Figura 4

Diferencia en la forma de ingreso del alumnado en función del género. Plan de 1931



FUENTE: Elaboración propia. Expedientes personales de alumnos y alumnas.

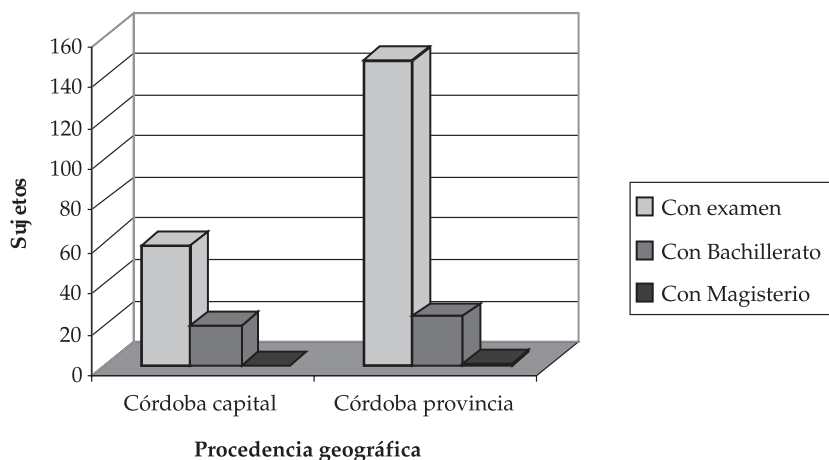
5.2.2. Procedencia geográfica y examen de ingreso

La localidad de procedencia puede considerarse como un condicionante a la hora de acceder a determinados estudios, en este sentido, pensábamos que el vivir en la capital de la provincia presenta unas ventajas con respecto a una procedencia rural, la ciudad ofrece la posibilidad de cursar unos estudios de Bachiller y luego convalidarlos para continuar la carrera de Magisterio, por ello nos planteamos que los aspirantes a maestros y maestras procedentes de la provincia de Córdoba ingresaron en las Escuelas Normales a través de un examen de acceso en mayor proporción que los procedentes de la capital.

De forma global para los tres planes de estudio podemos expresar que no existen diferencias significativas entre una procedencia y otra, pues los resultados así lo indican, $\chi^2_{(3,456)} = 3,39$; $p = n.s.$, siendo 67,70 el porcentaje de aspirantes que acceden del entorno rural, frente aun 32,30 por ciento que ingresan desde un entorno urbano.

Al descender a cada uno de los planes de estudio, tan sólo el Plan de 1914 nos arroja una diferencia marginal, pues $\chi^2_{(2,256)} = 5,30$; $p < .08$, visualmente lo podemos observar en la figura 5; en este sentido, el alumnado incorporado desde zonas rurales utiliza como forma de acceso a la carrera docente mayoritariamente la fórmula del examen de ingreso, mientras que los oriundos de la capital, aunque también se incorporan mediante el examen de ingreso, equilibran esta tendencia con la titulación propia de la segunda enseñanza.

Figura 5
Diferencia en la modalidad de ingreso del alumnado en función de su procedencia geográfica. Plan de 1914



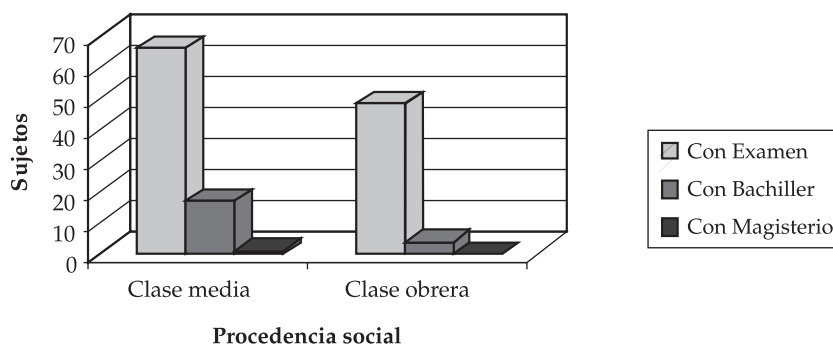
FUENTE: Elaboración propia. Expedientes personales de alumnos y alumnas.

5.2.3. Extracción social y examen de ingreso

La procedencia social también puede condicionar la forma de ingreso en una determinada carrera, en este caso la de Magisterio; podríamos presuponer que un nivel socioeconómico más elevado permitiría obtener un título de Bachiller con más facilidad y posteriormente convalidarlo para acceder a estos estudios que un nivel socioeconómico más bajo; en este sentido, considerábamos que los aspirantes a maestros y maestras procedentes de clases medias ingresaron en las Escuelas Normales de Córdoba con la titulación de Bachillerato en mayor medida que los procedentes de clases obreras. En general, cabría decir que no existen diferencias significativas entre las diferentes clases

sociales y la forma de ingreso al Magisterio, pues los resultados señalan que $\chi^2_{(9,663)} = 13,21$; $p = n.s.$, con unos porcentajes del 3,92, 6,18 y 0,75 por ciento para las clases medias, intermedias y obrera respectivamente;⁵ sin embargo, en el Plan de 1914 se observan unas diferencias marginales al establecerse entre la clase media y la clase obrera que $\chi^2_{(2,136)} = 4,62$; $p < .10$, la figura 6 recoge estas diferencias; en este sentido, se puede manifestar una tendencia en la que el alumnado de extracción social superior ingresa en el Magisterio en mayor medida con el título de Bachiller, que el procedente de las capas inferiores; no obstante, en ambos casos, la forma de ingreso mayoritaria se realiza a través del oportuno examen.

Figura 6
Diferencia en la forma de ingreso del alumnado en función de la procedencia social.
Plan de 1914



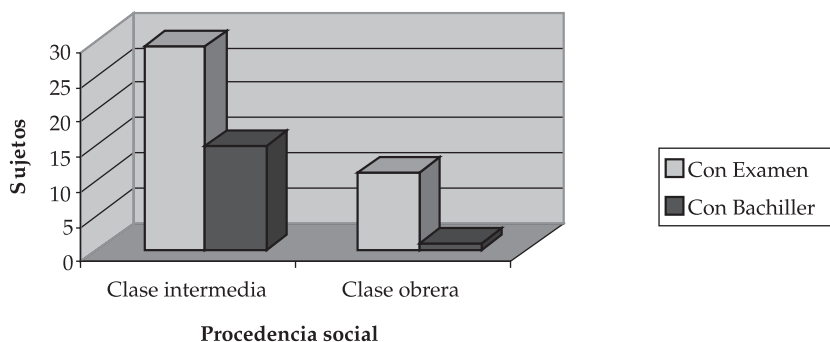
FUENTE: Elaboración propia. Expedientes personales de alumnos y alumnas.

Si comparamos los mismos datos para la clase intermedia y la obrera detectamos mayor número de diferencias entre unas clases y otras y la forma de acceso a los estudios de Magisterio; de este modo, se observan ligeras diferencias entre la forma de ingreso de una clase y otra, que se van eliminando conforme se suceden los diversos planes de estudios. Así, en el Plan de 1903 se aprecia una diferencia marginal, al establecerse que $\chi^2_{(1,56)} = 3,07$; $p < .08$, la figura 7 muestra cómo el alumnado procedente de la clase intermedia accede al Magisterio en mayor medida que los de clase obrera poseyendo el título de Bachiller; no obstante, como en el análisis anterior, en ambas clases la forma de ingreso más importante es a través del examen.

5 El porcentaje de casos desconocidos se sitúa en torno al 4,68 por ciento. Los porcentajes anteriores sólo contabilizan el acceso con el título de bachiller, si se considera además el doble requisito de ingreso con examen y título de bachiller, los porcentajes se incrementarían del siguiente modo: clases medias, 6,94 por ciento, clases intermedias, 9,80 por ciento y clase obrera, 2,71 por ciento; el porcentaje de desconocimiento se localizaría en el 7,39 por ciento.

En 1914 los resultados también marcan una ligera tendencia $\chi^2_{(2,184)} = 4,13$; $p=n.s.$, mientras que en 1931 ya no se aprecia esa dirección al alcanzarse $\chi^2_{(2,76)} = 3,03$; $p=n.s.$; por lo que difícilmente se puede hablar de diferencias significativas entre una clase social y otra.

Figura 7
Diferencia en la forma de ingreso del alumnado en función de la procedencia social.
Plan de 1903



FUENTE: Elaboración propia. Expedientes personales de alumnos y alumnas.

6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El seguimiento de las diferentes fases a lo largo de esta investigación nos han llevado a establecer una serie de conclusiones, tales como la dificultad de localización y clasificación de las fuentes históricas, la extracción de los datos y la limitación de los mismos al encontrarse en una documentación que en la mayoría de los casos cuenta con cien años de antigüedad, la selección de las herramientas más idóneas para la recogida de dichos datos, etc.

Finalmente, destacamos los resultados y conclusiones obtenidos respecto a las variables que manifiestan mayor o menor asociación con la forma en que el alumnado normalista cordobés ingresó en los estudios de Magisterio durante el primer tercio del siglo XX.

Los resultados muestran de forma contundente que el sexo es la variable que en mayor medida condiciona la opción de ingreso del alumnado; por el contrario, la procedencia geográfica y la extracción social no constituyen factores determinantes de una forma u otra de ingresar en las Escuelas Normales durante los planes de estudio del primer tercio del siglo XX, de forma más detallada expresamos que:

- a) El alumnado masculino en todos los planes de estudio analizados accedió a la carrera de Magisterio en condiciones académicas superiores al alumnado femenino, es decir, su entrada a la Escuela Normal se produjo con la titulación

de Bachillerato en mayor medida que las féminas. Las posibilidades de estudiar la segunda enseñanza por parte de los varones eran significativamente mayores que las de las mujeres, la sociedad del momento relegaba a éstas a un ámbito doméstico del que sólo podían separarse para estudiar determinadas carreras “propias de su sexo”, de ahí que no “hiciera falta” incorporarse a la segunda enseñanza.

La influencia social era de tal calibre que, incluso en el Plan de 1931, que exigía haber cursado el Bachillerato antes de someterse al prescriptivo examen de ingreso, las aspirantes optaron por ingresar en el magisterio a través de otra vía, cursando el Plan Cultural, y solventar, así, el escollo de la titulación.

- b) Las posibilidades que ofrece la ciudad en cuanto a centros de enseñanza secundaria, academias, etc., se refiere, frente a la escasa o nula oferta disponible en el entorno rural, nos hacía conjeturar que el alumnado procedente de la capital ingresaría en los estudios de Magisterio poseyendo la titulación de Bachillerato en mayor medida que el llegado de un ámbito rural; sin embargo, los resultados han demostrado que no es así, pues sólo en el caso del Plan de 1914 se observan unas diferencias marginales; por tanto, la procedencia geográfica no condiciona la opción seleccionada por el aspirante para su ingreso al Magisterio.
- c) La pertenencia a una determinada clase social nos hacía presuponer una forma diferenciada de ingresar en las Escuelas Normales, así al proceder de un entorno social más elevado, teóricamente más culto y con mayores recursos económicos, se accedería al Magisterio poseyendo la titulación de Bachiller en mayor proporción que los aspirantes procedentes de clases sociales más bajas; sin embargo, los resultados han demostrado que:
 - El alumnado procedente de las clases medias no ingresó en las Escuelas Normales con la titulación de segunda enseñanza en mayor medida que la clase obrera, sólo se aprecia una tendencia marginal en el Plan de 1914.
 - Existe una tendencia a que el alumnado perteneciente a una clase social intermedia accedió al Magisterio mediante la convalidación del título de Bachillerato en mayor medida que el proveniente de la clase social obrera; sin embargo, esta tendencia se irá diluyendo conforme se suceden los planes de estudio de 1903, 1914 y 1931.

La extracción social, por tanto, no se configura como factor constituyente de diferencias en la forma de ingreso de los aspirantes al Magisterio, la escasa diferenciación existente entre unas clases sociales y otras puede ser explicativa de este hecho, pues, las clases medias-altas y altas apenas estuvieron representadas en las Escuelas Normales de Córdoba.

En conclusión, el alumnado normalista cordobés, de forma general, definió su propia trayectoria académica, distinguiéndose del de otras provincias y épocas. Estas diferencias en cuanto a factores como el género, lugar de origen, grupos sociales de pertenencia, forma de ingreso, etc., darán entidad a un colectivo que tendrá por misión la difusión de conocimientos en un tramo educativo concreto, la primera enseñanza, y en una localización rural prefijada, la provincia de Córdoba.

Aunque esta investigación se ha centrado en hechos del pasado, hemos comprobado que es posible aplicar una metodología cuantitativa al conocimiento de nuestra historia y sus resultados pueden constituir un pilar fundamental para la toma de decisiones, con evidencia científica, por parte de las instituciones competentes para mejorar la calidad de la oferta universitaria en el ámbito educativo actual.

7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DEL ESTUDIO

Las lagunas documentales en los archivos constituyen una limitación importante en este tipo de investigaciones, no se dispone de la totalidad de la información, es necesario contrastarla y recurrir a documentación alternativa -archivos parroquiales y censos- para completar datos; al mismo tiempo, la inexistencia de estudios similares imposibilitan comparar resultados.

No obstante, el estudio también sienta las bases para futuras investigaciones históricas que quieran utilizar una metodología cuantitativa para exponer sus resultados, concretamente, en el ámbito que hemos abordado: ampliar los límites cronológicos hacia el siglo XIX y segunda mitad del siglo XX, analizar los factores que incidieron en los exámenes de curso en los mismos planes de estudio, en las reválidas —elementales y superiores—, en la evaluación de las prácticas de enseñanza, etc., en definitiva, en cualquier aspecto educativo que pueda mejorar la calidad de la enseñanza del siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arkin, H. y Colton, R. (1962). *Tables for staticians*. Nueva York: Barnes y Noble.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barragán Moriana, A. (2000). *Córdoba: 1898/1905. Crisis social y regeneracionismo político*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Bisquerra, R. (coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Buendía, L. et al. (2007). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cantón Mayo, I. (2003). La estructura de las organizaciones educativas y sus múltiples implicaciones. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 17, 139-165.
- Carmina Duránte, M. A. y Salvador Pérez, M. I. (2005). Análisis de un cuestionario para la orientación de los estudios universitarios de Magisterio. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 239-257.
- Escolano Benito, A. (1982). Las Escuelas Normales. Siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 269, 50-76.
- Escolano Benito, A. (1997). La historiografía educativa. Tendencias generales. En De Gabriel, N. y Viñao Frago, A. *La investigación histórico educativa*. Barcelona: Ronsel.
- Escolano Benito, A. (2002). Memoria de la educación y cultura de la escuela. En Escolano Benito, A. y Hernández Díaz, J. M^a. (coords.). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Escolano Benito, A. (2004). *El pensil de las niñas: la educación de la mujer*. Madrid: EDAF.

- García Hoz, V. (Coord.). (1994). *Tratado de educación personalizada. Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Holgado Barroso, J. (2000). *Las Escuelas Normales de Sevilla durante el siglo XX (1900-1970). Tradición y renovación en la formación del Magisterio Primario*. Universidad de Sevilla: Secretariado de Publicaciones.
- Hogg, M. A. y Vaughan, G. M. (2002). *Social Psychology*. Harlow, England: Prentice Hall.
- Lent, R.W., Brown, S. D. y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Martínez González, R.A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: CIDE.
- Nasarre López, J. M. (2002). *Liberalismo educativo: Inercia y renovación en la formación de los maestros altoaragoneses (1842-1936)*. Huesca: Ayuntamiento de Huesca; Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Popper, K.R. (1983). *Realismo y el objetivo de la ciencia*. Madrid: Tecnos.
- Popper, K.R. (1991). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez Osuna, J. (1991). *Métodos de muestreo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ruiz Berrio, J. (1979). Antecedentes históricos de las actuales Secciones de Pedagogía. *Revista Studia Paedagógica*, 34.
- Ruiz Berrio, J. (1988). La investigación española en Historia de la Educación. La Sección de Historia de la Educación de la Sociedad Española de Pedagogía. En *Primer Encontro de Historia da Educaçao em Portugal. Investigaçoes e Actividades*. Lisboa: Fundação Calauste Gulbenkian.
- Ruiz Berrio, J. (1990). Una formación europea para un reformador español, Pablo Montesino. *Revista Complutense de Madrid*, 1, 427-434.
- Ruiz Berrio, J. (2000). La Junta de Ampliación de Estudios, una agencia de modernización pedagógica en España. *Revista de Educación*, (Ext.), 229-248.
- Ruiz Berrio, J. (2002a). Pasado, presente y porvenir de los museos de educación. En Escolano Benito, A. y Hernández Díaz, J. M. (coords.). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Ruiz Berrio, J. (2002b). Vida, fulgor y crisis del sistema escolar español. *Arbor*, 173, 83-102.
- Viñao Frago, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.

Recibido: 10 de marzo de 2009.

Aceptado: 14 de octubre de 2009.

NECESIDADES DE ASESORAMIENTO O AYUDA DE EXPERTOS DEMANDADAS POR EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA

D. Anaya Nieto, J. M. Suárez Riveiro, J. C. Pérez González
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

RESUMEN

El presente trabajo está dirigido a conocer las necesidades de asesoramiento o ayuda que el profesorado de infantil, primaria y secundaria de nuestro país demanda de profesionales expertos en relación con su trabajo como profesor al objeto de que esta información sirva de referencia en la toma de medidas adecuadas en orden a satisfacer esas necesidades en pro de la calidad de la educación proporcionada por nuestro sistema educativo. Los datos están basados sobre una muestra de 1464 profesores de ámbito nacional y se ha analizado a nivel global y en función del género, de la antigüedad profesional y de la etapa educativa en la que ejercen su docencia. Los resultados hacen referencia a diversas situaciones docentes y sus implicaciones en la calidad educativa han sido analizadas.

***Palabras clave:** Profesorado de educación infantil, primaria y secundaria, Asesoramiento o ayuda al profesorado, Calidad educativa, Función docente.*

COUNSELLING OR ADVICE NEEDS DEMANDED BY PRESCHOOL, ELEMENTARY AND SECONDARY EDUCATION TEACHERS

ABSTRACT

This study seeks to find out the advice or consulting needs that preschool, elementary and secondary teachers of our country demand of professional consultants concerning their job as teachers so that information serve as a point of reference for the adoption of appropriate measures

Correspondencia:

C/ Senda del Rey, 7. Edificio de Humanidades. 28040 Madrid (danaya@edu.uned.es)

to satisfy those needs, favouring the quality of education provided by our educational system. Data are based on a nationwide sample of 1464 teachers and have been analyzed at a global level and according to gender, professional seniority and the educational level where they teach. Results refer to several teaching situations and their implications for the education quality are analyzed.

Key words: *Preschool teachers, elementary and secondary education, Advice or consulting to teachers, Educational quality, Teaching function.*

I. INTRODUCCIÓN

La actividad del profesorado se caracteriza por requerir un elevado nivel de especialización que les permita desempeñar de forma adecuada su labor educativa. Dicha especialización se adquiere mediante una adecuada formación inicial y continua, así como con el ejercicio de la práctica educativa (Sepúlveda, 2000). Sin embargo, los constantes cambios que se producen en la sociedad en general y en el conocimiento relacionado con la actividad educativa hacen prácticamente imposible que el profesor pueda abarcar todas las áreas formativas en profundidad. Por dicho motivo es necesario que los profesores puedan contar con ayuda técnica y profesionales con los que poder colaborar, lo cual no va en contra de que el propio profesor pueda desarrollar nuevas y más complejas competencias profesionales (Zabalza, 2006).

Para mejorar las condiciones en las que los profesores llevan a cabo su labor docente y que así, a su vez, pueda mejorarse su difícil tarea educativa, es preciso conocer sus necesidades de ayuda y de asesoramiento por parte de expertos. Esto supone analizar y clarificar tanto la problemática que se encuentran los profesores en su tarea docente como la respuesta que reciben. Un estudio a nivel nacional sobre la satisfacción laboral de los profesores (Anaya y Suárez, 2006; 2007) muestra que *contar con el asesoramiento y ayuda de expertos* es un aspecto considerado de gran importancia para su satisfacción laboral pero que, sin embargo, en su trabajo real se da en un nivel insatisfactorio. Además, en el estudio se mostraba que no se producen diferencias significativas entre hombres y mujeres sobre su percepción de dicho apoyo técnico, aunque sí se dan en relación al nivel educativo (el nivel en que los profesores de secundaria consideran que se produce dicha disponibilidad de apoyo técnico es menor que en el caso de los profesores de infantil y primaria) y la antigüedad profesional (el nivel en que los profesores con mayor antigüedad consideran que se produce dicha disponibilidad es menor que en el caso de los profesores de menor antigüedad).

El análisis de necesidades aquí desarrollado constituye un elemento de aproximación a la práctica y a los educadores, evitando así el divorcio entre investigadores y formadores (Villar Angulo, 1990). Se considera que si se pretende desarrollar la actividad de estos profesionales es preciso conocer y analizar cuáles son las carencias o situaciones deficitarias que existen entre los profesores en relación con la ayuda y el asesoramiento de expertos, para así, posteriormente, poder proporcionar soluciones. Además, el que sean los propios profesores los que planteen las medidas de mejora es la mejor forma de garantizar unos resultados positivos en su desarrollo profesional y en la calidad de su trabajo, pues la ayuda facilitada responderá a demandas reales y contará con la mayor motivación e implicación por parte del profesorado.

2. OBJETIVOS

El objetivo central del estudio es el conocimiento de las necesidades de asesoramiento o ayuda que el profesorado de infantil, primaria y secundaria de nuestro país demanda de profesionales expertos en relación a su trabajo como profesor al objeto de que esta información sirva de referencia, a los responsables oportunos, en la toma de medidas adecuadas en orden a satisfacer esas necesidades en pro de la calidad de la educación proporcionada por nuestro sistema educativo. En la línea de este objetivo general, el trabajo se ha planteado los siguientes objetivos específicos:

- Evaluar las necesidades de asesoramiento o ayuda de los profesores relativas a situaciones concretas del trabajo docente.
- Detectar las posibles diferencias que en relación con estas necesidades pueden existir entre los profesores en razón del género, de la antigüedad profesional y de la etapa educativa en la que ejercen la docencia.

3. MÉTODO

3.1. Muestra

TABLA 1
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

	Frecuencia	Porcentaje
Andalucía + Ceuta y Melilla	248	16,9
Aragón	119	8,1
Asturias	18	1,2
Baleares	19	1,3
Canarias	28	1,9
Cantabria	11	,8
Castilla La Mancha	222	15,2
Castilla y León	141	9,6
Cataluña	22	1,5
Extremadura	60	4,1
Galicia	84	5,7
La Rioja	20	1,4
Madrid	199	13,6
Murcia	58	4,0
Navarra	60	4,1
País Vasco	31	2,1
Valencia	116	7,9
Total	1456	99,5

Se ha contado con una muestra de 1464 profesores de educación infantil (22,8%), primaria (45,6%), secundaria (19,9%) y bachillerato (4,3%) distribuidos por toda la geografía nacional (ver Tabla 1). De ellos, el 27,9% son hombres y el 70,1% son mujeres.

La edad media de la muestra fue de 38,06 años, con una desviación típica de 9,85. Dividiendo la distribución por edades de la muestra en tres partes, un tercio de la muestra se sitúa entre los 21 y los 31 años, el segundo tercio entre los 32 y los 42 años, y el tercero entre los 43 y los 65 años.

Respecto a la antigüedad laboral, el 25,1% de los profesores cuenta con menos de 5 años en el ejercicio de la profesión, el 28,6% se sitúa en una antigüedad entre 5 y 10 años, y el 46,3% lleva más de 10 años. La media de antigüedad se sitúa en los 12,42 años, con una desviación típica de 9,75.

3.2. Recogida de información

Los datos fueron recogidos por colaboradores voluntarios, dándose a los encuestados la posibilidad de responder de forma anónima. Los encuestados recibían en mano la *Escala de Necesidades de Ayuda de los Profesores* (ENAP) (ver Anexo 1) que, una vez contestada, era devuelta a los colaboradores. La escala demanda de los profesores que informen sobre la medida en qué les gustaría contar con el asesoramiento o la ayuda de expertos en una serie de situaciones docentes seleccionadas por un grupo de trabajo o seminario de profesores a partir de un análisis de tareas de la función docente en las etapas estudiadas (Anaya, 2008). Respecto de cada una de estas situaciones se ha de indicar el grado (1=muy bajo; 2=bajo; 3=medio; 4=alto; 5=muy alto) en el que al profesor le gustaría contar en su trabajo con dicho asesoramiento o ayuda.

3.3. Plan de análisis de datos

En primer lugar, se analizó la estructura factorial de la escala para lo que se utilizó el método de componentes principales para la extracción inicial de factores y el procedimiento varimax para la rotación. A continuación se obtuvo el alpha de Cronbach para la escala completa y para cada uno de los factores resultantes.

En un segundo momento se efectuó un estudio descriptivo tanto del grado de necesidad de ayuda de los profesores en relación con las distintas situaciones particulares planteadas en la ENAP como en relación a la necesidad de ayuda a nivel factorial y global.

Finalmente, se procedió a comprobar si se producían diferencias significativas en la necesidad de ayuda de los profesores en relación a la etapa educativa, el género y la experiencia profesional. Para ello se realizó un análisis de diferencia de medias entre los grupos de hombres y mujeres mediante el estadístico *t* y dos análisis de varianza en relación a las etapas educativas (infantil, primaria y secundaria) y los grupos de experiencia docente (menos de 5 años de experiencia docente, entre 5 y 10 años y más de 10 años). Para efectuar los análisis *post hoc* se utilizó la prueba HSD de Tukey.

4. RESULTADOS

El análisis factorial estructura la ENAP en cuatro factores principales: Factor I (Atención a la diversidad), Factor II (Metodología), Factor III (Diseño curricular y formación) y Factor IV (Dinamización de padres y alumnos) (ver Tabla 2), que explican el 62,17% de la varianza total. El valor del *alpha* de Cronbach fue de ,898 para la escala completa. Con

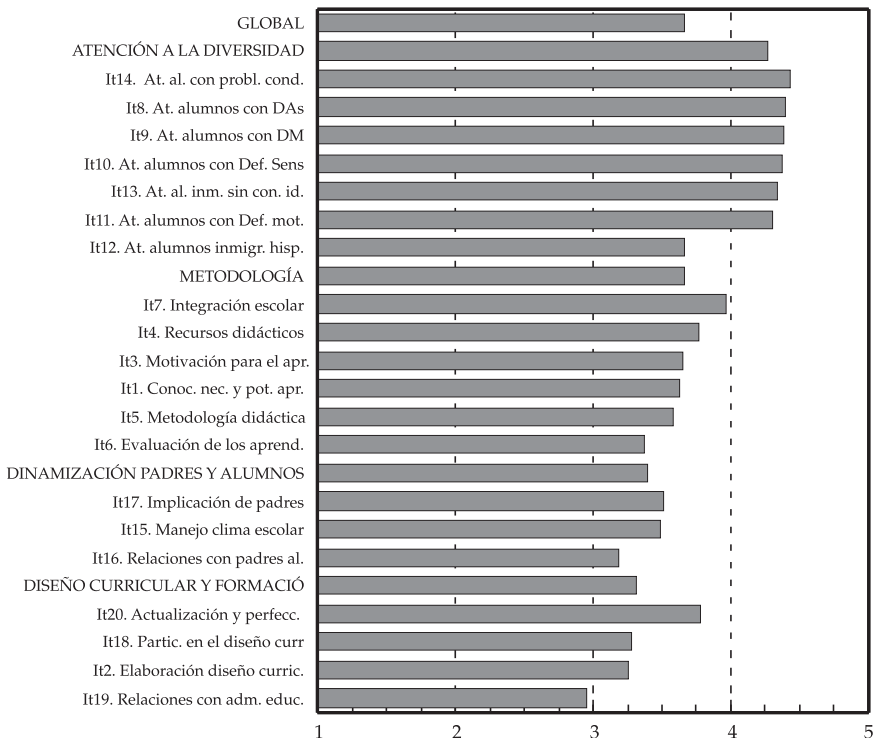
TABLA 2
SOLUCIÓN FACTORIAL DE LA ENAP

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
ítem 10. Atención de alumnos con deficiencia sensorial	,901			
ítem 9. Atención de alumnos con deficiencia mental	,897			
ítem 11. Atención de alumnos con deficiencia motórica	,871			
ítem 8. Atención de alumnos con dificultades de aprendizaje	,706	,337		,309
ítem 13. Atención de alumnos inmigrantes sin conocimiento del idioma	,657			,452
ítem 14. Atención de alumnos con problemas de conducta	,534	,250		,423
ítem 12. Atención de alumnos inmigrantes hispanohablantes	,456			
ítem 5. Metodología didáctica		,796		
ítem 4. Recursos didácticos		,764		
ítem 3. Motivación para el aprendizaje		,704		,307
ítem 6. Evaluación de los aprendizajes		,666	,336	
ítem 1. Conocimiento de las necesidades y potencial de aprendizaje de sus alumnos		,617		
ítem 7. Integración escolar	,403	,474		,257
ítem 18. Participación en el diseño curricular a nivel de ciclo, a nivel de etapa educativa y a nivel de Centro			,784	
ítem 19. Relaciones con la Administración educativa		,490	,769	
ítem 2. Elaboración del diseño curricular de aula		,289	,600	
ítem 20. Actualización y perfeccionamiento profesional		,287	,501	
ítem 16. Relaciones con los padres de los alumnos		,366	,337	,708
ítem 15. Manejo del clima escolar				,702
ítem 17. Implicación de los padres en la educación de sus hijos			,395	,673
% de la varianza	20,234	18,129	12,107	11,700
% acumulado	20,234	38,364	50,471	62,171

respecto a cada uno de los factores, el primer factor, *Atención a la diversidad*, obtuvo un α de ,868; el segundo factor, *Metodología*, lo obtuvo de ,840; el tercer factor, *Diseño curricular y formación*, de ,752; y, finalmente, el factor *Dinamización de padres y alumnos* de ,797.

En la Tabla 3 y en la Figura 1 se ofrecen las medias y desviaciones típicas de los ítems y factores que componen la ENAP, así como de la escala completa (valor global). Se observa que el factor con puntuación media más elevada es el de *Atención a la diversidad* ($\bar{X}=4,27$), seguido del factor de *Metodología* ($\bar{X}=3,66$), del factor *Dinamización de padres y alumnos* ($\bar{X}=3,4$) y, finalmente, del factor *Diseño curricular y formación* ($\bar{X}=3,32$). Con respecto a los ítems que integran los factores podemos destacar que únicamente las necesidades del factor de *Atención a la diversidad* superan el valor 4 (con la única excepción del ítem 12). Así, los ítem con mayor puntuación media, que indica una necesidad de asesoramiento o apoyo entre alta y muy alta, se integran en dicho factor y han sido las situaciones de *Atención de alumnos con problemas de conducta* ($\bar{X}=4,43$), *Atención de alumnos con dificultades de aprendizaje* ($\bar{X}=4,4$) y *Atención de alumnos con deficiencia mental* ($\bar{X}=4,39$) en las que los profesores expresan un mayor grado de necesidad de contar con el asesoramiento o ayuda de expertos. Del lado contrario, los ítems con menor puntuación media han sido los de *Relaciones con la administración educativa* ($\bar{X}=2,95$), dentro del Fac-

Figura 1
Necesidades de ayuda de los profesores a nivel global, factorial y de ítems

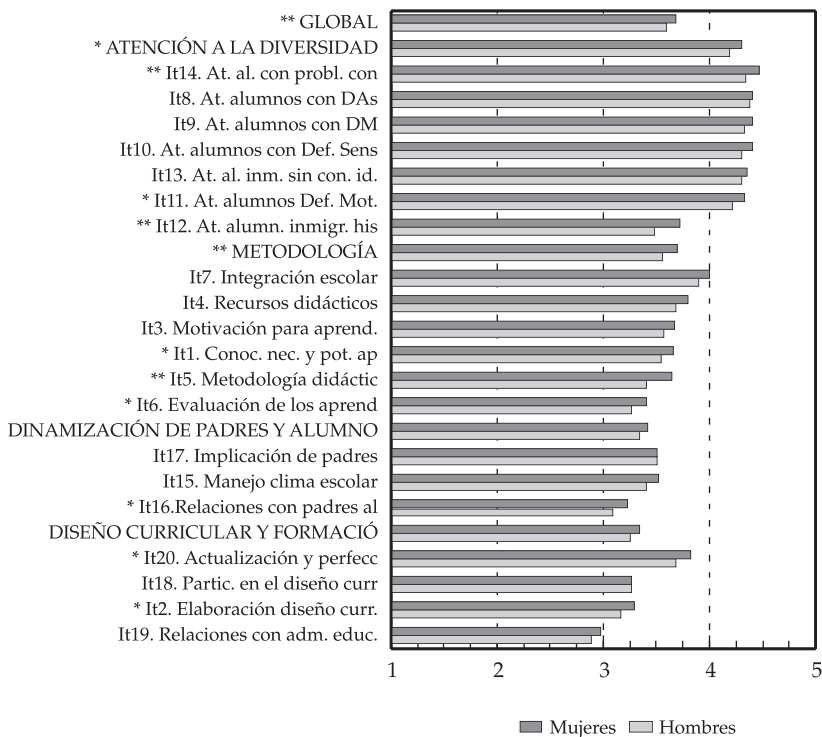


tor III, *Relaciones con los padres de los alumnos* ($\bar{X}=3,19$), dentro del Factor IV, y *Elaboración del diseño curricular de aula* ($\bar{X}=3,26$), dentro del Factor III. En concreto, las relaciones con la administración educativa es la única situación para la que los profesores expresan un grado de necesidad de asesoramiento o ayuda inferior al grado medio.

Con respecto al género (ver Figura 2) se observa que siempre existen diferencias, sean significativas o no y referidas tanto a nivel global como factorial o de ítem a favor de las mujeres; esto es, las profesoras manifiestan una necesidad de asesoramiento o ayuda superior a la expresada por sus compañeros varones. Estas diferencias son estadísticamente significativas para la escala a nivel global ($t=2,80^{**}$) y para los factores de *Metodología* ($t=2,91^{**}$) y *Atención a la diversidad* ($t=2,55^*$). A nivel de ítem se encuentran diferencias estadísticamente significativas en *Atención de alumnos inmigrantes hispanohablantes* ($t=3,77^{**}$), *Metodología didáctica* ($t=3,68^{**}$), *Atención de alumnos con problemas de conducta* ($t=2,66^{**}$), *Evaluación de los aprendizajes* ($t=2,17^*$), *Actualización y perfeccionamiento profesional* ($t=2,16^*$), *Elaboración del diseño curricular de aula* ($t=2,09^*$), *Relaciones con los padres de los alumnos* ($t=2,05^*$), *Atención de alumnos con deficiencia motórica* ($t=2,04^*$) y *Conocimiento de las necesidades y potencial de aprendizaje de sus alumnos* ($t=1,96^*$).

Figura 2

Necesidades de ayuda de los profesores a nivel global, factorial y de ítems en función del género y probabilidad asociada a sus diferencias (*= $p<.05$; **= $p<.01$).



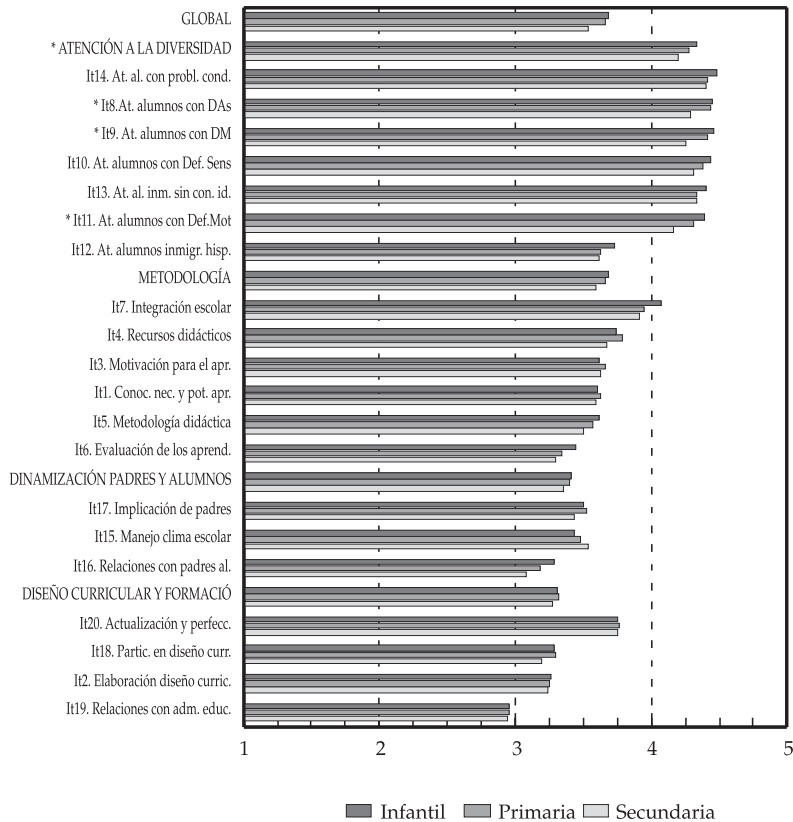
Con respecto a la etapa educativa (ver Figura 3), únicamente se obtienen diferencias estadísticamente significativas en el factor *Atención a la diversidad* ($F=3,33^*$) y en tres de los ítems que integran dicho factor, que son los referidos a la *Atención de alumnos con deficiencia motórica* ($F=5,01^*$), a la *Atención de alumnos con dificultades de aprendizaje* ($F=4,4^*$) y a la *Atención de alumnos con deficiencia mental* ($F=4,16^*$). Además, dichas diferencias significativas únicamente se producen entre las etapas de secundaria e infantil, en el caso del factor, y entre secundaria y las otras dos etapas, en el caso de los ítems.

TABLE 3
 MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS DE LOS ÍTEMS Y FACTORES QUE INTEGRAN LA ENAP Y DE SU VALOR GLOBAL, ORDENADOS POR ORDEN DE IMPORTANCIA INFORMADA POR LOS PROFESORES

	Media	Desv. típ.
GLOBAL	3,6608	,63070
Factor I (<i>Atención a la diversidad</i>)	4,2685	,71067
ítem 14. Atención de alumnos con problemas de conducta	4,4292	,86075
ítem 8. Atención de alumnos con dificultades de aprendizaje	4,3970	,85510
ítem 9. Atención de alumnos con deficiencia mental	4,3848	,95673
ítem 10. Atención de alumnos con deficiencia sensorial	4,3775	,92078
ítem 13. Atención de alumnos inmigrantes sin conocimiento del idioma	4,3420	,94879
ítem 11. Atención de alumnos con deficiencia motórica	4,2945	,96888
ítem 12. Atención de alumnos inmigrantes hispanohablantes	3,6546	1,12286
Factor II (<i>Metodología</i>)	3,6593	,80219
ítem 7. Integración escolar	3,9691	,99610
ítem 4. Recursos didácticos	3,7654	1,07094
ítem 3. Motivación para el aprendizaje	3,6467	1,11349
ítem 1. Conocimiento de las necesidades y potencial de aprendizaje de sus alumnos.....	3,6257	1,09588
ítem 5. Metodología didáctica	3,5811	1,07658
ítem 6. Evaluación de los aprendizajes	3,3678	1,10349
Factor IV (<i>Dinamización de padres y alumnos</i>)	3,3980	,95034
ítem 17. Implicación de los padres en la educación de sus hijos	3,5144	1,13018
ítem 15. Manejo del clima escolar	3,4894	1,09169
Ítem 16. Relaciones con los padres de los alumnos	3,1902	1,15780
Factor III (<i>Diseño curricular y formación</i>)	3,3173	,79911
ítem 20. Actualización y perfeccionamiento profesional	3,7780	1,05401
ítem 18. Participación en el diseño curricular a nivel de ciclo, a nivel de etapa educativa y a nivel de Centro	3,2771	1,01056
ítem 2. Elaboración del diseño curricular de aula	3,2601	1,07746
ítem 19. Relaciones con la Administración educativa	2,9541	1,07667

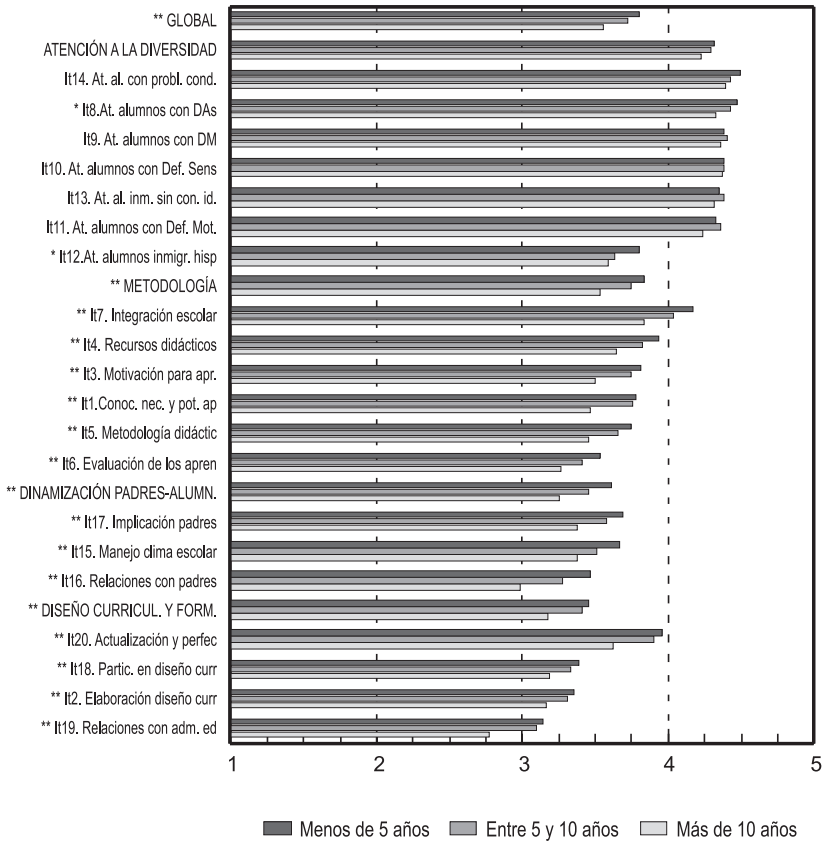
Figura 3

Necesidades de ayuda de los profesores a nivel global, factorial y de ítems en función de la etapa educativa y probabilidad asociada a sus diferencias (*= $p < .05$; **= $p < .01$)



Finalmente, en relación con la antigüedad en el ejercicio de la profesión se encontraron diferencias estadísticamente significativas a nivel global ($F=22,77^{**}$) y en los factores de *Metodología* ($F=19,06^{**}$), *Diseño curricular y formación* ($F=18,35^{**}$) y *Dinamización de padres y alumnos* ($F=18,24^{**}$). Dentro de estos factores, se encontraron diferencias significativas, también, en todos los ítems que los integran. Todas estas diferencias, tanto a nivel global como a nivel de factor y de ítem, indican que la necesidad de asesoramiento o de ayuda decrece en dichas situaciones, de manera significativa, a medida que aumenta la experiencia docente del profesorado. Sin embargo, es importante destacar que en todas las situaciones relacionadas con la atención a la diversidad el profesorado, prácticamente, manifiesta semejantes necesidades, entre altas y muy altas, de contar con el asesoramiento y la ayuda de expertos independientemente de su antigüedad profesional.

Figura 4
 Necesidades de ayuda de los profesores a nivel global, factorial y de ítems en función de la antigüedad en el ejercicio de la profesión y probabilidad asociada a sus diferencias (*= $p < .05$; **= $p < .01$)



5. CONCLUSIONES

Los resultados del estudio indican que las situaciones sobre las que los profesores manifiestan una mayor necesidad de asesoramiento o ayuda, que ellos estiman entre alta y muy alta, por parte de expertos son las referidas a la atención a la diversidad, especialmente las que tienen que ver con la atención a alumnos con problemas de conducta, con dificultades de aprendizaje, con deficiencia mental, sensorial o motórica y con la atención de alumnos inmigrantes sin conocimiento del idioma. Sobre el resto de situaciones estudiadas, recogidas en la ENAP, el profesorado expresa un grado de necesidad entre medio y alto, y sólo respecto de una de estas situaciones (relaciones con la administración educativa) esa necesidad de asesoramiento o ayuda profesional se estima inferior al grado medio.

Analizados los datos en función del género, los resultados indican que las profesoras manifiestan una necesidad de asesoramiento o ayuda de expertos superior a sus compañeros varones, especialmente en los aspectos relacionados con la *metodología* y con la *atención a la diversidad*. Situaciones específicas en las que las profesoras reclaman más el apoyo de profesionales expertos son aquellas que tienen que ver con la atención de alumnos con problemas de conducta, con la atención a alumnos inmigrantes, y con la metodología didáctica.

Los análisis en función de la antigüedad profesional revelan que, conforme esta aumenta, las necesidades de asesoramiento y ayuda de expertos es menor en los aspectos relacionados con la *metodología*, con el *diseño curricular y la formación*, y con la *dinamización de padres y alumnos*. Sin embargo, en relación con las situaciones de atención a la diversidad la demanda de asesoramiento y ayuda es similar (entre alta y muy alta) independientemente de los años de experiencia laboral del profesorado.

Finalmente, los resultados en función de la etapa educativa en la que se ejerce la docencia indican que, prácticamente, no existen diferencias entre el profesorado en razón de esta variable. Sólo se han encontrado diferencias significativas en algunas situaciones de atención a la diversidad como las relacionadas con la atención de alumnos con dificultades de aprendizaje y con la atención de alumnos con deficiencia mental o motórica, en las que los profesores de infantil y primaria expresan una mayor necesidad de asesoramiento o ayuda que sus colegas de secundaria.

En la línea de los objetivos del estudio esperamos que la información suministrada sea de utilidad a los responsables oportunos en la toma de medidas adecuadas en orden a satisfacer el asesoramiento y ayuda que el profesorado está demandando de profesionales expertos. Los resultados claramente indican que ese asesoramiento y ayuda, prioritariamente, deberá centrarse en la atención a la diversidad; concretamente en la atención de alumnos con problemas de conducta, con dificultades de aprendizaje, con deficiencia mental, sensorial o motórica, y en la atención de alumnos inmigrantes y, esto, tanto en la educación infantil como en la primaria y en la secundaria. También en los aspectos relacionados con la metodología, con el diseño curricular y formación y con la dinamización de padres y alumnos en el caso de profesores noveles.

Creemos que la calidad proporcionada por nuestro sistema educativo se verá beneficiada si los profesores cuentan con el apoyo que reclaman. Esto requiere de profesionales o expertos realmente bien cualificados para atender con eficacia esa demanda de asesoramiento o ayuda. Quizás este momento, en el que las universidades están diseñando sus títulos de máster, sea una oportunidad de oro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anaya, D. (2008). *Escala de Necesidades de Ayuda de los Profesores (ENAP)*. Documento de trabajo (no publicado).
- Anaya, D. y Suárez, J. M. (2006). La satisfacción laboral de los profesores en función de la etapa educativa, del género y de la antigüedad profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), pp. 541-556.

- Anaya, D. y Suárez, J. M. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de educación infantil, primaria y secundaria. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 344, pp. 217-243.
- Sepúlveda, P. (2000). La formación inicial y permanente del profesorado. En J. I. Rivas (coord.), *Profesorado y reforma: ¿Un cambio en las prácticas de los docentes?* Málaga: Aljibe.
- Villar Angulo, L. M. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Universidad de Granada.
- Zabalza, M. A. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, pp. 19-86.

Recibido: 17 de marzo de 2009.

Aceptado: 14 de octubre de 2009.

ANEXO I**Escala de Necesidades de Ayuda de los Profesores (ENAP)***(Anaya, 2008)*

Etapa educativa _____ Centro de trabajo _____
 Sexo _____ Edad _____ Localidad _____ Provincia _____
 N° años como profesor _____ N° años en el puesto actual _____

A continuación aparecen una serie de situaciones para las que a un profesor le gustaría contar con el asesoramiento o la ayuda de expertos. Indique Vd. respecto de cada una de ellas el grado (1=muy bajo; 2=bajo; 3=medio; 4=alto; 5=muy alto) en el que le gustaría contar con ese asesoramiento o ayuda en relación con su trabajo como profesor.

(por favor, rodea
con un círculo)

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Conocimiento de las necesidades y potencial de aprendizaje de sus alumnos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Elaboración del diseño curricular de aula..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Motivación para el aprendizaje..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Recursos didácticos..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Metodología didáctica | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Evaluación de los aprendizajes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Integración escolar..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Atención de alumnos con dificultades de aprendizaje..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Atención de alumnos con deficiencia mental..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Atención de alumnos con deficiencia sensorial..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Atención de alumnos con deficiencia motórica..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Atención de alumnos inmigrantes hispanohablantes..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Atención de alumnos inmigrantes sin conocimiento del idioma..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Atención de alumnos con problemas de conducta..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Manejo del clima escolar..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Relaciones con los padres de los alumnos..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Implicación de los padres en la educación de sus hijos..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Participación en el diseño curricular a nivel de ciclo, a nivel de etapa educativa
y a nivel de Centro..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Relaciones con la Administración educativa..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Actualización y perfeccionamiento profesional..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Otros (indicar)..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Gracias por su colaboración

DESARROLLO DE LA CIUDADANÍA INTERCULTURAL EN SANT QUINTÍ DE MEDIONA A TRAVÉS DE REDES COMUNITARIAS ¹

Ruth Vilà Baños, Jaume del Campo Sorribas

RESUMEN

Con este artículo, se propone profundizar en la realidad de una localidad de menos de 3.000 habitantes con un porcentaje de población inmigrante extranjera de más del 10%, se trata de un estudio de caso llevado a cabo en Sant Quintí de Mediona, desde un modelo dinámico de ciudadanía intercultural, incidiendo especialmente en los procesos de acogida y de integración de la población inmigrante y potenciando unas condiciones óptimas para la convivencia.

El estudio de estas condiciones ha exigido una evaluación diagnóstica para conocer las características de la población y del proceso migratorio, primeras políticas desarrolladas para la acogida de la población inmigrante y el punto de vista de los participantes en todo este proceso así como la disposición de las entidades que componen la red comunitaria para abrirse a la población recién llegada. Se ha recogido toda esta información a través del estudio documental, entrevistas a informantes claves, grupos de discusión y una encuesta a las entidades existentes en la población seleccionada. Desde el análisis de datos, este estudio diagnóstico, incluye las necesidades de cambio estructural, de nuevas relaciones de convivencia y de formación para toda la población y para colectivos determinados. Una vez presentadas las conclusiones, se ofrece una propuesta de desarrollo de un Plan de ciudadanía intercultural orientado a la convivencia para poblaciones

1 Este trabajo se inscribe dentro de las líneas de investigación desarrolladas por el grupo GREDI (Grupo de Investigación en Educación Intercultural) de la Universidad de Barcelona. Se trata de un grupo consolidado por la Generalitat y que desde 1992 ha llevado a cabo múltiples trabajos de investigación sobre el impacto que los procesos migratorios originan en la transformación de nuestra sociedad así como la elaboración y evaluación de programas y acciones socioeducativas que puedan ser una respuesta válida a este cambio. Concretamente los resultados que aquí se presentan son de una investigación "Desarrollo de la ciudadanía intercultural en S. Quintí de Mediona a través de redes comunitarias" coordinada por Margarita Bartolomé Pina junto a los investigadores: Jaume del Campo, Inés Massot y Ruth Vilà, financiada por la AGAUR de la Generalitat de Catalunya, en la convocatoria ARAFI (Generalitat de Catalunya) de 2007.

multiculturales, que puede hacerse extensivo a poblaciones parecidas a la estudiada, contemplando el papel de las redes comunitarias como un elemento básico para su desarrollo.

Palabras clave: Ciudadanía intercultural, Redes comunitarias, Estudio de casos.

DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL CITIZENSHIP IN SAN QUINTIN DE MEDIONA BY MEANS OF COMMUNITY NETS

ABSTRACT

This paper intends to better understand the reality of villages with fewer than 4,000 inhabitants and an immigrant population of over 10%. It based on a case-study carried out in Sant Quintí de Mediona. From a dynamic model of intercultural citizenship, there is a focus on acceptance and integration processes of immigrants and the enhancement of the optimal conditions for coexistence.

The study of these conditions required a diagnostic evaluation to ascertain the nature of the population and of the migration process, initial policies developed for the acceptance of immigrants and the viewpoint of the participants in this process and the provision of entities that make up the community network to be open to the newcomer population. We collected all the information through a documental study, interviews with key informants, focus groups and a survey addressed to existing associations in the target population. From the data analysis, this diagnostic study includes the needs of structural change and of new relations of coexistence and education for the entire population and for specific groups. Once the findings of the search as well as their limitations are submitted, we propose to develop a Plan for Intercultural Citizenship for multicultural populations similar to the one studied, by strengthening community networks.

Key words: Intercultural citizenship, Community networks, Case study.

I. INTRODUCCIÓN

Las condiciones favorables para el desarrollo de una ciudadanía intercultural, que estimule la integración de todos los que viven en un mismo territorio, son elementos que, según el contexto considerado, pueden ser demostrativos de lo que está ocurriendo en los pequeños municipios. Concretamente, en la población barcelonesa de Sant Quintí de Mediona, nos encontramos ante un hecho migratorio, donde la distancia cultural entre los grupos de población procedentes de la migración y los que viven y / o han nacido en Catalunya es mucho mayor que la experimentada en los años 60 y exige un esfuerzo considerable, no sólo de adecuación de infraestructuras y funcionamiento de los municipios, sino de transformación de las mentalidades y actitudes de toda la población a la nueva situación. Esta transformación no se puede hacer al margen de una atención real a las características de los pequeños municipios que están acogiendo también esta población inmigrada y tienen su especificidad.

Desde esta perspectiva, la acción socio-educativa se ve como un proceso dinámico que desborda ampliamente los aprendizajes escolares para vincularse a la realidad social y política con una intencionalidad claramente transformadora. Como se expresa en un texto clásico de los movimientos populares, *“aprender es, por encima de todo, estar incluido y*

participar en la creación, no sólo de productos de la cultura, sino de procesos sociales de creación de esta cultura; procesos que conducen a un importante cambio en la calidad del compromiso, de la participación, el respeto al pensamiento ajeno, de sentimientos de solidaridad” (Brandao, 1986:85).

La identificación de una nueva concepción de ciudadanía, entendida especialmente como proceso y como práctica, debería incluir procesos civiles (derechos y deberes), procesos políticos (participación formal en los cambios de gobierno) y procesos sociales (que suponen una participación ciudadana activa). La salud de las democracias —plantea Galdston (1991)— depende, no tanto de la justicia de las instituciones, cuanto del sentido de identidad; de la habilidad para tolerar al otro, del trabajo conjunto de personas diversas; de desear participar en procesos públicos; de la sensibilidad hacia la justicia y del compromiso en una justa distribución de los recursos. De forma parecida se expresan otros autores, que piden, para responder a los retos que hoy tiene planteados la ciudadanía en contextos multiculturales, el desarrollo de competencias en la comprensión y conocimiento de la democracia, y especialmente, la formación de habilidades, valores y actitudes que conforman una manera de ser y de actuar abierta a las diferentes identidades culturales, posibilitando la equidad y la justicia en las relaciones establecidas lo cual facilita la participación cívica de todas las personas que conviven en una misma comunidad política. La democracia constituye un modelo estable de convivencia aportado por Occidente. Su principio fundamental es el respeto a la diversidad de creencias, formas de pensar, ideologías etc. Ahora bien, su ejercicio supone un reto para las sociedades democráticas actuales, cuando se dan posiciones asimétricas y condiciones socioeconómicas de desigualdad entre los diversos colectivos (Touraine, 1997, 2005; Kymlicka, 2003; Martiniello, 2003). Por ello, necesitamos avanzar hacia un cambio profundo que es a la vez social, cultural y político. “No existe ninguna posibilidad de transformación significativa si no es sobre la base de una transformación cultural que no sólo favorezca la implicación social y la participación sino también la convivencia en el marco de sociedades cada vez más pluriculturales.” (Oller, 2003: 23).

Esta perspectiva, se encuentra en la misma línea del Plan de ciudadanía e inmigración 2005-2008 de la Generalitat de Catalunya cuando afirma: “Catalunya debe ser un país capaz de ofrecer a sus residentes un espacio de oportunidades, unas perspectivas de asentamiento de inserción social y económica dignas, y un contexto de participación que permita llevar a cabo sus expectativas dentro de un entorno social común. De ahí que aspiramos a una sociedad articulada socialmente bajo el principio de igualdad, con un proyecto cultural y político, abierto, común y plural. La interacción entre el recién llegado de ahora —el ciudadano catalán de mañana— y el resto de la sociedad actual, debe aportar beneficios mutuos, tanto en términos socioeconómicos como culturales. Esto conlleva la responsabilidad de aceptar que este nuevo espacio compartido implica tanto renuncias mutuas como oportunidades nuevas” (Generalitat de Catalunya, 2006:33).

Catalunya, según el censo de 2001, tiene 7.083.000 habitantes en un total de 946 municipios de los que 59 superan los 20.000 habitantes. Dos tercios de la población viven en la Región Metropolitana de Barcelona. Del total de 946 municipios, 713 tienen menos de 3.000 habitantes. Es decir, el 75% de los municipios de toda Catalunya tienen menos de 3.000 habitantes. Precisamente, en una investigación desarrollada por el Grupo de Investigación sobre Migraciones (GRM) de la Universidad Autònoma de Barcelona sobre “Lugar, identidad territorial e inmigración extranjeros en áreas rurales y pequeñas ciuda-

des de España” podemos leer en la justificación de la misma, “la línea de investigación en la que se inserta el estudio que se presenta aquí, tiene como finalidad estudiar cómo se articulan los fenómenos asociados a la inmigración en pequeñas ciudades y en ámbitos rurales de España y contrastar el supuesto de que estos son lugares privilegiados para el desarrollo y observación de los procesos de integración social de los inmigrantes” (Morén Alegret, 2005:8). Nuestra investigación va más allá de la descripción y comprensión del fenómeno. Tiene una intencionalidad claramente orientada a la mejora. Por ello, entendemos que las dimensiones de una población pequeña posibilitan el estudio de los procesos transformadores desde una perspectiva integral y permiten el seguimiento y la búsqueda de una actuación global que resulta mucho más compleja en grandes poblaciones. De hecho, el estudio de caso en ámbitos locales constituye una poderosa vía de investigación, como lo señalan numerosos estudios internacionales (Morra y Frierlander, 2001; Lombera, 2005). La investigación que aquí presentamos pretende profundizar en el potencial (positivo y negativo) que supone la convivencia entre las personas que pertenecen a diversas identidades y grupos en una pequeña localidad multicultural en orden a construir un Plan de ciudadanía que pueda optimizar el “Plan de acogida y mejoras locales” (elaborado por el Ayuntamiento de Sant Quintí de Mediona en Septiembre del 2005), desde la reflexión compartida de sus necesidades.

En síntesis, se pretende profundizar en aspectos clave que pueden ayudar a desarrollar una ciudadanía conjunta en un espacio abierto y de convivencia. En este sentido, los aspectos considerados han sido: la red de acogida que resulta efectiva en un pueblo de estas dimensiones; la sensibilización de toda la población ante el cambio experimentado, favoreciendo la ruptura de estereotipos y prejuicios y la convivencia intercultural; la organización de los recursos normalizados para que lleguen a esta población heterogénea, favoreciendo la visualización de los mismos, así como la participación de la población en la evaluación de su funcionamiento y en la propuesta de cambios y mejoras que den respuesta a sus necesidades; finalmente, el camino de creación y/o consolidación de la red de entidades propias del pueblo o del entorno más cercano, implicándose en el Plan de ciudadanía; la valoración de las medidas estructurales relacionadas con la vivienda, el acceso al trabajo, la salud y la educación que se están llevando a cabo para dar respuesta a las necesidades emergentes y las sinergias que se deberían fomentar entre poblaciones próximas o desde el consejo comarcal correspondiente al pueblo para que puedan darse respuestas que serían impensables contando sólo con los recursos materiales y personales del municipio.

2. MODELO TEÓRICO PARA LA ELABORACIÓN DEL DIAGNÓSTICO

El diagnóstico realizado en el contexto de Sant Quintí de Mediona, presenta unas características específicas que vienen determinadas por la finalidad de la propia investigación. Esto supone una orientación focalizada en lo que ha sido el proceso de incorporación de un importante colectivo de personas inmigradas en el contexto comunitario de un pueblo pequeño. Esta situación ha tenido repercusiones en el seno del pueblo. La convivencia se ha visto un tanto comprometida por el contraste cultural y la lógica desconfianza producida por el desconocimiento mutuo de los diferentes patrones culturales que caracterizan a cada colectivo. El diagnóstico pues, ha tomado como referencia

el análisis de las nuevas condiciones creadas. Éstas se han visto reflejadas en aspectos como: los posibles cambios y adaptaciones de servicios y recursos, las relaciones intra y entre grupos, la utilización de los espacios públicos y las formas que adopta la convivencia en el pueblo, el cariz que ha tomado la vida cívica y asociativa del pueblo... en definitiva, se pretende conocer el impacto que ha tenido el cambio demográfico que se ha producido, tanto en los aspectos más externos y de carácter más objetivo, como en aquellos que harían referencia a los valores y significados atribuidos a la situación desde las personas y los colectivos que constituyen la actual comunidad del pueblo.

Para poder profundizar en este conjunto de aspectos, se ha realizado una revisión conceptual que nos permitiera organizar y estructurar la recogida de información organizada en grandes dimensiones para facilitar su análisis. Por este motivo, la elaboración de un modelo que articule los distintos componentes y permita contemplar las relaciones existentes entre ellos, constituye un primer paso crucial para hacer comprensivo el diagnóstico y orientar el posterior análisis. Como punto de partida, se ha tomado la prioridad que guía la propia investigación, esto es la integración como constructo. Este concepto responde a una necesidad comunitaria de cohesión y tiene un carácter dinámico, interactivo, bidireccional y no lineal, se trata de un proceso temporal que dependerá, básicamente, de un conjunto de situaciones y circunstancias que la hagan posible. Un primer elemento recogido desde el Plan de ciudadanía e inmigración de Catalunya es el concepto de ciudadanía residente como un primer aspecto clave que permite expresar la voluntad de establecerse en un determinado territorio. Desde una perspectiva teórica, el concepto de ciudadanía adquiere un carácter en el que se integran todo un conjunto de dimensiones que, en esencia, permiten definir los componentes implicados en el concepto de integración. Este modelo más amplio (Bartolomé, 2002) establece una interesante diferenciación entre dos ámbitos que debería reunir el concepto de ciudadanía, esto es, la ciudadanía como estatus y la ciudadanía como proceso. El primero de estos ámbitos estaría referido a la condición oficial atribuida, es decir, situación legal, políticas públicas que permiten el acceso a los servicios básicos, acogida...; el segundo haría referencia al conjunto de elementos que configuran las condiciones de convivencia y que permiten y facilitan la participación social. Estas dimensiones ofrecen una dinámica del proceso de integración bastante interesante ya que se podría hablar de tres momentos dentro de la continuidad que supone cualquier proceso de integración:

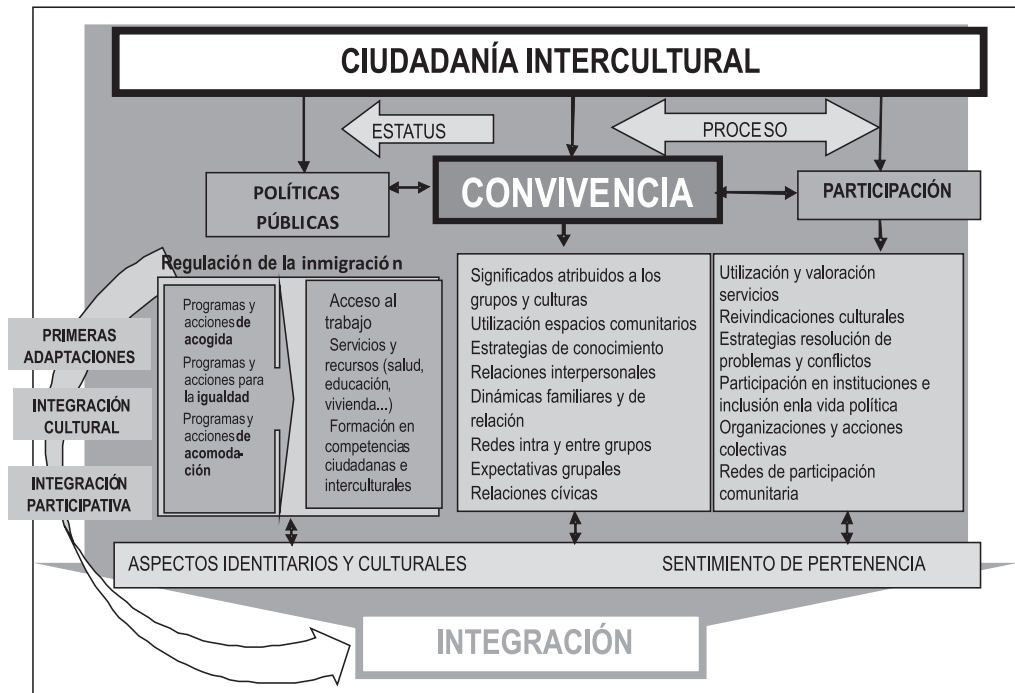
- *Primeras adaptaciones*: que vienen caracterizadas por parte de las personas recién llegadas para la búsqueda de unas condiciones mínimas de supervivencia vinculadas al acceso a un trabajo remunerado, a una vivienda y a aquellos servicios de carácter básico (sanidad, educación, etc.); y por parte de las personas que ya viven, por la sensibilización a este fenómeno.
- *Integración cultural*: que se caracteriza por la creación de un espacio de convivencia común donde se puedan consensuar las reglas y normas de interacción entre los diferentes miembros que constituyen la comunidad. Éstas, en algunos casos, toman un sentido explícito y vienen determinadas por normas elaboradas de manera institucional y, en otros casos, tienen un sentido implícito configurando maneras de actuar a partir de significados consensuados. Esto implica, más cuando la realidad presenta diferencias culturales tan marcadas, el estable-

cimiento de ciertos vínculos relacionales que permiten el conocimiento mutuo y la comprensión de las pautas de actuación de cada colectivo, ajustándose a la convivencia comunitaria.

- *Integración participativa*: este nivel, constituye la confirmación definitiva del proceso integrador. El desarrollo cultural, social y político de cada comunidad se caracteriza por ser dinámico y la participación constituye el elemento clave de incidencia en este proceso. Hay que tener presente que, cada colectivo cultural, puede presentar necesidades específicas y, por tanto, pueden darse formas distintas de participación mediante asociaciones culturalmente homogéneas. Ahora bien, hay que potenciar formas de organización que reúnan objetivos comunes y que, por tanto, tengan una composición amplia con personas de diferentes perspectivas culturales.

Teniendo en cuenta, el sentido procesual que toma el desarrollo integrador de cualquier colectivo en una realidad comunitaria, y la perspectiva bidireccional de este proceso, a continuación se presenta el modelo que permite visualizar gráficamente los elementos considerados en cada una de las grandes dimensiones y las relaciones que tienen entre ellos.

Este conjunto de aspectos permiten acercarnos, de manera comprensiva, al proceso integrador de los grupos de población que configuran la realidad comunitaria de Sant Quintí de Mediona. En el modelo sólo se hace referencia a los diferentes componentes conceptuales que se encuentran implicados, será el análisis empírico a partir de los datos obtenidos lo que nos ayudará a atribuir valor a estos conceptos y profundizar en ellos.



3. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivos de la investigación

Nuestro estudio consiste en facilitar el desarrollo, desde una visión integral, de un Plan de ciudadanía e integración para localidades de menos de 3.000 habitantes con un porcentaje de población inmigrante extranjera de más del 10%. Esta investigación se lleva a cabo a partir de un estudio de caso. La finalidad general de la investigación consiste en el desarrollo de mejoras en el contexto de la localidad de Sant Quintí de Mediona en los procesos de acogida e integración de la población inmigrante, potenciando unas condiciones óptimas para la convivencia. En este sentido, se pretende estimular una ciudadanía intercultural mediante la elaboración, negociación e iniciación de la aplicación de un programa que pueda ser válido para esta población. Los objetivos podrían definirse de la siguiente manera:

1. Profundizar en la realidad de Sant Quintí de Mediona para conocer las limitaciones y potencialidades de este contexto comunitario y permita orientar las bases para la elaboración de un programa para el desarrollo de una ciudadanía intercultural.
 - 1a. Desarrollar una evaluación diagnóstica de carácter participativo que implique a los agentes comunitarios y técnicos del municipio en el proceso de investigación.
 - 1b. Establecer una priorización de necesidades que guiarán las dimensiones consideradas en la elaboración del programa.
2. Elaborar y negociar un programa que favorezca el desarrollo de una ciudadanía intercultural, presentando las condiciones objetivas y subjetivas que hagan posible su aplicación en el municipio de Sant Quintí de Mediona.
 - 2a. Elaborar, desde el conocimiento obtenido con la evaluación diagnóstica, una propuesta de programa que permita estructurar un conjunto de acciones orientadas al desarrollo de competencias ciudadanas interculturales.
 - 2b. Negociar la propuesta de programa con el conjunto de agentes (comunitarios y técnicos) implicados, de tal manera que permita ser asumido por el conjunto de la vida asociativa y cívica del pueblo.
 - 2c. Definir las condiciones, con la participación directa del Ayuntamiento, que permitan la posibilidad de iniciar el desarrollo del programa.
3. Iniciar la aplicación experimental de un programa de ciudadanía intercultural orientado a la mejora de las condiciones de acogida, integración y convivencia entre el conjunto de vecinos de Sant Quintí de Mediona, considerando la existencia de diferentes orígenes culturales y sentimientos vinculados a los procesos migratorios.

Selección de la muestra

Se ha elegido el municipio de Sant Quintí de Mediona², como caso a estudiar, por dos razones fundamentales: este municipio reúne las características propuestas para el estudio sobre el desarrollo de la ciudadanía intercultural en una pequeña población, en cuanto al número de habitantes y el origen de la población, y en segundo lugar, existe un proceso orientado a la integración de la población inmigrada en este pueblo, que ha contado con el apoyo de la Diputación y de la autoridad del municipio.

En síntesis, se pretende trabajar con la red de acogida que resulta efectiva en un pueblo de estas dimensiones; la sensibilización de toda la población ante el cambio experimentado, favoreciendo la ruptura de estereotipos y prejuicios y la convivencia intercultural; la organización de los recursos normalizados para que lleguen a esta población heterogénea, favoreciendo la visualización de los mismos, así como la participación de la población en la evaluación de su funcionamiento y en la propuesta de cambios y mejoras que den respuesta a sus necesidades; finalmente, el camino de creación y / o consolidación de la red de entidades propias del pueblo o del entorno más cercano, implicándose en el Plan de ciudadanía; la valoración de las medidas estructurales relacionadas con la vivienda, el acceso al trabajo, la salud y la educación que se están llevando a cabo para dar respuesta a las necesidades emergentes y las sinergias que deberían fomentarse entre poblaciones próximas o desde el consejo comarcal correspondiente al pueblo para que puedan darse respuestas que serían impensables contando sólo con los recursos materiales y personales del municipio.

Fases de la investigación

El estudio de casos que aquí presentamos consta de cuatro fases (tal como se presenta en la figura 2). A continuación describimos brevemente cada una de las mismas:

- **Fase preparatoria:** Después de la revisión hecha de los principales estudios sobre el proceso de integración en una sociedad multicultural y su articulación con el proceso para la construcción de una ciudadanía intercultural, nos ha

2 Sant Quintí de Mediona es un municipio situado al norte de la comarca del Alt Penedès, en el valle medio de la riera de Mediona, con una extensión de 13,59 km² y una densidad de población de 147,3 (hab/km²). Según los datos del padrón en noviembre de 2007, cuenta con una población de 2.195 habitantes, de los cuales un 13,4% corresponde a población extranjera. Después de haber sufrido un suave descenso en el volumen de población a lo largo de la primera mitad del siglo XX, hasta la década de los 60, se produce entonces una recuperación debido al movimiento migratorio interno en el estado español, y sobre todo en Catalunya (de las ciudades más grandes a núcleos más pequeños de los alrededores), y por la llegada de población extranjera, especialmente hombres, originarios de África y de América del Sur en los últimos años. En el año 2006, el 47,4% de las personas nacieron en la comarca del Alt Penedès, el 23,4% en municipios del resto de Barcelona, y el 13% del resto de España. En cuanto a la estructura sociodemográfica de la población, se puede hablar de la convivencia de dos colectivos muy diferenciados, encontrando por un lado la dinámica de la población autóctona, con un comportamiento similar a la del resto de municipios de la comarca y de Catalunya, y la propia de la población extranjera, lo que indica la existencia de dos realidades diferenciadas, con requerimientos y situaciones divergentes según edad y sexo.

parecido básico la construcción previa de un modelo que pudiera enriquecer y orientar el trabajo diagnóstico y la investigación en general. Los procesos de negociación con el gobierno local constituyen una tarea necesaria en este tipo de trabajo.

- **Proceso diagnóstico inicial** (Fases 1, 2, 3). Selección de informantes: hecha con la colaboración de una persona técnica del ayuntamiento. Recogida de información. Primer análisis de la situación desde la documentación recogida. Percepción que tienen de la situación, así como de los cambios experimentados, y de las necesidades que aún existen en relación con estos cambios por parte de los técnicos y responsables y de las personas que pertenecen a diferentes grupos de población (autóctona e inmigrante) a través de grupos de discusión y de un cuestionario pasado a las entidades del pueblo. Presentación del proceso puesto en marcha a toda la población, y recogida oral de inquietudes y dudas³. Elaboración de datos y primer informe. Elaboración de la primera propuesta que surge del informe.
- **Actividades orientadas a la mejora** (Fase 4). Presentación al alcalde y negociación del informe y la propuesta. Reelaboración del informe y de la propuesta. Negociación del informe con otros grupos políticos para llegar a un consenso sobre el plan. Primeras iniciativas que han surgido como consecuencia del proceso hecho. Primera propuesta del programa. A partir de la información obtenida en la anterior fase, y considerando el marco teórico existente en el ámbito de la ciudadanía intercultural, se ha estructurado una primera propuesta de programa que puede contemplar, tanto aspectos de gestión y organización del pueblo (participación ciudadana, creación de redes, comisiones específicas de convivencia, servicios de acogida de carácter formativo, etc.), como actividades específicas orientadas al desarrollo de competencias ciudadanas (participación de la escuela, jornadas de intercambio, etc.).

Métodos de la recogida y análisis de la información

Para hacer el diagnóstico, se han utilizado básicamente tres fuentes de información: documentos relativos al pueblo de Sant Quintí; documentación producida sobre el pueblo; información dada por diferentes personas del pueblo, a través de grupos de discusión; y un inventario cumplimentado por las diferentes asociaciones que existen en Sant Quintí.

En un primer momento, los datos adoptaron un carácter cuantitativo y se obtuvieron de fuentes municipales a partir de las estadísticas recogidas en el municipio. Esto nos permitió disponer de una perspectiva muy general que se complementó con otra información de carácter cualitativo obtenida a partir de grupos de discusión. Los informantes constituyen un aspecto fundamental de la investigación, tanto por su incidencia en la comunidad como para que la información recogida sea suficientemente significativa.

³ La comunicación a todo el pueblo del estudio que estamos llevando a cabo, se ha hecho con la presencia y apoyo del Sr. Alcalde.

Para los grupos de discusión, se realizó una selección intencional que comprende, por una parte, representantes de los diferentes grupos comunitarios (asociaciones de vecinos, ONGs, AMPAS, grupos de inmigrantes ...) y, por otra parte, los servicios, técnicos y profesionales de los pueblos (maestros, trabajadores/as sociales, miembros de cuerpos de seguridad, técnicos municipales, etc.). A lo largo de la investigación, añadimos dos grupos homogéneos en una característica: el de jóvenes y de mujeres, ya que nos parecía fundamental recoger su percepción. Es importante que, además del carácter representativo, sean personas capaces de aportar ideas y, en este sentido, se ha puesto un especial cuidado en hacer presente la totalidad de perspectivas aunque estas puedan ser discordantes o, incluso, estar opuestas. Veamos en un cuadro resumido las características de cada grupo de discusión.

TABLA 1
 CARACTERÍSTICAS DE LOS PARTICIPANTES DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN.
 ELABORACIÓN PROPIA

GRUPO	COMPOSICIÓN
Primero	Personas significativas de los colectivos de autóctonos e inmigrantes que configuran la realidad actual del pueblo.
Segundo	Jóvenes, del género femenino y del colectivo autóctono. Aunque también se convocaron a jóvenes inmigrantes, finalmente, no asistieron.
Tercero	Mujeres de los colectivos autóctonos e inmigrantes con una persona encargada de traducir ya que había mujeres que no dominaban las lenguas autóctonas
Cuarto	Representantes de las diferentes asociaciones del pueblo. Todas las personas eran autóctonas.

Estos grupos de discusión fueron coordinados por miembros del equipo de investigación; se utilizaron guiones que permitieron estructurar el proceso de discusión. En todo momento, se estuvo muy pendiente del grado de participación de la totalidad de los colectivos, sobre todo de inmigrantes, ya que, en otras experiencias similares, se había comprobado la existencia de dificultades añadidas de participación. La composición de cada grupo osciló entre 6 y 10 personas participantes por grupo.

Para el análisis de la información, se elaboró un sistema de categorías a priori que se fue complementando con nuevos códigos adecuándose a las características de cada grupo. La tabla general del sistema categorial de análisis es la siguiente:

TABLA 2
SISTEMA DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LOS GRUPOS DE DICUSIÓN

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	CÓDIGO
Caracterización	- Características de los participantes del grupo	A1
	- Sentimiento de pertenencia	A2
	- Atribución de significados a otros grupos	A3
	- Aspectos culturales	A4
Convivencia	- Concepto de inmigración	B1
	- Sentimientos que provoca la inmigración	B2
	- Existencia de conflictos	B3
	- Situaciones de violencia	B4
	- Relaciones cívicas	B5
Trato cotidiano	- Relaciones interpersonales	C1
	- Estrategias de mutuo conocimiento	C2
Políticas públicas	- Regulación de la inmigración	D1
	- Valoración y satisfacción de los servicios	D2
	- Relaciones con el comercio local	D3
	- Acceso a las viviendas	D4
	- Servicios específicos inmigrantes	D5
Integración	- Concepto de integración cultural	E1
	- Religión y lugar de culto	E2
	- Expectativas de integración	E3
	- Aspectos favorecedores de la integración	E4
	- Dificultades en la integración	E5
Visión de futuro	- Perspectiva personal	F1
	- Perspectiva colectiva como grupo	F2
	- Aspectos orientados a la mejora	F3
Relaciones intragrupo	- Aspectos de género	G1
	- Dinámicas de relación	G2
Idioma	- Dificultades con el idioma	H1
	- Servicios de aprendizaje	H2
	- Aspectos identitarios	H3

A través de este sistema de categorías, se ha sistematizado la información, organizándola en fragmentos de significado y permitiéndonos alcanzar las conclusiones que se resumen en el siguiente apartado.

4. RESULTADOS

La inmigración en Sant Quintí: políticas desarrolladas

La Diputación de Barcelona hizo en 2006, un “Plan de recepción y acogida municipal” para el Ayuntamiento de Sant Quintí de Mediona (PRAM). A partir de una breve descripción del circuito básico de recepción y acogida municipal, el informe hace un diagnóstico de este circuito indicando, los elementos clave que caracterizan la acogida en Sant Quintí. En cuanto a otros servicios territoriales, el informe, recoge un listado de servicios, no exhaustivo, que permite identificar los puntos fuertes y debilidades relacionadas con la inmigración. La propuesta que plantean desde la Diputación es bastante interesante, y consiste en dos aportaciones sustanciales:

- Mejorar la calidad en la atención al recién llegado y garantizar que la ciudadanía recién llegada reciba un buen trato cuando se ponga en contacto con el Ayuntamiento.
- Centralizar el contacto directo de los ciudadanos recién llegados con el Ayuntamiento, simplificando, y evitando desplazamientos continuos de los recién llegados, tanto por el interior del consistorio como por las diferentes dependencias municipales en el resto del municipio.

Como veremos posteriormente, algunas de las propuestas presentadas, caminan en una misma dirección. No obstante, hay una diferencia importante procedimental: en nuestro caso, se trabajó más profundamente la vertiente subjetiva del problema, que nos lleva a hacer frente a las condiciones que posibilitarían las propuestas y sugerencias del PRAM. Los cambios profundos en cualquier población, como la que constituye el objeto de este estudio, suponen cambios de mentalidad, de actitudes y de prácticas, junto a otros cambios estructurales, que afectan a toda la población y no únicamente a la población inmigrante. Otros planteamientos nos orientaron hacia modelos sociales asimilacionista o multiculturalista, pero no hacia un modelo intercultural, como se propone en el Plan de Ciudadanía e Inmigración 2005-2008 de Catalunya.

En el año 2006, se realizó El Plan de Acogida y Mejoras Locales (Pamlin) procurando prever aquellas situaciones que hay que contemplar para cubrir las necesidades de la población recién llegada. La lógica de este plan es la de desarrollar una acción integral con la participación del conjunto de la población. Aspectos como la vivienda y el trabajo, constituyen dos elementos básicos de este plan, para continuar con el acceso a la escuela y el aprendizaje de la lengua. Todo este conjunto de aspectos se pretende abordar a través del Pacto de Valores y Ciudadanía, a partir del cual se plantean las bases de compromiso y relación entre las instituciones municipales y los recién llegados. En este plan ya se recogía la necesidad de buscar la implicación del conjunto de la población residente. Se pretende conseguir una acción de mejora general del conjunto de servicios del pueblo, procurando evitar tratos diferenciales que generen desconfianzas entre colectivos. En nuestra investigación nos interesa ver las condiciones que están en la base de cualquier Plan de Ciudadanía. Indudablemente, la sensibilidad de las autoridades hacia la necesidad de mejorar la red de servicios básicos para todos, ya supone un avance y un

punto de partida para el cambio. Pero se necesita un proceso que permita trabajar las actitudes básicas de la población. Hay que partir de un diagnóstico de estas actitudes y de la percepción que se tiene del fenómeno migratorio, ya que, junto con los elementos estructurales, constituyen las condiciones básicas de cualquier cambio. Posteriormente, deberá terminar un proceso que permita favorecer la convivencia así como la creación de una red ciudadana que haga de apoyo al cambio social. Nuestra investigación se orienta a desarrollar este proceso.

El tejido asociativo: un espacio para la convivencia

Es importante destacar la fuerza y relevancia, del tejido asociativo, para contribuir a una mayor participación e inserción en el tejido social de las personas inmigradas. Por eso, una mirada global al tejido asociativo local nos da una información muy valiosa sobre la cohesión social entre los diferentes grupos que conforman la sociedad de Sant Quintí. La mayoría de entidades (13 de un total de 18), se dedican a actividades vinculadas a las raíces culturales, históricas y religiosas del pueblo. Esto nos da un aspecto clave: la poca participación de personas inmigradas en estas asociaciones. Hay un grupo de asociaciones en las que sólo participa población autóctona: un total de 13 asociaciones. De este primer grupo, cabe destacar un subgrupo que específicamente se dedica a la preparación de la Fiesta Mayor, y por tanto, reciben una pequeña subvención del Ayuntamiento. Estas asociaciones tienen como principal objetivo el mantenimiento de las tradiciones catalanas. El otro grupo lo conforman las asociaciones de carácter cultural, y el tercer subgrupo, lo conforman dos asociaciones de carácter deportivo. Por último, cabe destacar el casal de ancianos Joan Amades.

Destacamos también asociaciones que, muy vinculadas a raíces culturales, manifiestan una apertura a la población migrante. En este sentido, podría citarse el Grupo de Estudios Históricos y Culturales (GEHIC), que tiene por objetivo la investigación y difusión del patrimonio histórico y cultural de Sant Quintí. Aunque esta entidad no tiene miembros inmigrantes, sí manifiesta interés en temas de interculturalidad y para favorecer la integración de las personas recién llegadas a través del conocimiento de la cultura del pueblo y del país. El grupo de teatro "El Fanal", que si bien manifiesta apertura hacia las personas recién llegadas, sobre todo los niños, también reconocen que tienen una barrera muy importante que impide la participación: el uso de la lengua. Hay dos asociaciones que cuentan con población inmigrante entre sus miembros. Nos referimos al Pesebre viviente de Sant Quintí de Mediona que cuenta entre sus miembros con cuatro personas inmigradas de un total de 200 y especifica, entre sus objetivos, promover la participación y cooperación entre sus habitantes. Y en segundo lugar, la AMPA (Asociación de Madres y Padres del CEIP Antoni Grau Minguell⁴), cuyo objetivo es fomentar la participación y relación entre padres, madres y tutores, dentro de la comunidad educativa y remarcan, entre sus objetivos, que los padres y madres recién

4 Consecuencia de la investigación que aquí se presenta, en la actualidad se está llevando a cabo una nueva investigación (*la escuela inclusiva como desencadenante de un trabajo comunitario orientado a la convivencia*) coordinada por Jaume del Campo con las investigadoras: Margarita Bartolomé, Pilar Folgueiras, M. Paz Sandín y Ruth Vilà, la cual está subvencionada por la AGAUR en la convocatoria ARIE de 2008.

llegados colaboren y se impliquen en esta asociación. Si bien destacamos la participación de familias inmigrantes, ninguno de ellos son miembros de Junta de la AMPA. El tercer subgrupo está compuesto por una asociación que, por sus características y objetivos, participan tanto la población autóctona como la inmigrada porque sufren problemas específicos. Nos referimos a la Fundación Vaitot (Asociación de Ayudas Sociales para Mujeres con Problemas).

A partir de la encuesta realizada a las asociaciones y entidades, se ha puesto de manifiesto que existe una red bastante numerosa de asociaciones y entidades en el pueblo de Sant Quintí. Esto demuestra la existencia de vínculos sociales y relacionales que confluyen en actividades de tipo básicamente cultural y deportivo. También hay algo de carácter social. Dos de estas asociaciones cuentan con la participación de inmigrantes en sus actividades, y otros dos dicen estar dispuestas a recibir inmigrantes en su seno. Hay por tanto, una diferencia sustancial de oportunidades sociales, culturales y lúdicas entre los habitantes de Sant Quintí en función de su procedencia cultural.

Todas las entidades y asociaciones señalan como dificultad para la participación, el tema de la lengua. A pesar de esto la mayoría entiende que existe un futuro diferente, dado que los niños y niñas que acuden a la escuela aprenden rápidamente el catalán, juegan juntos y con el tiempo piensan que podrán acceder a participar de sus asociaciones. No obstante, se revelan dudas y reticencias por parte de algunos de los miembros de estas asociaciones que deberán resolverse poco a poco, dentro de un marco de diálogo y comprensión por parte de todos los colectivos de la población.

A pesar de que hay un 13% de población extranjera en Sant Quintí no hay ninguna asociación específica constituida por ellos. Su existencia podría otorgar la representatividad para negociar y hablar con interlocutores válidos. Creemos, sin embargo, que es necesario trabajar en la creación de espacios donde puedan reunirse y trabajar juntos diferentes colectivos, sobre temas, problemas y actividades que afectan a toda la comunidad.

Todo ello, obliga a pensar en la importancia de crear redes sociales, que mezclen generaciones y actividades, den sentido al espacio público como lugar de encuentro comunitario, y desarrollen lazos sociales. Conceder una gran importancia en el tejido social aparece como clave para trabajar, impulsar y construir un espacio hacia la diversidad y la pluralidad.

La convivencia en Sant Quintí de Mediona

Hasta el final del pasado decenio, Sant Quintí presentaba una composición cultural relativamente homogénea, pero en los últimos años ha experimentado un cambio sustancial, producto de la llegada de población inmigrante, que sobre todo proviene del Magreb.

Esta situación plantea una realidad diferente en el cambio acelerado de población que está suponiendo nuevos retos a la convivencia y a la ciudadanía. La gestión del cambio se está haciendo de forma heterogénea. Habría que continuar y, si es necesario, reforzar las políticas igualitarias que el Ayuntamiento ha desarrollado hasta ahora y que tienden a favorecer la normalización de los recursos para toda la población (por ejemplo, libros escolares gratuitos para todos, subvencionados por el ayuntamiento).

TABLA 2
 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN.
 ELABORACIÓN PROPIA

ÁREAS TEMÁTICAS	RESULTADOS	NECESIDADES PERCIBIDAS
<i>Situación ante la inmigración</i>	Atribución a los otros grupos culturales de caracterizaciones llenas de estereotipos y prejuicios. Desconocimiento de un colectivo respecto al concepto de inmigración ligado a la precariedad laboral y económica, que provoca sentimientos de desconfianza hacia los inmigrantes.	De formación en competencias interculturales orientadas a la convivencia. Del conocimiento de diferentes grupos culturales o de la posibilidad de enriquecimiento mutuo a través de la convivencia. De visualizar en las páginas web del pueblo los diferentes colectivos existentes en San Quintí.
<i>Dimensiones identitarias</i>	Se ve el idioma como un elemento clave de la identidad catalana. La mujer aparece como un elemento integrador dentro de la sociedad. Se dificulta la integración si no se da la adquisición real del catalán por parte de la población inmigrante, especialmente por parte de las mujeres. Para los magrebíes, es la religión el elemento de identificación. Sus reivindicaciones se orientan hacia la posibilidad de tener un lugar de culto.	De aclarar quién debe tomar la iniciativa. Todos los colectivos atribuyen a los demás la responsabilidad de dar el primer paso en el desarrollo de actitudes integradoras y/o inclusivas.
<i>Integración</i>	Los colectivos se atribuyen unos a otros la responsabilidad de la integración. Si bien se muestra una voluntad de promover la participación, cuesta encontrar la forma de incrementarse desde la práctica.	Representación de los diferentes colectivos en una comisión municipal que dinamice la propuesta de formación para formar parte del tejido asociativo.
<i>Convivencia</i>	Muy poca y basada en prejuicios. Aislamiento en el contexto de la vida cotidiana.	Líneas de trabajo conjuntas. Elaboración de códigos de conducta éticos. Hay que potenciar la relación entre personas de diferentes colectivos.
<i>Visualización funcionamiento de las políticas públicas</i>	Angustia ante el proceso de regulación. Evaluación negativa de los servicios médicos, debido a la falta de pediatría en el municipio (problema del conocimiento del idioma). Valoración positiva de la educación que se imparte en el pueblo. Problema de la vivienda. Rechazo de la discriminación positiva con los inmigrantes.	De un dispositivo de acogida que recoja y centralice la información respecto a los servicios. De asesoramiento para crear una asociación de inmigrantes o, al menos formar un grupo donde sus líderes puedan representar al colectivo inmigrante ante los poderes públicos.
<i>Visión de futuro</i>	Perspectivas optimistas de los jóvenes. Piensan que la mayoría de problemas se arreglan en la llamada segunda generación. Refuerzan la dimensión educativa del proceso. El grupo de mujeres se muestra el más propositivo de todos. Sus aportaciones están muy orientadas a la construcción de una ciudadanía y convivencia interculturales, potenciando sus dimensiones relacionales, asociativas y éticas. El grupo de discusión de entidades y asociaciones se pronuncia en la misma dirección del grupo de mujeres pero con menos aportaciones. El grupo de discusión genérico refuerza el idioma catalán para las mujeres magrebíes, trabajo y vivienda para las personas inmigradas e intercambio de culturas culinarias en la escuela que se abran a la comunidad.	De reforzar la existencia de una escuela intercultural. De un refuerzo del aprendizaje del catalán, especialmente para las mujeres y apertura de las clases de árabe para todos. De un espacio de encuentro entre las mujeres de diferentes culturas para fortalecer el mutuo conocimiento e intercambiar experiencias, problemas (e incluso recetas culinarias) para fomentar relaciones de confianza entre culturas. De potenciar el conocimiento de todas las culturas a través de fiestas locales. De potenciar el asociacionismo. De programas para niños y jóvenes. De encontrar solución a la problemática de trabajo y vivienda para todos.

Sin embargo, a partir de los datos recogidos, se puede apreciar que la población autóctona y la procedente de la migración extranjera, manifiestan un grado bastante elevado de encapsulamiento dentro de cada grupo socio cultural. Las relaciones que se dan son normalmente de carácter funcional en el acceso a los servicios. El encapsulamiento lleva a:

- La desconfianza y desconocimiento de cada grupo respecto a otro.
- Actitudes de rechazo y de exclusión.
- Falta de vida cívica en el pueblo, una vida cívica que pueda orientarse hacia la cohesión social.

En este sentido, el análisis de la información obtenida a través de los grupos de discusión, en la tabla 2 presentamos los resultados de manera temática, pueden aportar elementos de interés para una mejor comprensión de la situación descrita.

Propuesta para el desarrollo de la ciudadanía intercultural en Sant Quintí de Mediona

El marco de actuación que pensamos debería tener la posible propuesta para el desarrollo de la ciudadanía intercultural en Sant Quintí de Mediona, debe estar:

- *Basado en la convivencia.* Como habíamos planteado en el marco teórico, hemos podido constatar a través del diagnóstico, que la convivencia constituye el nudo básico de cualquier programa de ciudadanía intercultural. Es en la convivencia donde establecemos los vínculos necesarios para hacer posible la cohesión social. Es en la convivencia, en el día a día, donde se rompen los malentendidos, los prejuicios, y se empieza a reconocer al otro como alguien que tiene problemas parecidos y necesidades parecidas a las propias, pero a la vez, también aporta una riqueza única que puede compartir. Solamente trabajando la convivencia se puede llegar al segundo principio de nuestro marco.
- *Orientado hacia la integración y cohesión social de toda la población de Sant Quintí.* Una integración que no tiene nada que ver con la concepción asimilacionista. Entendemos que la integración afecta a toda la población, ya que todos y todas nos debemos mover en el nuevo tejido social. Nos integramos en una nueva forma de sociedad, aunque este hecho haya pasado en otras épocas históricas. Hemos pasado de ser una sociedad monocultural, a ser una sociedad multicultural, y aspiramos a convertirnos en una sociedad intercultural, estableciendo, no guetos culturales ni fronteras entre los grupos que se han puesto en contacto sino, más bien, un diálogo intercultural entre personas que habitan un mismo territorio. Esto supone ir estableciendo espacios de encuentro, reconocer el valor de nuestros lazos culturales, pero también las raíces de los otros y, poco a poco, sin forzar a nadie, incluso a hacer nuestras, rasgos culturales nuevos por parte de los diferentes miembros de nuestro territorio. Romper etiquetas, llegar a reconocer elementos personales donde antes sólo vemos elementos de grupo, constituye una herramienta necesaria desde este principio.

La construcción de una ciudadanía intercultural requiere alcanzar determinados acuerdos. El pacto ciudadano es fundamental para la construcción de una sociedad cohesionada, como la definimos en el segundo principio. Pero, ¿qué elementos debería tener nuestro pacto desde el diagnóstico hecho a Sant Quintí de Mediona?

- Trabajar la convivencia como núcleo impulsor de la ciudadanía, entendida como un proceso que nos lleva a reconocer a los habitantes de Sant Quintí como miembros de nuestra comunidad política, que nos estimula a participar activamente, todos juntos, en la resolución de los problemas públicos que nos interesan a todos y todas, y que exige la adquisición de competencias ciudadanas que nos comprometen en esta tarea común.
- Favorecer la creación de algunas estructuras que den apoyo al proceso de integración y de desarrollo de la construcción ciudadana.
- Poner en marcha procesos formativos que rompan los estereotipos y prejuicios que tenemos ante la diversidad y favorezcan la creación de una nueva mentalidad y de nuevas prácticas sociales.

Para orientar y proporcionar entidad al plan de ciudadanía, se contempla la creación de servicios e instituciones que pueden aportar un cierto liderazgo en el proceso de desarrollo de este plan.

Si bien el Ayuntamiento ha creado un servicio de acogida para las personas recién llegadas sería interesante proponer un cambio en su planteamiento. A propuesta del propio Ayuntamiento se ve la posibilidad de que sean los propios inmigrantes los que lleven este servicio con el apoyo del Ayuntamiento. Este nuevo modelo mixto podría tener las siguientes características:

— *Servicio de acogida*: se trata de un servicio orientado a proporcionar información y formación a las personas recién llegadas para facilitar el proceso integrador. La composición de las personas que pueda atender este servicio, debe ser mixto, es decir, es fundamental que haya gente —en el caso del pueblo— magrebí, junto con alguna persona autóctona. Es preferible que sean dos personas de estas características a media jornada que una sola a jornada completa.

Entre sus objetivos, si bien algunos ya están en marcha —por ejemplo el 2 y 5— debería contemplar:

1. Facilitar la información necesaria a todas las personas recién llegadas en torno a los trámites administrativos que hay que cubrir para establecer en el pueblo.
2. Formar e informar al conjunto de personas recién llegadas de los rasgos culturales generales del pueblo y de las normas de relación existentes para la convivencia.
3. Orientar en la resolución de los problemas que puedan aparecer, relacionados con la condición de inmigrante.
4. Asesorar sobre la participación en posibles asociaciones o en el desarrollo de actividades en las que podrían inscribirse.
5. Colaborar con los Servicios Sociales del pueblo para detectar situaciones irregulares o de necesidad extrema donde sea necesaria la intervención de profesionales especializados.

Las funciones específicas, su funcionamiento y los circuitos administrativos de coordinación, se podrán establecer a partir de un segundo nivel de concreción centrado en la puesta en marcha de este servicio y negociar específicamente con los diferentes sectores interesados de la ciudadanía.

Como institución que debería impulsar el plan, se propone la creación de: — *Comisión municipal de desarrollo del plan de ciudadanía*: en este caso, la comisión tendrá un carácter de participación representativa y estará compuesta por aquellas personas que formen parte de la realidad cívica del pueblo, garantizando la representación de los diferentes colectivos y buscando una composición de personas proclives al establecimiento de acuerdos y a la búsqueda de soluciones negociadas. Su composición no debería sobrepasar la docena de personas intentando llegar a conclusiones por consenso y no por votaciones. En este caso, los objetivos de este organismo serían los siguientes:

1. Informar al conjunto del pueblo de las características del plan de ciudadanía intentando buscar complicidad en su desarrollo.
2. Organizar actividades que ayuden a establecer espacios de contacto y comunicación, procurando, desde el respeto a lo existente, innovar para que todos puedan sentirse representados.
3. Potenciar sesiones de formación y/o supervisión en aquellos contextos en el que pueda ser necesario para ir generando un pensamiento más cercano al establecimiento de la convivencia activa en el pueblo.
4. Incentivar la creación y/o adaptación de organizaciones cívicas que permitan la participación en iniciativas comunitarias
5. Participar en la gestión de posibles conflictos que tomen un cariz de grupo, buscando conciliar posiciones y llegar a acuerdos a partir del diálogo entre partes.
6. Asesorar en las políticas sobre ciudadanía que se puedan desarrollar por parte del Ayuntamiento, proporcionando información y recogiendo los puntos de vista de la gente del pueblo.
7. Incentivar el buen funcionamiento de los diferentes servicios del pueblo, proporcionando iniciativas y recomendaciones para mejorar su funcionamiento.

Esta comisión se reunirá al menos una vez al mes y su funcionamiento específico, así como los circuitos administrativos de coordinación, también se establecerán a partir de un segundo nivel de concreción una vez negociado la posible puesta en marcha de esta comisión.

Finalmente, se propone la creación de programas específicos de formación que ayuden a generar oportunidades de desarrollo para el conjunto de habitantes del pueblo, y que permitan superar cualquier forma de marginalidad social y/o cultural.

Desde esta perspectiva, los colectivos socialmente más débiles, serían los principales destinatarios de los programas y/o acciones formativas. Inicialmente se podrían proponer:

- Programa de formación e inserción socio-laboral: dirigido a gente joven que no tenga interés por continuar estudios y que esté relacionado con las oportunidades laborales de la zona.

- Programa de informática para inmigrantes: pueden ayudar a desarrollar un mejor proceso de integración manteniendo los contactos con las personas que ha dejado atrás. De hecho, se podría realizar un pequeño diagnóstico sobre necesidades formativas y propuestas concretas en las que, incluso, podrían ser otras personas del mismo pueblo quienes proporcionarían la formación para poder compartir conocimientos.

En todo caso, también será necesario establecer mayores niveles de concreción, una vez se haya negociado y aprobado la posibilidad de poner en marcha este tipo de iniciativas.

5. CONCLUSIONES

Se ha podido profundizar en la realidad humana y social de Sant Quintí de Mediona, (un pueblo de algo más de dos mil habitantes con una población inmigrante, la mayoría magrebíes, alrededor del 13%) y cómo se sitúa esta población ante el fenómeno de una inmigración acelerada y muy diversa, en rasgos culturales, económicos y sociales, respecto a la población autóctona del pueblo, tanto a nivel individual como grupal. Este estudio se ha focalizado, de manera especial, en determinar cuál es el papel que están jugando las entidades existentes en el pueblo ante la integración de la población recién llegada. De este diagnóstico se derivan las necesidades objetivas y subjetivas encontradas, que han supuesto la elaboración de respuestas estructurales, de mejora de la convivencia y formativas. Todo este proceso está produciendo cambios que, posiblemente, se desarrollarán de forma más amplia en un futuro próximo, si se ponen en práctica las propuestas ofrecidas en la ciudadanía de Sant Quintí o si se ponen procesos similares en poblaciones de una composición y volumen de habitantes similar.

En general, podemos concluir que la investigación ha permitido explorar la utilidad de un modelo dinámico de ciudadanía intercultural, articulado con los procesos de integración y que tiene, como condición clave, la convivencia entre personas de diferente procedencia cultural y / o social.

El contraste entre las políticas públicas establecidas ante el hecho migratorio y la percepción subjetiva de las personas del pueblo, obtenida a través de los grupos de discusión y de las encuestas a las entidades del pueblo, evidencian una cierta heterogeneidad en la gestión del cambio:

- En el terreno de la planificación municipal propuesta, como en el de las acciones concretas, se nota por parte del gobierno local una preocupación por el tema que se convierte a menudo en acciones concretas, basadas en una voluntad de normalización igualitaria de apoyo hacia el conjunto de la población (por ejemplo, libros escolares gratuitos para todos, subvencionados por el ayuntamiento).
- Sin embargo, nuestra investigación ha podido recoger que la población autóctona y la procedente de la migración extranjera, manifiestan un grado bastante elevado de encapsulamiento dentro de cada grupo sociocultural. Las relaciones que se dan son normalmente de carácter funcional en el acceso a los servicios. Este encapsulamiento lleva a la desconfianza y desconocimiento de cada grupo

respecto al otro; actitudes de rechazo y de exclusión y una cierta falta de vida cívica en el conjunto de la población (aunque existen acciones, redes y dinámicas muy activas dentro del grupo autóctono) que pueda orientarse hacia la cohesión social.

Por otra parte, como rasgos más expresivos del diagnóstico podemos resaltar:

- Falta de conocimientos de los grupos. Caracterización de cada uno por los demás con afirmaciones llenas de estereotipos y prejuicios.
- Concepto de inmigración ligado a la precariedad laboral y económica, que ha provocado sentimientos de desconfianza hacia los recién llegados.
- Las dimensiones identitarias de los dos grupos están bastante definidas. Los autóctonos presentan el idioma catalán como un elemento clave de su identidad, en tanto que para los magrebíes lo es la religión musulmana (de hecho la primera reivindicación formal del colectivo magrebí fue la posibilidad de tener un lugar de culto).
- La mujer aparece como un elemento integrador dentro de la sociedad. Pero se dificulta la integración si no se da la adquisición real del catalán por parte de la población inmigrante, especialmente en las mujeres. A lo largo del proceso diagnóstico, las mujeres que han participado en los grupos de discusión han sido mucho más receptivas para favorecer un cambio en las relaciones de convivencia. De hecho, han constituido un grupo que camina hacia la creación de una asociación de mujeres, donde participan mujeres autóctonas y recién llegadas, que tiene un carácter inclusivo (hay mujeres que aún no conocen el catalán ni el castellano, y su participación está en función de que otras puedan hacer de intérpretes) y donde empiezan a establecerse con lazos más estrechos que son claves para la convivencia en el pueblo.
- Los colectivos tienden a atribuir los unos a los otros la responsabilidad de la integración.
- Hay una falta de convivencia entre los dos colectivos dominantes. Sobre todo, se da un aislamiento en el contexto de la vida cotidiana.
- Ante las políticas públicas, se valora positivamente la educación, pero, por parte del colectivo inmigrante se da una cierta angustia ante el proceso de regulación y de poder alquilar una vivienda dentro del pueblo. También hay una valoración negativa de los servicios médicos debido a la falta de pediatría en el pueblo y del problema de los desplazamientos de las mujeres en otros lugares cuando desconocen el catalán. Por parte de los autóctonos hay un rechazo hacia cualquier política que tienda a la discriminación positiva de los recién llegados.
- Respecto a la visión de futuro, la juventud es quien ha presentado perspectivas más optimistas, pensando que la mayoría de los problemas se arreglan en la llamada "segunda generación" (esto contrasta con los datos de realidad de lo ocurrido en otros lugares en Europa). El grupo de mujeres, ya lo hemos dicho, se presenta como el más propositivo de todos. Sus aportaciones están muy orientadas a la construcción de una ciudadanía y convivencia interculturales, potenciando sus dimensiones relacionales, asociativas y éticas. El grupo de discusión

de entidades y asociaciones se pronuncia en la misma dirección del grupo de mujeres pero con muchas menos aportaciones y el grupo de reflexión genérico refuerza la importancia del idioma catalán para las mujeres magrebíes, el trabajo y la vivienda para las personas inmigradas y el intercambio de culturas culinarias escuela para abrirse a la comunidad.

- La encuesta a las entidades evidencia la existencia de numerosas asociaciones y entidades de carácter cultural y deportivo, pero con una diferencia sustancial de oportunidades sociales, culturales y lúdicas entre los habitantes de Sant Quintí en función de su procedencia cultural. Sólo 4 de estas 18 asociaciones cuentan con la participación de inmigrantes en sus actividades, y dos más están dispuestas a recibir en su seno. Es decir, la red sociocultural no está potenciando hoy la cohesión social de esta población.

Las necesidades que se desprenden de este diagnóstico están orientadas a:

- El desarrollo de un dispositivo de acogida que recoja y centralice toda la información de los servicios municipales, al mismo tiempo que se preocupa por la sensibilización de la población autóctona hacia la población recién llegada.
- La formación en competencias interculturales que puedan favorecer la convivencia.
- La visualización de los diferentes colectivos a través de las páginas web de la población, que dé pie a un mayor conocimiento de todos los grupos.
- La necesidad de órganos mixtos que den impulso a esta convivencia, proporcionando líneas de actuación conjuntas, la elaboración de códigos de conducta consensuados, el asesoramiento a las asociaciones y entidades a fin de que lleguen a toda la población y, en general, asesoren a los órganos de gobierno en políticas para promover la ciudadanía al pueblo, así como en los problemas de convivencia que deben resolverse.
- La apertura progresiva de las entidades locales a toda la población.
- El avance de las políticas igualitarias del Ayuntamiento, con visión preventiva, favoreciendo todo lo que signifique la promoción de la toda la población a nivel social, laboral, político etc.

Las propuestas concretas que se desprenden de estas necesidades se orientan hacia la formación y participación. Sin embargo, se ve la necesidad de desarrollar elementos estructurales mixtos, como la comisión de convivencia en la *oficina de acogida*, en coordinación con las que ya puedan existir en el pueblo (como la *comisión de disciplina*), que apoyen todas las iniciativas orientadas al desarrollo de un plan de ciudadanía. Sin la existencia de estos elementos estructurales, no se puede asegurar el éxito del cambio. Pero sólo estos elementos serán eficaces en la medida en que sirvan para terminar un proceso similar al que hemos hecho nosotros, donde poco a poco la población empieza a oírse llamada hacia un cambio. Un cambio poco preciso en un comienzo, sin ningún punto de conexión entre unos y otros colectivos, pero un cambio que debe llevar a la creación de una red comunitaria más fuerte compartida por todos. Hacia ello se encamina nuestra propuesta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aubel, J. (2000). *Manual de evaluación participativa del programa*. Maryland: USAID.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (coord.) (2007). *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable*. Madrid: Narcea - MEC.
- Bartolomé, M.; Folgueiras, P.; Massot, I.; Sabariego, M. y Sandín M.P. (2006). Estudi de cas. En M. Bartolomé; F. Cabrera y M. A. Marín (coord.) *Pla d'acció de Catalunya per a l'acollida i la integració d'immigrants 2005*. Barcelona: Secretaria per a la Immigració. Doc. Policopiat, 72-166.
- Bartolomé, M. (2004). Las buenas prácticas interculturales: ¿Un apoyo a la convivencia ciudadana? En Tamarit Pérez, (Coord.) *La convivència en una societat multicultural*. Madrid: Col.lecció Hort de Trenor/16, 25-49.
- Bartolomé, M. y Marín, M. A. (2005). Las identidades cívicas y culturales: ejes clave para la construcción de una ciudadanía intercultural. En S. Sacavino (Coord.). *Identidad(es) y Ciudadanía Intercultural. Desafíos para la Educación*. Rio de Janeiro: Edita el Consejo de Cultura en Brasil. Publicación Multimedia.
- Bartolomé, M. (2004). Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural. En *Bordón Revista de Pedagogía*. Número Monográfico XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad. Vol, 56, N° 1, 65-80.
- Bartolomé, M. (2004). Educación intercultural y ciudadanía. En J. Jordán; X. Besalú; M. Bartolomé; T. Aguado; C. Moreno y M. Sanz. *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Cap. 2 Madrid: MEC, 93-122.
- Bartolomé, M. y Cabrera, C. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía intercultural. En *Revista de Educación* número extraordinario 2003 sobre Ciudadanía y Educación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia, 33-56.
- Bartolomé, M. (2003). Cap a una ciutadania intercultural. Un tema emergent a la recerca educativa. En *Temps d'Educació* N° 27. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona, 13-32.
- Bartolomé, M. (Coord.) (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Brandao (1986) En Bartolomé, M. (2001). La construcción de una ciudadanía crítica. ¿Tarea educativa? En Feito, L y Pinilla, R. (coords.). *Atreverse a pensar la política*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 45-56.
- Censo de población 2001. Datos actualizados en <http://es.wikipedia.org/wiki/portada>.
- Galdston, W. (1991). *Liberal purposes: Goods, Virtues and Duties in the liberal state*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Generalitat de Catalunya (2006). *Pla de ciutadania i immigració 2005-2008*. Generalitat de Catalunya.
- Kymlicka, W. (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Lombera, R. (2004). *Evaluación participativa del desarrollo local*. Quito (Ecuador) Programa de gestión urbana. Coordinación para América Latina y el Caribe.

- Martiniello, M. (2003). *La Europa de las migraciones. Por una política proactiva de la inmigración*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Moren Alegret, R. (2005). *Lugar, identidad territorial e inmigración extranjera en áreas rurales y pequeñas ciudades de España. Un estudio cualitativo exploratorio*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: http://extranjeros.mtas.es/es/general/inmigracion_lugares.html.
- Morra, L. I Frienlander, A. (2001). *Evaluaciones mediante estudio de casos*. Washington, D. C.: Departamento de Evaluación de Operaciones del Banco Mundial.
- Oller, M. D. (2003). Las nuevas fronteras de la democracia. En *Revista Crítica*. Nº 906, 18-24.
- Touraine, A. (1997). Faux et vrais problèmes. En M. Wiewiorca. *Una soceité fragmentée? Le multiculturalisme en debat*. Paris: La Decowerte/Poche, 291-319.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Vilà, R. (2006). Intercultural sensitivity of teenagers: a study of educational necessities in Catalonia. *Intercultural communication studies*, vol. XV:2. ISSN: 1355-6509.
- 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.
- Vilà, R. (2007). Comunicación intercultural, nuevo reto educativo. En E. Soriano. *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla (260-302).
- Vilà, R. (2007). *La comunicación intercultural: Materiales para educación secundaria obligatoria*. Madrid: Narcea.
- Vilà, R. (2008). La competencia comunicativa Intercultural en adolescentes, *Infancia y aprendizaje*, 31,2.

Recibido: 22 de abril de 2009.

Aceptado: 14 de octubre de 2009.

DIAGNÓSTICO DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES: ESTUDIO EMPÍRICO EN LA FACULTAD DE CC DE LA EDUCACIÓN DE LA CORUÑA (ESPAÑA)

María Josefa Iglesias Cortizas

Departamento de Filosofía y MIDE. Universidad de A Coruña

RESUMEN

En el presente estudio empírico se valida un instrumento para el diagnóstico de la percepción de las competencias emocionales en estudiantes universitarios de 1º curso (n=571) de las diferentes titulaciones de CC de la Educación de la Universidad de La Coruña (Spain).

El instrumento es una escala tipo Likert de 4 puntos. Los niveles de fiabilidad interna (alfa de Cronbach =.765) y la validez del constructo (KMO = .758) son bastante aceptables.

En función de los resultados del análisis factorial se propone un modelo de 10 factores que explican casi el 60% de la información, posteriormente se realizan análisis de regresión múltiple que permite reducir este modelo a 5 factores predictivos (60,7% de explicación de la variable dependiente). Finalmente, se aplica un análisis discriminante para establecer la capacidad diferenciadora de los factores (M de Box =307,102 y $p=.001$).

Palabras clave: Competencias emocionales, Diagnóstico, Modelos, Estudio empírico.

DIAGNOSIS OF EMOTIONAL COMPETENCES: AN EMPIRIC STUDY CARRIED OUT IN THE SCHOOL OF EDUCATION OF LA CORUÑA

ABSTRACT

In this empirical study an instrument for diagnosing the perception of emotional competences in first year university students (n = 571) studying any of the degree programmes in the School of Education at the University of La Coruña (Spain) is validated.

The instrument is a Likert scale of 4 points. The levels of internal reliability (Cronbach's alpha = .765) and the validity of the constructo (KMO= .0758) are quite acceptable.

Depending on the results of factor analysis, a model of 10 factors are proposed explaining almost 60% of the information. Subsequently, multiple regression analyses are carried out to reduce this model to 5 predictors (60, 7% of the explanation of the dependent variable). Finally, we applied a discriminant analysis to establish the differentiating capability of factors (M of Box = 307,102 and $p = .001$).

Key words: Emotional competence, Diagnosis, Models, Empirical study.

I. INTRODUCCIÓN

Las distintas acepciones del término competencia, ya sea en el contexto emocional o profesional, se halla vinculada con la formación, a la capacitación en conocimientos, actitudes, habilidades, del saber hacer de una persona como consecuencia de su preparación adquirida. Las competencias se definen en primera instancia y de forma general como *la habilidad de encontrar solución a las exigencias o llevar a cabo tareas con éxito, y considerando las dimensiones tanto cognitivas como no cognitivas*. Otra definición aceptada y más específica es la que considera *la competencia es el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia*. En el concepto de competencia se integra el saber, saber hacer y saber ser (Bisquerra Alzina, 2003: 22). En ambas definiciones se encuentran elementos comunes y tratados, también, en el constructo de la inteligencia emocional, así es que varios autores afirman la relación que existe entre ambos, salvando los diferentes matices que dan especificidad a cada uno.

La palabra *competencia* según proyecto DeSeCo (2002), Dorsch (2005), Moliner (2004) y Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) coinciden en que es la traducción de otra palabra inglesa *skill* que significa *capacidad perfeccionada*. También hace referencia a la actividad que mediante la *formación* o *ejercicio* se ha automatizado, es decir, que se puede desarrollar sin necesidad de un control constante por la conciencia. Mientras que la palabra *capacidad*, que también es tomado del inglés, *ability*, hace referencia a las condiciones necesarias para el ejercicio de una determinada actividad; son cualidades complejas que se adquieren a lo largo de la vida o procesos psicológicos que permiten controlar la realización de la actividad.

Para autores como Le Boterf, G. (2001), Levy-Leboyer, C. (1997) y Sternberg (2000), el término competencia define un conjunto de habilidades comprometidas en la obtención de logros y en la resolución de problemas en el ámbito personal o profesional, mientras que la inteligencia se refiere a los subcomponentes de las habilidades mencionadas y que están presentes en las formas generales del pensamiento y entendimiento.

Levy Leboyer (1997) clasifica las competencias en genéricas o transversales y específicas. Las *primeras* poseen mayor grado de transferencia de unas actividades profesionales a otras, mientras que las *segundas* son las propias de una profesión concreta. Para Mertens (1998), en las competencias genéricas existe una mayor conexión con su multifuncionalidad o polivalencia y, por tanto, están más en consonancia con las competencias generales. Otros autores como Mazariegos et al., (1999), señalan que dentro de las capacidades genéricas se pueden distinguir los siguientes elementos: a) *aptitudes o capacidades cognoscitivas*; b) *los conocimientos adquiridos teóricos o prácticos*; c) *las actitudes o tendencias de comportamiento*; d) *los valores y rasgos de personalidad*; y e) *las habilidades o destrezas*.

La necesidad de formar profesionales en general y docentes, en particular, adecuados a las demandas reales y cambiantes de la actual sociedad y del ámbito profesional, familiar e individual, exige una atención sobre las nuevas competencias como son las habilidades de relación con los conocimientos básicos y sociales, las capacidades de adaptación, de resolución de conflictos, etc. (ISFOL, 1992). A estas competencias se las denomina genéricas, claves o transversales, porque su sentido general, polivalente y multifuncionalidad las hacen transferibles y aplicables en diferentes contextos, profesiones, actividades, emociones, etc., en esta línea está la exposición de Anta (1998).

Con respecto al concepto de competencia, que todavía no es unívoco, se hacen necesarias algunas precisiones, para mayor entendimiento:

- 1º) En el sistema inglés, las competencias genéricas se denominan “key skills” y se aplican a varios contextos, como por ejemplo: comunicación, informática, trabajo en equipo, mejora del aprendizaje y la aplicación práctica (RVQ, 1986).
- 2º) En el sistema alemán se refieren a conocimientos y habilidades para desarrollar funciones y afrontar los cambios en la vida profesional recogidos en las Schlüssel-Qualification, (Bunk, 1994). Se consideran cuatro tipos de competencias que son las siguientes:
 1. **Técnicas.** Se entiende por este tipo de competencias como el dominio como experto de las tareas y contenidos del ámbito del trabajo y los conocimientos adecuados a las tareas, es decir: saberes, aptitudes, conocimientos, nociones, cualificaciones.
 2. **Sociales.** Se entiende por este tipo de competencias aquellas que el individuo pone en práctica en su relación con el otro, ya sea por su entendimiento, comunicación o negociación. Es decir: actitudes de empatía, comunicación interpersonal, resolución de conflictos, adaptación, etc.
 3. **Metodológicas.** Se entiende por la aplicación de procedimientos adecuados a las tareas y funciones propias de la profesión concreta que encuentra de una manera autónoma vías de solución y que transfiere adecuadamente las experiencias adquiridas a otras modalidades laborales. Hacen referencia al asesoramiento entendidas como ayuda personal y grupal en ámbitos de carácter académico, profesional, familiar, social, etc., supone la orientación para el grupo de problemas de integración, métodos y técnicas de aprendizaje y de estudio, habilidades de toma de decisiones, actividades de comunicación interpersonal, etc.
 4. **Participativas:** Por este tipo de competencias se entienden las capacidades de implicación y participación en los diferentes contextos laborales, familiares o sociales: supone capacidades de liderazgo, colaboración, organización de trabajo, grupos de gestión, etc.
- 3º) En el sistema francés la competencia es construir un proyecto personal y profesional a partir de las necesidades y recursos laborales y sociales recogidas en el Balance de Competencias (Joras y Ravier, 1993). En esta definición destaca el proyecto personal y por ello es necesario conocer sus motivaciones, recursos,

emociones, autocontrol, etc., deberá ser consciente de sus valores, y de cómo emplearlos (CERI, 1996). Mientras que el aspecto profesional se contemplan otras cuestiones como realizarse en el mercado laboral tanto en el “saber”, como en el “saber estar” y en el “saber hacer” En palabras de la UNESCO (Delors, 1996), no basta conocer y saber hacer, es necesario *ser* profesional.

- 4º) En nuestro país, España, Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, en el título XIII se dedica al Espacio europeo de enseñanza superior, pero ya existían precedentes en la LOGSE (1990) que utiliza términos próximos a las competencias “ejes transversales” y de la “educación de valores”, en cuanto a las *primeras*, diremos que son un conjunto de capacidades, actitudes y habilidades y que repercuten en muchos puestos profesionales y son transferibles a nuevas situaciones laborales. Blagg et al., (1993), menciona como competencias de este tipo el *autoconocimiento, la motivación, la adaptación y autocontrol, saber comunicarse, ser capaz de trabajar en equipo y resolver problemas*, en esto coincide con diferentes autores (Bar-On, 2006; Goleman, 1996). Y en cuanto a las *segundas*, que permiten el desarrollo personal necesario para afrontar cualquier situación laboral, familiar o social. En las reformas actuales del sistema educativo se enfatiza el término competencias para definir el perfil profesional mediante competencia general que se supone describen los objetivos nucleares de la profesión.

Nuestro trabajo sobre las competencias emocionales está relacionado con el Proyecto Turning, (2003), en el que se reconoce la competencia como algo complejo y las clasifica en dos tipos fundamentales:

- **Genéricas** (transversales, comunes a todas las profesiones). En estas competencias se incluyen elementos de orden cognitivo y de orden motivacional, y se expresan a través de las denominadas:
 - *Competencias instrumentales*, de orden metodológico o de procedimiento, tales como la capacidad de análisis y síntesis, de organización y planificación, y de gestión de información.
 - *Competencias personales*, tales como la capacidad para el trabajo en equipo, la habilidad para el manejo de las relaciones interpersonales, el compromiso ético.
 - *Competencias sistémicas*, que se manifiestan en el aprendizaje autónomo, la adaptación a nuevas situaciones, la creatividad y el liderazgo, entre otras.
- **Específicas** (relativas a una profesión determinada). Que se recogerán en cada una de las titulaciones que forman el mapa profesional de cada país.

En nuestra investigación nos centraremos, especialmente, en las genéricas en sus tres formas: en las competencias personales, las sistémicas, y las instrumentales. De éstas últimas sólo se estudiarán las referentes a la autogestión.

2. OBJETIVOS

1. Determinar la fiabilidad del instrumento utilizado para el diagnóstico de las competencias emocionales.
2. Determinar la validez estructural del instrumento para establecer un modelo explicativo de las competencias emocionales.
3. Proponer un modelo de predicción para identificar las competencias emocionales.
4. Discriminar que factores establecen y maximizan las diferencias de las categorías de la variable dependiente.

3. MÉTODO

3.1. Participantes

La muestra total está compuesta por 571 estudiantes de primer curso de las diferentes titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade da Coruña (Spain), en concreto: 148 de Logopedia; 73 de la especialidad de Magisterio Audición y Lenguaje; 143, Educación Física; 136, Educación Infantil y 71 Educación Primaria, con un rango de edad entre 17 y 39 años ($M=20,44$ y $SD= 5,012$).

3.2. Instrumento de recogida de información

El instrumento de recogida de información ha sido elaborado por la autora para llevar a cabo esta investigación, y se ha denominado: *Cuestionario de la percepción de las competencias emocionales, nivel superior, CUPECE-SUP*. Consta de 72 variables iniciales sobre las competencias emocionales. Cada una de las variables tiene una escala de contestación con 4 categorías o alternativas de respuesta que van desde *nada o nunca hasta mucho o siempre*.

3.3. Diseño y procedimiento

En el diseño aplicado no hay una manipulación intencional de las variables, por lo que se ajusta a las características de los diseños correlacionales básicos.

El procedimiento ha tenido dos fases: en la primera, se ha invitado a participar en la investigación a los profesores que imparten docencia en los primeros cursos de las titulaciones que conforman la Facultad de CC de Educación. Mientras que en la segunda, se invita a participar en la investigación a los alumnos de 1º de todas las titulaciones mencionadas, en los contextos del aula habitual, en la presentación oficial de las asignaturas. Se informa a los estudiantes que las variables son evaluadas, anónimamente, indicando, expresamente, que no existen respuestas correcta o incorrecta y que no tienen consecuencias sobre las calificaciones de las asignaturas que cursan. Por lo que se les solicita la máxima sinceridad. El cuestionario aplicado se responde en una única sesión.

4. RESULTADOS OBTENIDOS

Este apartado se realizó utilizando técnicas diversas y adecuadas a las características cualitativas y cuantitativas para abordar coherentemente el problema de la investigación y los objetivos planteados. En el análisis de los datos cualitativos para definir la muestra recogida hemos utilizado: el contraste de la medida de fiabilidad de Cronbach y estadísticos descriptivos para la muestra recogida (media, varianza y desviación típica, entre otras), verificando así, la bondad de la misma para la aplicación de posteriores análisis. En cuanto a los datos cuantitativos, hemos utilizado las siguientes técnicas inferenciales: análisis factorial, regresión lineal múltiple y análisis discriminante.

Una vez aplicados los análisis estadísticos correspondientes a los datos obtenidos en la investigación, en función de los objetivos planteados, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

En el primer objetivo de este estudio, se ha abordado la fiabilidad del instrumento elaborado a través del paquete estadístico SPSS 15.0, obteniéndose un coeficiente de alfa de Cronbach con un valor elevado $\alpha = .765$. El valor del coeficiente α informa de una consistencia interna relevante, según Yela (1987) los cuestionarios que recogen información sobre valores, intereses, actitudes u otros aspectos relacionados con la personalidad no suelen ser superiores $<.070$.

En el segundo objetivo se ha determinado la validez del instrumento para establecer un modelo explicativo de las competencias emocionales. Una vez que se ha constatado la fiabilidad se procede a analizar la validez del instrumento que ofrece los datos siguientes, con las *medidas de adecuación muestral*: a) prueba de Kaiser-Meyer-Olkin, $KMO = .758$ que refleja un buen valor global de KMO para todo el grupo de variables para su posterior reducción a factores comunes. b) La Prueba de esfericidad de Bartlett, que mide las correlaciones entre variables, obtiene un elevado valor de χ^2 y una $p < .05$ ($\chi^2 = 3503,895$ y $p = .000$). En el estadístico matrices anti-imagen ofrecen los valores de la medida c) KMO individual que refleja la magnitud que aporta cada variable al análisis factorial, como por ejemplo: "capto los sentimientos y los puntos de vista de otras personas" (.847), "me gusta innovar y crear cosas nuevas" (.844). Y, finalmente, d) las correlaciones anti-imagen, con valores muy bajos y próximos a cero.

Para establecer un *modelo factorial, se ha aplicado una técnica de reducción de datos de la cual se han extraído 10 componentes* para explicar la existencia de una interrelación subyacente a las competencias emocionales de los estudiantes de CC de la Educación. De las 72 variables iniciales que nos proporcionaba el cuestionario hemos llegado a 31 componentes que explicarían el 100%, pero nos quedamos, finalmente, con 10 factores que explican un 60% de la interrelación subyacente de las variables de estudio. Los factores son: *Innovación y creatividad, habilidades sociales, autocontrol, autoestima, comunicación, responsabilidad, adaptación, tolerancia a la frustración y autoconciencia.*

En el tercer objetivo se ha propuesto un modelo de predicción para identificar las competencias emocionales a partir de los factores obtenidos. Se pretende pronosticar las competencias emocionales en los estudiantes universitarios y evaluar qué factor es

más predictivo dentro de la ecuación de regresión formada. Se aplica un análisis de regresión lineal múltiple utilizando los factores obtenidos como variables independientes y seleccionando como variable dependiente o criterio “*Me gusta cambiar y crear cosas nuevas*”. El método utilizado ha sido de selección por pasos (criterio: prob de F para entrar $\leq .050$ y prob de salir $\geq .100$), que ha elegido a cinco factores de los 10 obtenidos inicialmente, los cuales son: **innovación y creatividad, resolución de conflictos, comunicación, autoestima y adaptación**, que son las competencias emocionales con mayor relevancia a la hora de hacer un buen diagnóstico y pronóstico de las competencias emocionales.

TABLA NÚMERO 1
RESUMEN DEL MODELO

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio					Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. del cambio en F	
1	.753 ^a	.567	.566	.510	.567	690,174	1	528	.000	
2	.763 ^b	.582	.580	.501	.015	19,210	1	527	.000	
3	.770 ^c	.592	.590	.496	.010	13,349	1	526	.000	
4	.776 ^d	.602	.599	.490	.010	13,517	1	525	.000	
5	.779 ^e	.607	.603	.487	.005	6,088	1	524	.014	1,987

a. Variables predictoras: (Constante), innovación y creatividad

b. Variables predictoras: (Constante), innovación y creatividad, resolución conflictos

c. Variables predictoras: (Constante), innovación y creatividad, resolución conflictos, comunicación

d. Variables predictoras: (Constante), innovación y creatividad, resolución conflictos, comunicación, autoestima

e. Variables predictoras: (Constante), innovación y creatividad, resolución conflictos, comunicación, autoestima, adaptación

f. Variable dependiente: Me gusta cambiar y crear cosas nuevas.

En el estadístico Resumen se obtienen 5 modelos de predicción todos ellos estadísticamente significativos con valores R de Pearson próximos a 1, oscilando entre .753 y .779, con un nivel de significación óptimo ($p < .05$).

a) Estadísticos de bondad para la selección del modelo

Para nuestro estudio hemos considerado seleccionar en base a los tres estadísticos de bondad de ajuste el modelo 5: a) *Coefficiente de determinación R cuadrado* con un valor de .607 (60,7%); b) *Coefficiente de determinación ajustado* con un valor de R corregida .603 (60,3%), ambos valores se ratifican al no diferir mucho; c) finalmente, *Coefficiente de correlación lineal de R de Pearson* con un valor de .779, muy próximo a 1 entre las variables independientes con la variable dependiente.

Observando que la variables que más aportan al modelo elegido son: “*innovación y creatividad*” y “*resolución de conflictos*” respectivamente (Cambio en F = 690,174 y 19,210), ambas con una $p < .05$.

b) Supuestos

Dentro de nuestra investigación evaluaremos, únicamente, el grado de cumplimiento del *supuesto de independencia* y la existencia de *multicolinealidad*, sintetizando con estos dos supuestos la observación del resto (normalidad, homoscedasticidad y linealidad). En el primer supuesto: *Independencia de residuos*, queda reflejado por el Durbin-Watson (1,987), que presenta un valor entre 1,5 y 2,5, indicando una autocorrelación positiva (<.2) y verificando la existencia de independencia entre los casos estudiados. En el segundo supuesto: *multicolinealidad* y evaluando el estadístico Coeficientes para el modelo elegido verificamos una total independencia de los factores que lo conforman con un valor de T (tolerancia)= 1 y un valor de FIV (factor de inflación de varianza) =1, indicando así que no hay solapamiento en entre los factores de estudio.

TABLA NÚMERO 2
ANOVA (VARIABLES PREDICTORAS Y DEPENDIENTE)

ANOVA ^f						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	179,425	1	179,425	690,174	,000 ^a
	Residual	137,264	528	,260		
	Total	316,689	529			
2	Regresión	184,252	2	92,126	366,594	,000 ^b
	Residual	132,436	527	,251		
	Total	316,689	529			
3	Regresión	187,530	3	62,510	254,573	,000 ^c
	Residual	129,159	526	,246		
	Total	316,689	529			
4	Regresión	190,772	4	47,693	198,852	,000 ^d
	Residual	125,917	525	,240		
	Total	316,689	529			
5	Regresión	192,218	5	38,444	161,841	,000 ^e
	Residual	124,471	524	,238		
	Total	316,689	529			

- a. Variables predictoras: (Constante), innovación y creatividad
- b. Variables predictoras: (Constante), innovación y creatividad, resolución conflictos
- c. Variables predictoras: (Constante), innovación y creatividad, resolución conflictos, comunicación
- d. Variables predictoras: (Constante), innovación y creatividad, resolución conflictos, comunicación, autoestima
- e. Variables predictoras: (Constante), innovación y creatividad, resolución conflictos, comunicación, autoestima, adaptación
- f. Variable dependiente: Me gusta cambiar y crear cosas nuevas.

c) Hipótesis de linealidad

Se ha aplicado esta prueba para contrastar la H1 (hipótesis alternativa) para evaluar que el modelo elegido ofrece una óptima combinación lineal de variables factor adecuadas para la predicción. Por lo tanto, se afirma que con un valor de $F= 161,841 < 3,84$ y con $p=.000$, el modelo seleccionado permite aceptar la existencia de una combinación lineal estadísticamente significativa para la predicción. Verificando que R^2 es distinto de 0 y presenta una buena explicación sobre la variable dependiente.

TABLA NÚMERO 3
COEFICIENTES

Coefficientes^a

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Correlaciones			Estadísticos de colinealidad	
		B	Error tip.	Beta			Orden cero	Parcial	Semparcial	Tolerancia	FIV
1	(Constante)	3,066	,022		138,438	,000					
	innovación y creatividad	,582	,022	,753	26,271	,000	,753	,753	,753	1,000	1,000
2	(Constante)	3,066	,022		140,805	,000					
	innovación y creatividad	,582	,022	,753	26,720	,000	,753	,759	,753	1,000	1,000
3	(Constante)	3,066	,022		142,445	,000					
	innovación y creatividad	,582	,022	,753	27,032	,000	,753	,763	,753	1,000	1,000
4	(Constante)	3,066	,021		144,130	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	27,351	,000	,753	,767	,753	1,000	1,000
5	(Constante)	3,066	,021		144,826	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	27,484	,000	,753	,768	,753	1,000	1,000
6	(Constante)	3,066	,021		145,512	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	27,605	,000	,753	,772	,753	1,000	1,000
7	(Constante)	3,066	,021		146,198	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	27,726	,000	,753	,776	,753	1,000	1,000
8	(Constante)	3,066	,021		146,884	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	27,847	,000	,753	,780	,753	1,000	1,000
9	(Constante)	3,066	,021		147,570	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	27,968	,000	,753	,784	,753	1,000	1,000
10	(Constante)	3,066	,021		148,256	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	28,089	,000	,753	,788	,753	1,000	1,000
11	(Constante)	3,066	,021		148,942	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	28,210	,000	,753	,792	,753	1,000	1,000
12	(Constante)	3,066	,021		149,628	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	28,331	,000	,753	,796	,753	1,000	1,000
13	(Constante)	3,066	,021		150,314	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	28,452	,000	,753	,800	,753	1,000	1,000
14	(Constante)	3,066	,021		151,000	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	28,573	,000	,753	,804	,753	1,000	1,000
15	(Constante)	3,066	,021		151,686	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	28,694	,000	,753	,808	,753	1,000	1,000
16	(Constante)	3,066	,021		152,372	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	28,815	,000	,753	,812	,753	1,000	1,000
17	(Constante)	3,066	,021		153,058	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	28,936	,000	,753	,816	,753	1,000	1,000
18	(Constante)	3,066	,021		153,744	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	29,057	,000	,753	,820	,753	1,000	1,000
19	(Constante)	3,066	,021		154,430	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	29,178	,000	,753	,824	,753	1,000	1,000
20	(Constante)	3,066	,021		155,116	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	29,299	,000	,753	,828	,753	1,000	1,000
21	(Constante)	3,066	,021		155,802	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	29,420	,000	,753	,832	,753	1,000	1,000
22	(Constante)	3,066	,021		156,488	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	29,541	,000	,753	,836	,753	1,000	1,000
23	(Constante)	3,066	,021		157,174	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	29,662	,000	,753	,840	,753	1,000	1,000
24	(Constante)	3,066	,021		157,860	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	29,783	,000	,753	,844	,753	1,000	1,000
25	(Constante)	3,066	,021		158,546	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	29,904	,000	,753	,848	,753	1,000	1,000
26	(Constante)	3,066	,021		159,232	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	30,025	,000	,753	,852	,753	1,000	1,000
27	(Constante)	3,066	,021		159,918	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	30,146	,000	,753	,856	,753	1,000	1,000
28	(Constante)	3,066	,021		160,604	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	30,267	,000	,753	,860	,753	1,000	1,000
29	(Constante)	3,066	,021		161,290	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	30,388	,000	,753	,864	,753	1,000	1,000
30	(Constante)	3,066	,021		161,976	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	30,509	,000	,753	,868	,753	1,000	1,000
31	(Constante)	3,066	,021		162,662	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	30,630	,000	,753	,872	,753	1,000	1,000
32	(Constante)	3,066	,021		163,348	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	30,751	,000	,753	,876	,753	1,000	1,000
33	(Constante)	3,066	,021		164,034	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	30,872	,000	,753	,880	,753	1,000	1,000
34	(Constante)	3,066	,021		164,720	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	30,993	,000	,753	,884	,753	1,000	1,000
35	(Constante)	3,066	,021		165,406	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	31,114	,000	,753	,888	,753	1,000	1,000
36	(Constante)	3,066	,021		166,092	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	31,235	,000	,753	,892	,753	1,000	1,000
37	(Constante)	3,066	,021		166,778	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	31,356	,000	,753	,896	,753	1,000	1,000
38	(Constante)	3,066	,021		167,464	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	31,477	,000	,753	,900	,753	1,000	1,000
39	(Constante)	3,066	,021		168,150	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	31,598	,000	,753	,904	,753	1,000	1,000
40	(Constante)	3,066	,021		168,836	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	31,719	,000	,753	,908	,753	1,000	1,000
41	(Constante)	3,066	,021		169,522	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	31,840	,000	,753	,912	,753	1,000	1,000
42	(Constante)	3,066	,021		170,208	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	31,961	,000	,753	,916	,753	1,000	1,000
43	(Constante)	3,066	,021		170,894	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	32,082	,000	,753	,920	,753	1,000	1,000
44	(Constante)	3,066	,021		171,580	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	32,203	,000	,753	,924	,753	1,000	1,000
45	(Constante)	3,066	,021		172,266	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	32,324	,000	,753	,928	,753	1,000	1,000
46	(Constante)	3,066	,021		172,952	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	32,445	,000	,753	,932	,753	1,000	1,000
47	(Constante)	3,066	,021		173,638	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	32,566	,000	,753	,936	,753	1,000	1,000
48	(Constante)	3,066	,021		174,324	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	32,687	,000	,753	,940	,753	1,000	1,000
49	(Constante)	3,066	,021		175,010	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	32,808	,000	,753	,944	,753	1,000	1,000
50	(Constante)	3,066	,021		175,696	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	32,929	,000	,753	,948	,753	1,000	1,000
51	(Constante)	3,066	,021		176,382	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	33,050	,000	,753	,952	,753	1,000	1,000
52	(Constante)	3,066	,021		177,068	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	33,171	,000	,753	,956	,753	1,000	1,000
53	(Constante)	3,066	,021		177,754	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	33,292	,000	,753	,960	,753	1,000	1,000
54	(Constante)	3,066	,021		178,440	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	33,413	,000	,753	,964	,753	1,000	1,000
55	(Constante)	3,066	,021		179,126	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	33,534	,000	,753	,968	,753	1,000	1,000
56	(Constante)	3,066	,021		179,812	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	33,655	,000	,753	,972	,753	1,000	1,000
57	(Constante)	3,066	,021		180,498	,000					
	innovación y creatividad	,582	,021	,753	3						

TABLA NÚMERO 4
PRUEBAS DE IGUALDAD DE LAS MEDIAS DE LOS GRUPOS

	Lambda de Wilks	F	gl1	gl2	Sig.
innovación y creatividad	,974	3,448	4	507	,009
habilidades sociales	,958	5,524	4	507	,000
autocontrol	,992	,979	4	507	,419
autoestima	,983	2,237	4	507	,064
comunicación	,970	3,922	4	507	,004
responsabilidad	,976	3,134	4	507	,015
resolución conflictos	,991	1,213	4	507	,304
adaptación	,975	3,292	4	507	,011
tolerancia a la frustración	,998	,191	4	507	,943
autoconciencia	,991	1,185	4	507	,316

a) Factores que mejor discriminan a las categorías de la variable de estudio

En la tabla anterior se muestran los factores que más discriminan a las medias grupales y, por tanto, diferencian mejor a los casos en su titulación, por orden de importancia: *habilidades sociales* ($p = .000$), *comunicación* ($p = .004$), *innovación y creatividad* ($p = .009$), *adaptación* ($p = .011$) y *responsabilidad* ($p = .015$). De estos cinco factores, excepto *habilidades sociales*, todos están incluidos en el modelo de predicción previamente comentado (análisis de regresión lineal), verificando así el poder discriminativo de estas competencias emocionales como buenas predictoras.

TABLA NÚMERO 5
RESULTADOS DE LA PRUEBA M DE BOX

M de Box		307,102
F	Aprox.	1,329
	gl1	220
	gl2	216517,1
	Sig.	,001

Contrasta la hipótesis nula de que las matrices de covarianzas poblacionales son iguales.

b) Supuesto de homoscedasticidad

Para contrastar este supuesto es deseable lo contrario que la hipótesis alternativa ($H1 < .05$) se verifique en contraste a la $H0 > .05$ que supone que las medias grupales no

difieren en base a los factores de estudio. Por lo tanto, se cumple la heteroscedasticidad de medias grupales en base a los factores. Los resultados de la prueba M de Box verifican la aceptación de la H1 o heteroscedasticidad o diferencia de medias grupales con relación a los factores (M de Box=307,102) y con una $p = .001$.

TABLA NÚMERO 6
AUTOVALORES

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	,089 ^a	43,2	43,2	,286
2	,069 ^a	33,6	76,8	,254
3	,030 ^a	14,7	91,6	,171
4	,017 ^a	8,4	100,0	,130

a. Se han empleado las 4 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis.

TABLA NÚMERO 7
LAMBDA DE WILKS

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1 a la 4	,820	100,051	40	,000
2 a la 4	,893	57,238	27	,001
3 a la 4	,954	23,631	16	,098
4	,983	8,642	7	,279

c) Capacidad predictiva de las funciones

Los estadísticos anteriores Autovalores y Lambda de Wilks permiten comparar la capacidad discriminativa obtenida en las cuatro funciones, en base a la mejor combinación lineal de variables factor en todas ellas. Constatamos que las dos primeras funciones son las que aportan mayor capacidad diferenciadora con el autovalor más elevado ($f_1 = .089$ y $f_2 = .069$) con un porcentaje de explicación acumulado para ambas de un 76,8%.

Finalmente, el estadístico Lambda de Wilks reafirma que la capacidad de las dos primeras funciones (de la 1 a la 4, con una $p = .000$ y de la 2 a la 4 con una $p = .001$), con respecto al bloque que contrasta sólo la 3ª y la 4ª función que presentan una $p > .05$, son las mejores funciones discriminantes para diferenciar a los casos en su verdadera categoría de grupo.

TABLA NÚMERO 8
MATRIZ DE ESTRUCTURA

	Función			
	1	2	3	4
habilidades sociales	,605*	,115	,577	-,078
innovación y creatividad	-,511*	-,074	,259	,309
responsabilidad	-,201	,527*	-,151	,273
adaptación	,125	,504*	-,455	-,212
autoestima	,008	-,473*	-,268	,026
resolución conflictos	,181	,279*	,143	,197
tolerancia a la frustración	-,024	,134*	,072	-,055
autoconciencia	-,178	,028	,448*	,151
comunicación	,434	-,205	-,275	,723*
autocontrol	,099	-,215	-,060	-,454*

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.

*. Mayor correlación absoluta entre cada variable y cualquier función discriminante.

TABLA NÚMERO 9
FUNCIONES EN LOS CENTROIDES DE LOS GRUPOS

titulación cc educación	Función			
	1	2	3	4
infantil	,057	,326	,052	,167
primaria	,259	,200	-,388	-,149
física	,156	-,395	-,034	,086
audición y lenguaje	,352	,045	,302	-,202
logopedia	-,456	-,023	,010	-,063

Funciones discriminantes canónicas no tipificadas evaluadas en las medias de los grupos

d) Cómo discriminan las funciones a las titulaciones

Los estadísticos Matriz de estructura y Funciones en los centroides de los grupos nos ofrecen información conjunta sobre la discriminación de las mejores funciones (F1 y F2) que permitan diferenciar a las categorías, en base a las cargas discriminantes obtenidas en los factores propuestos según magnitud y signo.

Con relación a la *discriminación de la F1* se destaca una puntuación igual en signo positivo para las *cuatro primeras categorías de Magisterio* (Educ. Infantil, Educ. Primaria, Educ. Física y Educ. Audición y Lenguaje) y por tener una *puntuación alta* los

factores siguientes: *habilidades sociales, adaptación, autoestima, resolución de conflictos, comunicación y autocontrol*. Y por puntuaciones bajas en los factores siguientes: *innovación y creatividad, responsabilidad, tolerancia a la frustración y autoconciencia*.

Con respecto a la titulación *Logopedia* con un centroide o media negativo, destaca por diferenciarse de las anteriores titulaciones por tener *altas puntuaciones* en los factores siguientes: *innovación y creatividad, responsabilidad, tolerancia a la frustración y autoconciencia* Y más *bajas* en los factores: *habilidades sociales, adaptación, autoestima, comunicación, autocontrol y resolución de conflictos*.

Finalmente, para *la F2* destaca por maximizar la discriminación llevada a cabo por la función anterior F1, ya que consigue diferenciar a la titulación *Educación Física* en puntuaciones más bajas con respecto a las especializaciones de Magisterio que presentan puntuaciones más altas (centroide positivo). Además, esta titulación se diferencia en esta función por tener *puntuaciones positivas* en los factores siguientes: *innovación y creatividad, autoestima, comunicación y autocontrol*, en los demás factores los valores son negativos. Las puntuaciones bajas de las titulaciones estudiadas son susceptibles de desarrollar a través de un programa de intervención específico.

TABLA NÚMERO 10
RESULTADOS DE LA CLASIFICACIÓN

		titulación cc educación	Grupo de pertenencia pronosticado						Total
			infantil	primaria	física	audición y lenguaje	logopedia	psicopedagogía	
Original	Recuento	infantil	48	4	25	2	40	0	119
		primaria	18	2	17	1	21	0	59
		física	21	1	62	2	40	1	127
		audición y lenguaje	13	3	29	1	19	0	65
		logopedia	28	2	31	1	79	1	142
		psicopedagogía	3	0	4	1	10	0	18
	%	infantil	40,3	3,4	21,0	1,7	33,6	,0	100,0
		primaria	30,5	3,4	28,8	1,7	35,6	,0	100,0
		física	16,5	,8	48,8	1,6	31,5	,8	100,0
		audición y lenguaje	20,0	4,6	44,6	1,5	29,2	,0	100,0
		logopedia	19,7	1,4	21,8	,7	55,6	,7	100,0
		psicopedagogía	16,7	,0	22,2	5,6	55,6	,0	100,0
Validación cruzada ^a	Recuento	infantil	37	6	25	4	47	0	119
		primaria	19	0	18	1	21	0	59
		física	23	2	59	2	40	1	127
		audición y lenguaje	13	3	29	0	20	0	65
		logopedia	29	3	34	1	74	1	142
		psicopedagogía	3	0	5	1	9	0	18
	%	infantil	31,1	5,0	21,0	3,4	39,5	,0	100,0
		primaria	32,2	,0	30,5	1,7	35,6	,0	100,0
		física	18,1	1,6	46,5	1,6	31,5	,8	100,0
		audición y lenguaje	20,0	4,6	44,6	,0	30,8	,0	100,0
		logopedia	20,4	2,1	23,9	,7	52,1	,7	100,0
		psicopedagogía	16,7	,0	27,8	5,6	50,0	,0	100,0

a. La validación cruzada sólo se aplica a los casos del análisis. En la validación cruzada, cada caso se clasifica mediante las funciones derivadas a partir del resto de los casos.

b. Clasificados correctamente el 36,2% de los casos agrupados originales.

c. Clasificados correctamente el 32,1% de los casos agrupados validados mediante validación cruzada.

e) Porcentaje de ubicación en cada titulación

Para finalizar, el análisis discriminante con las funciones elegidas ha permitido diferenciar a un 40% de los estudiantes de *Educación Infantil*, a un 50% de *Educación Física* y casi un 60% (56,3) de estudiantes de *Logopedia*, todos ellos son los grupos que más se diferencian entre sí con respecto a las competencias emocionales. Mientras que las titulaciones de Educación Primaria y Educ. Audición y Lenguaje son grupos más similares y de más difícil discriminación.

CONCLUSIONES

A partir del análisis de resultados obtenidos podemos afirmar:

En primer lugar, que el instrumento que hemos creado para el diagnóstico de las competencias emocionales en estudiantes universitarios, que hemos denominado CUPECE-SUP, ha resultado fiable ($\alpha = .765$) para validar y aplicarlo a la muestra de estudio, ya que refleja bastante bien las dimensiones que, en un principio aparecían en la teoría de las competencias emocionales. Pero, además, ha permitido descubrir otras dimensiones que permanecían ocultas y afinar las propuestas iniciales. Por otra parte, constatamos que otros instrumentos parecidos para medir la inteligencia emocional tienen una consistencia interna muy parecida a la que hemos obtenido en el nuestro, como por ejemplo: el EQ-i (Emotional Quotient Inventory) de Bar-On (1997) valores que oscilan entre .69 y .86. Mientras que el ECI (Emotional Competence Inventory) de Boyatzis, RE, Goleman, D., y Rhee, K.(1999) presenta valores entre .61 y .86.

En segundo lugar, el cuestionario utilizado ha permitido, también, establecer un modelo explicativo de las competencias emocionales, agrupando los ítems recogidos en factores comunes (KMO =.758, los ítems de estudio comparten suficiente información para su agrupación; Bartlett = .000 y con valores bajos de anti-imagen y elevados de KMO individual), que a su vez han permitido crear nuevas variables índice susceptibles de ser utilizados en posteriores análisis. Así, en del modelo propuesto se han extraído 10 componentes que explican las competencias emocionales de los estudiantes de CC de la Educación: *innovación y creatividad, habilidades sociales, autocontrol, autoestima, comunicación, responsabilidad, resolución de conflictos, adaptación, tolerancia a la frustración y autoconciencia*. Este modelo es más extenso que los propuestos para explicar la inteligencia emocional como es el ejemplo de Bar-On (2006); o el de Goleman (1996). Aparecen los factores de *innovación y creatividad, adaptación, responsabilidad y tolerancia a la frustración* como más novedosos. El resto de los factores suelen aparecer en los demás modelos que estudian el tema.

En tercer lugar, una vez que hemos establecido un modelo explicativo del constructo de las competencias emocionales, hemos podido abordar otro tipo de análisis que nos permitan reducir el modelo a 5 factores predictivos (análisis de regresión lineal múltiple) con una capacidad de explicación de un 60,7% de la variable dependiente "me gusta cambiar y crear cosas nuevas", el modelo obtenido se compone de los factores:

innovación y creatividad, resolución de conflictos, comunicación, autoestima y adaptación. Este modelo predictivo nos está informando de la posibilidad de que los factores mencionados son suficientes para detectar, con un margen de error cuantificable, las competencias emocionales en sujetos a través de estos 5 factores.

Estos datos, también, se complementan con los obtenidos por Soriano Ayala (2006:140-141) que llega a las conclusiones siguientes: La competencia en la que el alumnado estudiado muestra más déficit, es la que pone en práctica conocimientos, destrezas, sentimientos, emociones y actitudes relacionadas con la *resolución de conflictos*. Mientras que la competencia en la que mejor resultado han obtenido todos los grupos ha sido en la *comunicativa/social*, obteniendo puntuaciones medias por encima de 3,606.

En cuarto lugar, a través de un análisis discriminante (M de Box =307,102 y $p= .001$) se ratifica la existencia de heteroscedasticidad con relación de las medias grupales que difieren en los factores de estudio. Lo que supone que los 10 factores obtenidos inicialmente en nuestro modelo son válidos para reclasificar a los estudiantes universitarios con respecto a las titulaciones. Siendo los factores que mejor diferencian a los sujetos por orden de importancia: *habilidades sociales* ($p= .000$), *comunicación* ($p= .004$), *innovación y creatividad* ($p= .009$), *adaptación* ($p= .011$) y *responsabilidad* ($p= .015$). Todo ellos excepto el primero, habilidades sociales, están incluidos en el modelo de predicción, lo que justifica, también, la bondad del modelo regresión utilizado.

De los datos obtenidos por medio de esta técnica tenemos los siguientes aspectos:

a) Las titulaciones de **magisterio** en sus especialidades estudiadas tienen bien desarrolladas las competencias de *habilidades sociales, adaptación, autoestima, resolución de conflictos, comunicación y autocontrol*, competencias muy importantes para el desarrollo de profesión, la relación con niños, especialmente con aquellos que tienen algún tipo de problema de conducta o personalidad, o discapacidades físicas e intelectuales. Mientras que deberían desarrollar especialmente: la *innovación y creatividad, la responsabilidad, la tolerancia a la frustración y la autoconciencia*.

b) La mayor diferencia está en la diplomatura de **Logopedia**, con puntuaciones altas en: *innovación y creatividad, responsabilidad, tolerancia a la frustración y autoconciencia*; todas ellas necesarias para una buena relación con sus pacientes que tienen algún tipo de problema o trastorno y que, a veces, no avanzan como sería deseable. Mientras que sería necesario un mayor desarrollo de las competencias emocionales: *habilidades sociales, adaptación, autoestima, comunicación, autocontrol y resolución de conflictos*. Que podrían asumirse en el currículum universitario, por ejemplo.

Para finalizar, el análisis discriminante, nos señala que los estudiantes, como colectivo, que mejor se clasifican en su titulación son los de la diplomatura de Logopedia (60%), lo que implica que existe una pauta más estable de competencias y presentan unos rasgos más iguales entre ellos, en comparativa con los otros grupos, y con respecto a los factores que forman parte de las funciones analizadas. En segundo lugar, estarían el colectivo de Educación Física (50%) con una pauta bastante clara y definida y, finalmente, los estudiantes de Educación Infantil (40%) con una pauta menos definida en estos factores. Mientras que los demás grupos son más difíciles de discriminar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anta, G. (1998). *Procesos de acreditación y certificación de la competencia laboral*. Madrid: O.E.I.
- Bar-On, R. (1997). *EQ-i Bar-On Emotional Quotient Inventory: A measure of emotional inventory. Technical manual*. Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 21, n° 1, 7-43.
- Blagg, N. et al., (1993). *Development of transferible skills in learners*. Sheffield: Employment Department.
- Boyatzis, RE, Goleman, D., y Rhee, K. (1999). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). Clústeres de competencia en la inteligencia emocional: Conocimiento del Inventario de Competencia Emocional (ECI). In R. Bar-On & JD Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass. En R. Bar-On & Parker, JD (eds.), *Manual de Inteligencia Emocional*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de competencias de la formación y perfeccionamiento profesionales. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- CERI, (1996). *Chosir son avenir*. París: OCDE.
- Delors, J. et al., (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana-Unesco.
- DESECO, (2002): *Theoretical and Conceptual Foundations*. Strategy Paper (pag. 7-8) DEELSA/ED/CERI/CD (2002)9.
- Dorsch, F. (2005). *Diccionario de psicología*. Barcelona: Herder.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional [Emotional intelligence]*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- González, J. & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Madrid: Universidad de Deusto.
- ISFOL (1992). *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. La abilità di base per il lavoro che cambia*. Roma: Instituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori.
- Joras, M. y Ravier, J. (1993). *Comprende le bilan de compétences*. Paris: Edit. Loaisons.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000. Sternberg, R. J. et al. (2000). *Practical intelligence in everyday life*. Nueva Cork: Cambridge University Press.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, 13/04/07.
- La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990. Boletín Oficial del Estado, 4/11/1990.
- Ley Orgánica de Universidades, 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado 307, 24/12/2001.

- Levy-Leboyer, C (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Mazariegos, A. et al., (1999). *Competencias transversales. Un reto para la formación profesional*. Barcelona: FORCEM.
- Moliner, M. (2004). *Diccionario de uso español*. 2ª ed. y 5ª reimpresión. Madrid: Gredos.
- RVQ, (1986). *Review of vocational qualifications: final report*. Londres: HMSO.
- Soriano Ayala, E. (2006). Competencias ciudadanas en el alumnado de segundo ciclo de educación secundaria obligatoria de Almería. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 24, n.º 1, 119-146.
- Sternberg, R. (1997). *Inteligencia exitosa* [Successful intelligence]. Buenos Aires: Paidós.
- Yela, M. (1987). *Introducción a la teoría de los tests*. Madrid: Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid.

Recibido: 07 de mayo de 2009.

Aceptado: 15 de octubre de 2009.

PROCESO DE COMPARABILIDAD DE TITULACIONES DE EUSKARA Y ADECUACIÓN AL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA (MCER)

Iñaki Pikabea Torrano, José Francisco Lukas Mugika, Neus Figueras Casanovas

RESUMEN

En el País Vasco existen más de 140.000 personas con títulos acreditativos de conocimientos de euskara, títulos expedidos por diversos organismos oficiales del Gobierno Vasco pero no convalidados entre ellos. Al objeto de ser convalidables y adecuados al Marco Común de Referencia para las Lenguas, el Gobierno Vasco encargó un estudio a un grupo de expertos para dicho fin, cuyo procedimiento y sugerencias se detallan en este artículo.

***Palabras clave:** Evaluación de conocimientos lingüísticos, Títulos, Euskara, Marco europeo de referencia, Convalidaciones.*

PROCESS OF BASQUE LANGUAGE CERTIFICATE VALIDATION AND ADAPTATION TO THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE (CEFR)

ABSTRACT

There are over 140,000 individuals in the Basque Country with certificates of Basque language proficiency. These certificates are issued by different official bodies of the Basque Government but lack mutual recognition between them. In order for the certificates to be recognised and adapted to the Common European Framework of Reference for Languages, the Basque Government commissioned a group of experts to conduct a study for this purpose. The procedure for the study and suggestions are described in this article.

Correspondencia:

Iñaki Pikabea Torrano. Facultad de Filosofía y CCEE. Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea. Avda. Tolosa, 20. San Sebastián 20018. E-mail: i.pikabea@ehu.es
Jose Francisco Lukas Mugika. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. UPV-EHU.
Neus Figueras Casanovas. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.

Key words: Assessment of language proficiency, Certificates, Basque language, European Framework of Reference, Validations.

I. INTRODUCCIÓN

En la Comunidad Autónoma Vasca existen actualmente diversos títulos (más de 20) que acreditan el conocimiento de la lengua vasca o euskara en niveles diferentes. Desde la instauración de dichos títulos, la totalidad de certificaciones expedidas hasta abril de 2008 es de 140.448. Dichos títulos son requeridos para desempeñar algunas de las funciones del personal de la administración (profesorado, profesionales de la salud, fuerzas de seguridad, etc.) así como de entes privados. Los títulos son expedidos a través de diversos departamentos o instituciones del Gobierno Vasco (Dpto. de Educación, Universidades e Investigación; Instituto Vasco de Administración Pública; Dpto. de Cultura, etc.).

Hasta la fecha, la persona que deseaba presentarse a un puesto de trabajo a alguna de las administraciones pública con requisito de un determinado nivel de conocimiento de euskara, debía superar la correspondiente prueba que, habitualmente, únicamente tenía validez para el departamento al que se presentaba. Si optaba por un puesto de otro departamento, debía superar la prueba de euskara exigida por ese otro ámbito (salvo equivalencias muy limitadas).

Sobre el estado de la investigación en este tema, hay que señalar que en algunas comunidades autónomas del estado (por ejemplo Cataluña, Comunidad Valenciana o Islas Baleares) existen marcos de convalidaciones de los distintos títulos y certificaciones acreditativos de conocimientos de la lengua propia, tanto los expedidos por órganos de sus respectivas administraciones como por otras instancias, donde se atribuye valor acreditativo de conocimientos lingüísticos a las enseñanzas primaria y secundaria.

En este marco, el 14 de julio de 2006, el Gobierno Vasco, a propuesta de las Consejeras de Hacienda y Administración Pública y de Cultura, adoptó el acuerdo de “elaborar un proyecto, soportado normativamente que tenga por objeto el establecimiento de un Sistema Marco de Acreditación de Conocimientos de Euskara que acoja distintas rutas para la certificación de conocimiento de la lengua desde la fijación de elementos comunes a todas ellas. El referido sistema deberá establecer las especificaciones comunes de capacidad lingüística para cada uno de los niveles previamente definidos, que posibilitarán, a su vez, la descripción de exámenes, así como el diseño de un cuadro de equivalencias de las distintas certificaciones de conocimientos de euskara”. A tal fin, se constituyó un grupo de trabajo bajo la dirección y coordinación de la Viceconsejería de Política Lingüística del Dpto. de Cultura, y con la participación de los organismos autónomos HABE e IVAP. Asimismo, contó con una representación del Dpto. de Educación, Universidades e Investigación en la fase de análisis del valor acreditativo de conocimientos lingüísticos que otorgase en la enseñanza primaria, secundaria y superior.

Para el establecimiento de un sistema de acreditación de conocimientos de euskara, la comisión delegada entendía que el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas del Consejo de Europa (en lo sucesivo MCER) podría resultar de gran utilidad, ya que ofrece una escala global de niveles comunes de referencia, de amplio espectro, a la que podrían reconducirse los distintos sistemas de acreditación de los conocimientos lingüísticos de euskara.

El Gobierno Vasco también entendía que debía incorporarse en el estudio el trabajo realizado desde instituciones europeas como ALTE (Asociación Europea de Evaluadores de Idiomas) o EALTA (Asociación Europea para la Evaluación de Lenguas). Estas asociaciones se centran en la formación de profesorado en evaluación y pruebas de idiomas, tanto para el ámbito del aula, como para el ámbito de acreditaciones de instituciones y centros públicos de diversos países europeos.

En total, las instituciones implicadas en cuanto a las titulaciones expedidas en euskara en el País Vasco han sido las siguientes:

- HABE (Instituto para la Euskaldunización y Alfabetización de Adultos. Consejería de Cultura)
- IVAP (Instituto Vasco de Administración Pública)
- Dpto. de EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN
- ERTZAINZA (Dpto. de Policía. Consejería de Interior)
- OSAKIDETZA (Consejería de Salud)

Es en este contexto donde la Viceconsejería de Política Lingüística del Gobierno Vasco contactó en diciembre de 2006 con los autores del artículo para llevar a cabo un estudio para, posteriormente, proponer al Gobierno un cuadro de convalidaciones, así como sugerencias para su adecuación al MCER.

En este artículo se expone brevemente el procedimiento seguido en este estudio, así como un conjunto de sugerencias sobre la base de observaciones realizadas. No se pretende mostrar los resultados detallados con relación a cada título puesto que dichos datos requieren de la confidencialidad correspondiente.

2. OBJETIVOS Y LIMITACIONES

Los *objetivos* propuestos fueron los siguientes.

1. Establecimiento de un conjunto común de especificaciones de dominio de la lengua, que permita comparar de modo objetivo niveles, pruebas y grados de aprovechamiento en los distintos sistemas de certificación en adultos.
2. Recogida y análisis de los actuales sistemas de acreditación de conocimientos del euskara en adultos.
3. Propuesta de adaptaciones que se consideren necesarias teniendo como base los criterios y los niveles del MCER.
4. Diseño de un cuadro de equivalencias de las distintas certificaciones de conocimientos de euskara en adultos, en el caso de que ello sea posible.

Entre las dificultades para llevar a cabo el estudio merecen especial atención el poco tiempo disponible para el proyecto y la constatación de que no existían datos empíricos sobre las pruebas. Vincular pruebas sobre las que no se dispone de datos empíricos con los niveles del Marco es necesariamente cuestionable, y cualquier resultado debe considerarse orientativo.

Tanto los objetivos como el contenido de este informe se basan en un estudio pormenorizado y fiabilizado a partir de la valoración de jueces expertos. Por otro lado, se quiere resaltar que este estudio tiene un carácter preliminar, puesto que deberá repetirse en cuanto se hayan llevado a cabo las recomendaciones que se listan en el último apartado del artículo.

3. TÍTULOS EVALUADOS

Los títulos evaluados han sido en total 19, procedentes de las siguientes instituciones:

- **HABE (Instituto de Euskaldunización y Alfabetización de Adultos).** HABE evalúa y otorga cuatro títulos: el 1º, el 2º, el 3º o EGA¹, y el 4º.
- **IVAP (Instituto Vasco de Administración Pública):** El IVAP evalúa a empleados o candidatos adultos al servicio de las administraciones públicas vascas. Otorga cuatro títulos: el 1º, el 2º, el 3º y el 4º.
- **Dpto. de EDUCACIÓN-Perfiles lingüísticos:** El Dpto. de Educación evalúa y otorga cuatro títulos destinados al personal docente y laboral de Educación: el *Perfil Lingüístico 1 (PL1)*, el *Perfil Lingüístico 2 (PL2)*, el *perfil Certificado de Euskara para los Profesionales no docentes de Educación Especial (HLEA)* y el *Certificado de Aptitud de Euskara (EGA)*.
- **Dpto. de EDUCACIÓN: Escuelas Oficiales de Idiomas.** Actualmente, el Dpto. de Educación, a través de las Escuelas Oficiales de Idiomas evalúa y otorga dos títulos del primer nivel: el *Ciclo Elemental (1º, 2º y 3º)* y el *Ciclo Superior (4º y 5º)*. En este estudio se analizaron los exámenes de 3º, 4º y 5º.
- **ERTZAINZA.** La Ertzaintza o Policía Autónoma tiene en vigor un único examen el PL1, aunque está previsto un PL2.
- **OSAKIDETZA.** El Servicio Vasco de Salud u Osakidetza evalúa y otorga tres perfiles (1º, 2º y 3º).

4. METODOLOGÍA

El grupo de trabajo acordó desde seguir las directrices del Consejo de Europa para vincular los exámenes con los niveles del MCER. En el *Manual "Preliminary Pilot version. Manual for relating examinations to the CEFR"* del Council of Europe (2003), para relacionar exámenes con los niveles del MCER se proponen una serie de procedimientos que definen el proceso a seguir para la vinculación de pruebas con los niveles del Marco en tres fases y con cuatro actividades diferenciadas: *familiarización, especificación, estandarización de juicios y validación empírica*.

Se concretaron los pasos a seguir y el calendario, y se elaboró un protocolo de actuaciones que se hizo llegar a todas las instituciones participantes en el proyecto, solicitando:

- el mismo número de pruebas (correspondientes a los mismos años)
- completar las parrillas que se diseñaron a este propósito
- facilitar un número de actuaciones escritas y orales de alumnos, con unas características fijadas

1 Este título procede del Dpto. de Educación.

Para llevar adelante los objetivos propuestos se llevaron a cabo dos procedimientos. Por un lado, se prepararon unos protocolos o parrillas para el análisis de los exámenes y, por otro, mediante un sistema de jueces, se intentaron buscar las equivalencias entre los distintos niveles. Pasamos a detallar cada uno de los procedimientos.

4.1. Parrillas de análisis: especificación

El *Manual* para relacionar exámenes con los niveles del Marco (2003) publicado por el Consejo de Europa propone un protocolo de análisis de prueba muy sistemático, para el que se utilizan formularios o parrillas que ayudan tanto a la descripción general como a la descripción pormenorizada de los exámenes o pruebas que se pretende vincular a los niveles del MCER. El *Manual* en su Capítulo 4 presenta 23 parrillas que pueden agruparse de la forma siguiente:

- Parrillas para la descripción general del examen
- Parrillas para la descripción del proceso de elaboración, corrección, puntuación y análisis del examen
- Parrillas para la descripción de cada una de las partes del examen

En estas parrillas se requiere a la institución que se ocupa que describa su examen, primero con una descripción general, y a continuación con una descripción en relación con los contenidos y niveles del MCER.

Para facilitar la tarea de las instituciones que participaban en el estudio, el equipo de trabajo —a partir del estudio de la documentación de que se disponía al inicio de los trabajos— realizó una síntesis de las parrillas del *Manual*. Esta síntesis fue la que permitió elaborar una parrilla única con cinco grandes apartados (los que el equipo consideró más relevantes para poder llevar a cabo el trabajo encomendado) que se envió a las instituciones como parte del protocolo de trabajo.

4.2. Sistema de jueces: estandarización

Se optó por fiabilizar la información facilitada por cada Institución en la parrilla descrita en el apartado anterior mediante un análisis sistemático de las tareas de examen propiamente dichas, por parte de un panel de jueces expertos nombrado para la tarea.

Este análisis se basó en el estudio de diversas tareas/actividades utilizadas para evaluar las cuatro destrezas lingüísticas: la comprensión escrita y la oral, la expresión escrita y la oral.

El proceso estribaba en utilizar jueces expertos en evaluación y docencia del euskara para evaluar las distintas tareas en relación con los niveles del MCER. La selección de jueces expertos se realizó desde las distintas instituciones a partir de las directrices de los expertos. Los jueces expertos (un total de 30), de procedencia institucional diversa, tenían la particularidad de que eran experimentados en actividades docentes y de evaluación con respecto al euskara. Previamente se les envió y requirió la lectura de algunos textos del MCER.

Todas las tareas se formatearon de forma que resultara difícil saber a qué institución pertenecían y se recogieron en cuatro cuadernos, uno para cada destreza. Una vez compilados los cuadernos se seleccionaron dos tareas para cada destreza que pudieran considerarse “modelos” de nivel. Estas tareas funcionaron como ejercicio de entrenamiento y como ejemplo ilustrativo de la tarea que debían llevar a cabo los jueces. Fueron necesarias dos sesiones de trabajo de día completo con los jueces. El desarrollo de las sesiones de la primera fase se presenta a continuación:

SESIÓN I

Familiarización

En la primera parte de la Sesión se llevaron a cabo las actividades de familiarización recomendadas en el *Manual* (Capítulo 3), actividades que se retomaron en la segunda parte de la sesión, antes de proceder a la evaluación de las tareas de comprensión oral.

1. Presentación del MCER.
2. Explicación de los 6 niveles del Marco.
3. Formación y adiestramiento en los descriptores del Marco en lo referente a Comprensión Escrita. Para ello, se realizó una actividad en la que los jueces tuvieron que ordenar y clasificar una serie de descriptores en función de los niveles del Marco. Se llevó a cabo una tarea de puesta en común para discutir las características diferenciales de los distintos descriptores para cada nivel, y se recogieron las clasificaciones de los jueces para su posterior análisis obteniéndose un coeficiente de fiabilidad aceptable.
4. A continuación se procedió a introducir la tarea de análisis y valoración de las tareas e ítems de examen que debía llevarse a cabo. Se pidió a los jueces estimar la dificultad de ítems de comprensión escrita. A tal efecto se informó a los jueces sobre el trabajo realizado por el proyecto *CEFR Dutch Construct Project* (Alderson, 2006) en el que se incide especialmente en la importancia de considerar la dificultad de una tarea de comprensión como el fruto de la interacción entre la dificultad del texto sobre el que se basa la pregunta o preguntas y la dificultad de la pregunta propiamente dicha. Se presentó al grupo una tarea-ejemplo elegida por el equipo de trabajo como representativa de un nivel concreto (de entre las tareas recibidas desde las distintas instituciones) y se discutió su dificultad y nivel en relación con los niveles del Marco. La corrección entre todo el grupo de jueces y los instructores mostró que la unificación de criterios era más que evidente. A partir de este momento se procedió al análisis de tareas correspondientes a pruebas reales.

Análisis y valoración

5. Se presentaron a los jueces todas las pruebas que utilizaron las entidades que se estaban analizando durante el año 2006 para medir la *Comprensión Escrita* de los aspirantes. Todas las pruebas fueron presentadas sin ningún tipo de ordenación y sin ningún tipo de identificación. Es decir, los jueces desconocían a qué entidad en concreto correspondía cada una de las pruebas.

6. Junto con el cuadernillo de las pruebas se les entregó una hoja de respuestas en la que debían señalar el nivel que, según ellos, correspondía a la tarea en sí y explicitar aquellas sugerencias que consideraran oportunas. En concreto la pregunta que se les planteaba era la siguiente: *“Si una persona debe enfrentarse a la siguiente tarea, ¿qué nivel del MCER debe tener para acertar, al menos, el 50 o 60 % de las cuestiones planteadas?”*. Aunque habitualmente el trabajo de valoración de pruebas para fijar estándares se lleva a cabo para cada ítem o pregunta, en este caso se procedió a la valoración de las tareas como tal con todos los ítems o preguntas vinculadas a las mismas.
7. En la segunda parte de la reunión se continuó con el trabajo de la primera sesión. Primeramente se les formó y adiestró en los descriptores del Marco en lo referente a Comprensión Oral. Para ello, se realizó una actividad en la que tuvieron que ordenar y clasificar una serie de descriptores en función de los niveles del Marco, realizándose el mismo proceso que para la *Comprensión Escrita*, ya descrito en los apartados 3 y 4.
8. Se presentaron a los jueces todas las pruebas que utilizaron las instituciones participantes en el estudio durante el año 2006 para medir la *comprensión oral* de los aspirantes. Todas las pruebas fueron presentadas sin ningún tipo de ordenación y sin ningún tipo de identificación. Es decir, los jueces desconocían a qué entidad en concreto correspondía cada una de las pruebas.
9. Junto con el cuadernillo de las pruebas se les entregó una hoja de respuestas en la que debían señalar el nivel que, según ellos, correspondía a la tarea en sí y explicitar aquellas sugerencias que consideraran oportunas. En concreto la pregunta que se les planteaba era la siguiente: *“Si una persona debe enfrentarse a la siguiente tarea, ¿qué nivel del MCER debe tener para contestar, al menos, el 50 o 60 % de las cuestiones planteadas?”*

SESIÓN 2

En esta sesión se siguió la misma estructura seguida en la Sesión 1, aunque se añadieron dos actividades previas:

- Se hizo un recordatorio de las características principales del MCER.
- A continuación, y a modo de “repaso” se pidió a los jueces que volvieran a resolver dos de los ejercicios resueltos en la primera sesión (uno de comprensión escrita y otro de comprensión oral). En realidad esto se utilizó para comprobar la *fiabilidad* de los jueces, es decir, si la clasificación realizada en la sesión primera coincidía con la realizada este segundo día. Hay que señalar que entre las dos sesiones mediaron más de 15 días por lo que con toda probabilidad los jueces no recordaban qué es lo que habían contestado en esos ejercicios concretamente.

Familiarización

1. Formación y adiestramiento en los descriptores del Marco en lo referente a la *Expresión Oral*. Para ello, se realizó una actividad en la que los jueces tuvieron que ordenar y clasificar una serie de descriptores en función de los niveles del MCER.

Además de trabajar con los descriptores propios de la destreza de la expresión oral, se añadieron descriptores relativos a los aspectos lingüísticos en la expresión oral, puesto que se consideró que los elementos lingüísticos en la actuación de los alumnos/examinandos son muy informativos para los correctores a la hora de adjudicar un nivel. Se utilizó para esta actividad el cuadro 3 del MCER: *Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada*. Se facilitó además a los asistentes una lista completa de las escalas de descriptores que pueden encontrarse en el MCER para la expresión, con la intención de que los jueces tuvieran el máximo de información sobre la naturaleza de la expresión. El equipo recogió el trabajo de los jueces con los descriptores para llevar a cabo análisis con resultados que se describen más adelante.

2. A continuación, y siguiendo el ejemplo de la Sesión I, se evaluó entre todo el grupo de jueces y los instructores un primer ejemplo de actuación oral de un alumno, comprobándose que la unificación de criterios era más que evidente. A partir de aquí se inició el trabajo con todas las actuaciones reales que se pretendían analizar.

Análisis y valoración

3. Se presentaron a los jueces todas las actuaciones seleccionadas de entre las recogidas por las entidades en situación de examen real. Todas las pruebas fueron presentadas sin ningún tipo de ordenación y sin ningún tipo de identificación. Es decir, los jueces desconocían a qué entidad en concreto correspondía cada una de las pruebas.
4. Para poder llevar a cabo y recoger la valoración de las actuaciones, junto con el cuadernillo de las pruebas, se entregó a los jueces una hoja de respuestas en la que debían señalar el nivel al que, según ellos, correspondía la actuación en sí y explicitar aquellas sugerencias que consideraran oportunas. En concreto la pregunta que se les planteaba era la siguiente: “¿En qué nivel del Marco encuadraría a la persona cuya producción escucha? Es decir ¿cuál es el nivel que superaría no holgadamente?”
5. Tras el almuerzo se continuó con el trabajo de la primera sesión. Primeramente se les formó y adiestró en los descriptores del MCER en lo referente a *Expresión Escrita*. Para ello, se realizó una actividad en la que tuvieron que ordenar y clasificar una serie de descriptores en función de los niveles del Marco. Al igual que con el trabajo para la *Comprensión* y para la *Expresión Oral*, se recogieron las respuestas que dieron los jueces y después fueron analizadas obteniéndose un coeficiente de fiabilidad aceptable. Asimismo se procedió también a un primer análisis del nivel de un escrito como entrenamiento para el trabajo que se iba a realizar.
6. Se presentó a los jueces un cuaderno con todas las actuaciones escritas que debían analizar (36). Todas las actuaciones fueron presentadas sin ningún tipo de ordenación y sin ningún tipo de identificación. Es decir, los jueces desconocían a qué entidad en concreto correspondía cada una de las pruebas.

7. Junto con el cuadernillo de las actuaciones escritas, se entregó a los jueces una hoja de respuestas en la que debían señalar el nivel que, según ellos, correspondía la tarea en sí y explicitar aquellas sugerencias que consideraran oportunas. En concreto la pregunta que se les planteaba era la siguiente: “¿En qué nivel del Marco encuadraría a la persona cuya producción escrita acaba de leer? Es decir ¿cuál es el nivel que superaría no holgadamente?”

5. RESULTADOS

En el apartado de los resultados vamos a exponer tres tipos de análisis. Por un lado los recogidos mediante la parrilla que completaron los responsables de las instituciones implicadas en la evaluación. En segundo lugar, aparecen los análisis técnicos-cualitativos realizados sobre las propias pruebas. Por último, en el tercero de los apartados, además de mostrar los datos relativos de la fiabilidad de los jueces se muestran las equivalencias de las distintas pruebas analizadas con respecto al MCER.

5.1. Resultados del análisis de las Parrillas

En este análisis se han tenido en cuenta los aspectos relativos a la elaboración y administración de las pruebas, la corrección y puntuación y el análisis de datos y revisión que hacen a posteriori de las pruebas.

5.1.1. Elaboración y administración de pruebas

Los aspectos que se van a señalar a continuación hacen referencia a las situaciones más comunes en los exámenes de las instituciones evaluadas, aunque no quiere decir que en todas las situaciones se dé. Se observó que existe una amplia *variedad de tareas* en los exámenes ya que se utilizan las siguientes: ítems de elección múltiple, verdadero/falso, emparejamiento, respuestas extensas, interacción con el examinador y en algún caso completar frases. En general, *la información que se publica* y que está a disposición de los candidatos y los profesores es adecuada dado que se publican el objetivo general, los ámbitos principales, las subpruebas, las tareas más frecuentes con las que se van a tener que enfrentar y, en algunos casos, muestras de exámenes utilizados en convocatorias anteriores. Después del examen, sólo se publica la nota global del alumno, obviando las notas parciales por subtests. Los exámenes son elaborados por *personal cualificado* de la entidad perteneciente en la mayoría de los casos al departamento de evaluación de la misma. Para garantizar la *calidad de las pruebas*, los redactores de las mismas han recibido algún tipo de formación, disponen de ciertas directrices y ejemplos de tareas y además, tienen en cuenta las descripciones calibradas de los niveles del MCER, aunque esto no es generalizable a todas las instituciones analizadas. De la misma manera, antes de utilizar las pruebas, son discutidas y analizadas con un comité de expertos. También señalan que realizan pruebas piloto de los exámenes, aunque la forma concreta de hacerlo no sea quizás la más adecuada puesto que se hacen de una manera informal y no sistemática. Además, da la impresión de que la prueba piloto se centra en los aspectos cualitativos de los exámenes y que no se realiza ningún tipo de análisis estadístico para comprobar

la eficacia de los ítems salvo en algún caso aislado. En cuanto al análisis de la *fiabilidad y la validez* de los exámenes, prácticamente en todos los casos señalan que son calculados, pero no se han facilitado.

5.1.2. Corrección y puntuación

Las preguntas objetivas son corregidas de manera automática en la mayoría de los casos. En cuanto a la *corrección* de las preguntas abiertas los examinadores son personas cualificadas y adiestradas. Dan mucha importancia al hecho de que aquellos exámenes que recogen la producción oral o escrita del alumnado, dado que su corrección es más subjetiva, deben ser analizados por dos correctores y comprobar después su concordancia. La misma puede conseguirse por consenso entre los dos correctores, calculando la media de ambos, o bien enviando el examen a un tercer corrector. Los *controles sistemáticos* por parte del coordinador de los exámenes para comprobar la adecuación de las correcciones y las sesiones de unificación para estandarizar juicios son acciones que se llevan a cabo con periodicidad. Además disponen de una serie de documentos que se utilizan en esta tarea. Para garantizar la estabilidad y consistencia de las *notas de corte* en las distintas pruebas y convocatorias se utilizan muestras de convocatorias anteriores en las mencionadas reuniones de identificación y además se observan los resultados estadísticos de las distintas convocatorias. En todos los casos los examinados tienen derecho a una *segunda corrección* del examen y en ese caso tienen también la posibilidad de revisar el mismo.

5.1.3. Análisis de datos y revisión a posteriori

Cuando se realiza un examen en la mayoría de las instituciones se recoge de manera sistemática información acerca de los resultados, incidencia, opiniones del alumnado y profesorado, etc. Esta información es incorporada en futuros exámenes. En todos los casos se intenta proteger la *confidencialidad* de los resultados y datos recogidos.

5.2. Análisis técnico cualitativo de las pruebas

Para el análisis técnico de las pruebas se han tomado en consideración, además de las directrices de EALTA, las recomendaciones más usuales en la redacción de ítems. El resumen de las observaciones realizadas se expondrá por destrezas.

5.2.1. Comprensión escrita

En la práctica totalidad de los exámenes analizado se utilizan artículos o textos extraídos de una revista o libro con el riesgo de que haya candidatos que lo conozcan (bien porque lo hayan leído a título individual o bien porque lo hayan trabajado en clase). En algunas de las instituciones tienden a utilizar preguntas de verdadero/falso con el problema que se genera con el del acierto al azar. Aunque para niveles iniciales, sería más conveniente pensar en ítems de elección múltiple. En ítems de elección múltiple, para minimizar los efectos del azar convendría usar cuatro opciones en vez de tres. Es

común que para medir la comprensión escrita del texto propuesto el número de preguntas sea muy reducido. En ocasiones menos de 5 ítems. Obviamente tan pocos ítems son insuficientes para medir la comprensión de un texto. El formato donde los ítems se presentan como enunciados con una frase sin completar, no es muy adecuado cuando se realiza en idiomas como el euskara donde se tiende a poner el verbo al final de la frase. En las instrucciones, debería informarse del número de cuestiones a contestar correctamente y la posible corrección del azar para que el sujeto sepa si debe contestar a todas las cuestiones o sólo aquellas cuya respuesta conoce.

5.2.2. *Comprensión oral*

Al igual que en el caso de la comprensión escrita, el enunciado como frase sin completar no es muy adecuado cuando se realiza en idiomas como el euskara donde se tiende a poner el verbo al final de la frase. Convendría utilizar ítems en donde se haga la pregunta correspondiente. En un ítem de elección múltiple, el enunciado debe dejar claro y sin ambigüedades, concretando qué es lo que se le pregunta al sujeto, aspecto que en muchas pruebas no se recoge. Al igual que en la comprensión escrita hay ocasiones en las que tras la escucha de algún fragmento, el alumnado debe contestar a una serie de preguntas acerca de lo que ha comprendido. El problema reside en que en la mayoría de los exámenes el número de ítems es insuficiente para garantizar la fiabilidad y validez de las pruebas. Hay ocasiones en los que los ítems no son independientes entre sí, aspecto que habría que garantizar.

El uso de preguntas de respuesta de verdadero/falso conlleva el problema del acierto al azar. Aunque para niveles iniciales podría utilizarse, sería más conveniente pensar en ítems de elección múltiple de tres o cuatro opciones. En caso contrario podría pensarse en realizar la corrección del azar. En las instrucciones, debería informarse del número de cuestiones a contestar correctamente y la posible corrección del azar para que el sujeto sepa si debe contestar a todas las cuestiones o sólo aquellas cuyas respuestas conoce. Para minimizar los efectos del azar convendría añadir un distractor más en los ítems de tal manera que quedaran con cuatro opciones en vez de con tres.

5.2.3. *Expresión escrita*

En general se presentan las instrucciones para el desarrollo de la prueba de manera adecuada. Las cuestiones a contestar por el examinado, así como el tema a tratar están expuestos claramente. No obstante, convendría especificar al examinado en todos los casos qué aspectos de la redacción serán los que se tendrán en cuenta.

5.2.4. *Expresión oral*

En general, se presentan las instrucciones para el desarrollo de la prueba de manera adecuada. Las preguntas a contestar por el examinado, así como el tema a tratar están expuestos claramente, al igual que la finalidad que se persigue. Aunque en la mayoría de los casos se señalan los criterios de evaluación, el nivel de especificación quizás no es suficiente para que distintos evaluadores lleguen a la misma calificación.

5.3. Análisis de las valoraciones de los jueces sobre las pruebas

5.3.1. Descripción y fiabilidad de los jueces

Los 30 jueces que participaron como expertos en la clasificación de los exámenes analizados en cuestión fueron seleccionados atendiendo sobre todo a su experiencia docente con personas adultas en el ámbito del euskara y a su vinculación con temas relativos a la medición y evaluación de las competencias lingüísticas en euskara. Entre las características de los jueces seleccionados destacamos las siguientes: el 62% es hombre y el 38% mujer, la media aritmética de años dedicados a la docencia se sitúa en 20, mientras que la media en tareas evaluativas está en 13 años. La *fiabilidad* hace referencia a la precisión de los juicios aportados por los jueces, por un lado y, por otro, a la consistencia de esos mismos juicios. En cuanto a la precisión de los juicios, en la fase de adiestramiento se les pidió que, a modo de entrenamiento, ordenaran y clasificaran una serie de descriptores en base a los 6 niveles de referencia del MCER. Esto se realizó en las pruebas de *comprensión escrita*, *comprensión oral*, *expresión escrita* y *expresión oral*. En la siguiente Tabla 1 pueden apreciarse los resultados correspondientes a los jueces de la primera fase.

TABLA 1
RESULTADOS SOBRE JUECES

	Nº de ítem (descriptores)	Nº de jueces	Media	Des. Tip.	W de Kendall	Alfa de Cronbach
<i>Comprensión Escrita</i>	16	30	11,83	2,51	0,954	0,643
<i>Comprensión Oral</i>	19	30	16,17	2,33	0,946	0,613
<i>Expresión Escrita</i>	20	30	14,53	4,01	0,890	0,784
<i>Expresión Oral</i>	16	30	12,11	3,16	0,855	0,715

Como puede observarse en la tabla precedente, la media de acierto de los jueces con respecto al Marco en todos los casos se sitúa en puntuaciones altas superando en todos los casos el 75%. Además, la *desviación típica* resultante no es muy grande por lo que la homogeneidad de los jueces parece evidente, aunque en todo caso, en la fase de análisis de los exámenes propiamente dichos se tuvo que comprobar la adecuación de cada uno/a. Se calculó el *índice de concordancia* entre los jueces con respecto a cada uno de los descriptores analizados mediante la W de Kendall. La prueba W de Kendall se puede interpretar como el *coeficiente de concordancia*, que es una medida de acuerdo entre evaluadores. La W de Kendall varía de 0 (sin acuerdo) a 1 (acuerdo completo). Como puede observarse en la tabla precedente, los valores alcanzados son netamente más que aceptables.

La *fiabilidad* de las respuestas dadas por los jueces en cuanto a precisión de los juicios fue calculada mediante el Alfa de Cronbach. Los valores obtenidos se sitúan por encima del 0,60 que, aunque no son excesivamente altos, deben ser considerados como aceptables debido a dos razones principalmente: el bajo número de ítems de cada una de las pruebas y, sobre todo, a la muestra reducida de jueces, factores ambos que condicionan y limitan el coeficiente de fiabilidad obtenido (ver procedimiento sesión 2). Posteriormente se calculó el coeficiente de correlación como coeficiente de fiabilidad de los juicios de los expertos (test-retest). Los resultados obtenidos pueden comprobarse en la Tabla 2.

TABLA 2
COEFICIENTE DE FIABILIDAD DE LOS JUECES

	Coeficiente de Fiabilidad
Comprensión Escrita	0,70
Comprensión Oral	0,65

En ambos casos la correlación fue significativa.

5.3.2. Análisis de los niveles y exámenes

En total fueron 39 ítems de comprensión escrita, 16 ítems de comprensión oral, 36 producciones escritas de los alumnos y otros 34 producciones orales de los alumnos las lo que los jueces evaluaron. A continuación vamos a analizar qué es lo que sucede en cada una de las cuatro destrezas analizadas.

Primeramente, para analizar la competencia de los jueces se realizó un estudio para comprobar si alguno de ellos no resultaba apto. Para ello, se analizó en qué medida cada uno de los jueces discrepaba de la opción mayoritaria en cada examen. De tal forma que, si alguno de los jueces presentaba un *índice de discrepancia* elevado sería eliminado de la muestra. No obstante, el análisis realizado reveló que todos los jueces seleccionados podían ser considerados como aptos para la tarea en cuestión.

Los resultados de los jueces fueron recogidos por destrezas (*comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita, expresión oral*). A modo de ejemplo, se muestra la Tabla 3 donde se recogieron los datos de la *comprensión escrita* (cuando existía). En la 1ª columna se indica la institución o dpto. del cual procede el ejercicio²; en la 2ª los títulos³; en la 3ª los ejercicios analizados —codificados— según sus niveles, a continuación,

2 Por respetar la privacidad, se han sustituido los nombres de la institución por números.

3 Por respetar la privacidad, se han sustituido los nombres reales por letras.

TABLA 3
RESULTADOS DE JUECES SOBRE COMPRESIÓN ESCRITA

DPTO. ²	TÍTU. ³	EJERCICIO	NIVELES DEL MCER						RESUMEN DEL NIVEL DE CADA TÍTULO
			A1	A2	B1	B2	C1	C2	
I	A	1.		43 ⁴	48	9			B1
		2.	4	61	35				
		3.		9	73	18			
	B	4.		22	57	17	4		B2
		5.			22	78			
		6.			17	83			
		7.		4	13	66	17		
		8.			17	61	18	4	
	C	9.				30	48	22	C1
		10.				5	95		
		11.				10	90		
II	A	12.			44	52	4	B1 - B2	
	B	13.			4	73	23	B2	
	C	14.			9	26	65	C1	
	D	15.					22	78	C2
III	A	16.		4	13	70	13	B2	
	B	17.		9	61	30		B1	
IV	A	18.			48	52		B1- B2	
	B	19.			4	78	18	B2	
	C	20.			4	39	53	4	C1
V	A	21.			16	52	32		B2
		22.				17	79	4	C1
		23.				48	52		B2-C1
	D	24.			52	40	8		B1-B2-C1
		25.			4	32	60	4	
		26.		4	55	36	5		
		27.			28	56	16		
		28.		4	17	31	48		
		29.			28	56	16		
	E	30.			12	64	24		B2
		31.			36	52	12		
		32.			20	68	12		
		33.			24	40	36		
		34.			12	40	48		
	F	35.			32	48	20		B2
		36.				64	36		
		37.			8	60	32		
		38.			16	40	44		
		39.			4	4	92		

4 Los números reflejan el porcentaje de jueces que ha clasificado dicho examen en la categoría en cuestión. Obviamente, la suma de las filas debe ser 100.

los niveles del MCER donde los jueces han catalogado cada ejercicio y, finalmente, el resumen general del grupo de ejercicios según niveles del MCER (en caso de duda, se indicaron dos o más). Las celdas oscuras indican la o las puntuaciones más altas, siempre y cuando fueran similares.

El sistema para la recogida de opinión de los jueces sobre la *comprensión oral* fue similar. Para evaluar la *expresión escrita* y la *expresión oral*, se pidió a los jueces que clasificaran exámenes ya realizados sin que conocieran cuál era el nivel que había otorgado la institución en cuestión. Para ello se pidió a cada institución una muestra representativa (de producción escrita y oral) de 6 examinados que hubieran aprobado no holgadamente el nivel al que se presentaron. Los jueces debían tener en cuenta el nivel del MCER donde encuadrarían a la persona cuya producción escuchaban.

Los datos recopilados fueron analizados exhaustivamente y, a modo de conclusión se confeccionó la Tabla 4, donde se refleja la posible comparabilidad de títulos, así como adecuaciones a los niveles del MCER. Para ello se siguieron los siguientes criterios:

- Análisis de las pruebas según los constructores
- Análisis cualitativo-técnico de las pruebas
- Análisis cuantitativo de los jueces sobre las pruebas.

Al lado de cada título, si se precisa, se indica en tonos grises diferentes en qué ámbitos debería ajustarse dicho título para poder darse una equivalencia integral a los niveles del marco (este es un ejemplo orientativo, donde se han eliminado nombres de instituciones y títulos expedidos).

Abreviaturas:

ce: comprensión escrita

ee: expresión escrita

co: comprensión oral

eo: expresión oral

Interpretación de posiciones y colores:

Misma columna	Equivalencia, en términos generales
	Ausencia de prueba específica
	No llega al nivel exigido
	Sobrepasa el nivel exigido

La Tabla 4 resumiría simbólicamente las conclusiones aportadas de este estudio para la futura toma de decisiones por parte de la administración.

A modo de ejemplo, la interpretación relacionada con la **Institución nº 1** significaría lo siguiente:

- No dispone pruebas para acreditar el nivel A1 y A2 del *Marco*.

TABLA 4
PROPUESTAS DE EQUIVALENCIA DE TÍTULOS Y ADECUACIONES AL MCER

NIVELES MCER										
INSTITUCIÓN	A1	A2	B1		B2		C1		C2	
1	ce	ce	Título A	ce	Título B	ce	Título C	ce	Título D	ce
	ee	ee		ee		ee		ee		ee
	co	co		co		co		co		co
	eo	eo		eo		eo		eo		eo
2	ce	ce	Título A	ce	Título B	ce	Título C	ce	Título D	ce
	ee	ee		ee		ee		ee		ee
	co	co		co		co		co		co
	eo	eo		eo		eo		eo		eo
3	ce	ce	Título A	ce	Título B	ce	Título C	ce	Título D	ce
	ee	ee		ee		ee		ee		ee
	co	co		co		co		co		co
	eo	eo		eo		eo		eo		eo
4	ce	ce	Título A	ce	Título B	ce	Título C	ce	Título D	ce
	ee	ee		ee		ee		ee		ee
	co	co		co		co		co		co
	eo	eo		eo		eo		eo		eo
5	ce	ce	Título A	ce	Título B	ce	Título C	ce	Título D	ce
	ee	ee		ee		ee		ee		ee
	co	co		co		co		co		co
	eo	eo		eo		eo		eo		eo

- La prueba para acreditar el nivel B1 (título A) no requiere de ajustes de nivel. El diseño de pruebas y nivel exigido de *comprensión escrita* (ce), *expresión escrita* (ee), *comprensión oral* (co) y *expresión oral* (eo) está bien ajustado al Marco.
- La prueba para acreditar el nivel B2 (título B) está bien ajustada al Marco salvo en la *expresión oral* (eo), ya que no acredita al nivel requerido.
- La prueba para acreditar el nivel C1 (título C) está bien ajustada al Marco salvo en la *comprensión oral* (co), ya que no requiere al nivel exigido.
- La prueba para acreditar el nivel C2 (título D) está bien ajustada al Marco en la exigencia de la *expresión oral* (eo). Pero en la *comprensión escrita* (ce) y *oral* (co) no existe prueba específica —y habría que incorporarla—, y en la *expresión oral* (eo) la prueba no requiere el nivel deseado.

6. CONCLUSIONES, SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES

Una vez realizada una propuesta de convalidaciones de titulaciones de euskara y propuestas para la adecuación al MCER, en este estudio también se recogieron algunas sugerencias para un mejor uso y diseño de las pruebas de medición, entre las que destacaríamos las siguientes:

1. Formar en medición y evaluación educativa a los constructores de las pruebas.
2. Redactar un documento que describa con precisión la prueba y sus contenidos. Así mismo deberían mostrarse modelos de corrección y criterios de puntuación.
3. Las pruebas deberían expresar su nivel en referencia a las escalas del MCER.
4. Redactar un documento para la elaboración de pruebas y redacción de ítems.
5. Idear un sistema de pilotaje de las pruebas antes de su aplicación definitiva.
6. Realizar análisis estadísticos tras la aplicación de las pruebas para su validación (análisis de ítems, sesgos, fiabilidad, validez, etc.).
7. Establecer mecanismos para especificar puntos de corte o puntuación mínima necesaria en cada examen para poder ser considerado como *apto*.
8. Redactar especificaciones que marquen criterios claros para la evaluación de la comprensión, incluyendo longitud, tema, tipo y fuente de los textos, características de las tareas y de los ítems.
9. En cualquier caso, creemos que para evaluar de forma fiable el nivel de comprensión de un alumno, la prueba debe incluir —como mínimo— tres tareas con un mínimo total de 25 ítems. De esta forma puede garantizarse la representación del constructo de comprensión escrita u oral, tal y como se describe en las distintas escalas y descriptores que se incluyen en el MCER.
10. Comprobar la posibilidad de reducir las pruebas innecesarias.
11. Acordar si las pruebas deben evaluar, además del dominio de las destrezas comunicativas, el conocimiento gramatical de forma específica, ya que existe diversidad de criterios en los títulos.
12. En el caso de la expresión oral, por ejemplo, el/la candidato/a debe haber generado tanto un discurso monológico (expresión) como dialógico (interacción), y esto supone el que las tareas de evaluación permitan este tipo de actuación. En el caso de la expresión escrita, debe pensarse, a partir del nivel B1, en la inclusión de más de una tarea, de tema y tipología discursiva distinta.
13. Completar las pruebas que posee cada institución allá donde no se mida alguna destreza, y recoger todos los niveles y competencias señalados en el MCER.
14. Establecer un sistema de seguimiento de las adaptaciones propuestas, fijando un calendario de aplicación.
15. Diseñar un estudio que permita validar empíricamente la vinculación de las distintas titulaciones (una vez realizadas las modificaciones propuestas con los niveles del MCER).
16. Crear una comisión mixta que arbitre, coordine y supervise las actuaciones y propuestas relativas a las titulaciones de euskara, garantizando su validez, fiabilidad y equidad.

Por último, se desea destacar el alto nivel general observado en la elaboración de pruebas de idiomas de las diversas instituciones implicadas. Al margen de las sugerencias realizadas, la calidad manifiesta y los procesos seguidos son dignos de destacar en todas las pruebas analizadas.

7. CONVALIDACIONES ENTRE TÍTULOS DE EUSKARA CONFORME AL MCER

En base a las recomendaciones efectuadas por el grupo de expertos, el Gobierno Vasco estudió las diversas propuestas, adoptó las decisiones que estimó oportunas y publicó las convalidaciones entre títulos y certificados de euskara conforme al MCER, cuyos detalles se pueden leer en el Decreto 64/2008, de 8 de abril del 2008, y en el Decreto 48/2009 del 24 de febrero de 2009.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Alderson, J.C. et al. (2006). Analysing tests of reading and listening in relation to the CEF: the experience of the Dutch CEF construct project. *Language Assessment Quarterly*, 3(1) 3-30.
- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2003): *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR): Manual Preliminary Pilot Version*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Council of Europe (2004): *Reference Supplement to the Preliminary Pilot Version of the Manual for Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Language.
- Downing, S.M; Haladyna, T.M. (eds.) (2006): *Handbook of test development*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Europako Kontseilua (2005): *Ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako Erreferentzia Markoa*. Donostia: Eusko Jaurlaritza.
- Figueras, N. (2005) "El Marco Europeo Común de Referencia, de la teoría a la práctica". *Revista Carabela* n. 57: 5-23. SGEL.
- Lizasoain, L; Joaristi, L; Santiago, C., J.F. Lukas; Moyano, N.; Sedano, M.; Munarriz, B. (2003) "El uso de las Técnicas de Segmentación en la evaluación del rendimiento en lenguas. Un estudio en la comunidad autónoma vasca", *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 21, nº 1: 93-111.
- Pikabea, I; Joaristi, L; Lizasoain, L. (2004), "Uso social de un segundo idioma y estrategias de aprendizaje", *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 22, nº 2: 459-472.
- Verdía, E.; Conde, G.; De Samblanc; Cassany, D. (2002): "Marco común europeo de referencia y Portfolio de las lenguas.", *Mosaico*, 9, monográfico. Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español.

Recibido: 05 de mayo de 2009.

Aceptado: 14 de octubre de 2009.

EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE “MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA MEDIANTE LA INCORPORACIÓN DEL ENFOQUE DE GÉNERO” EN ESCUELAS DE REPÚBLICA DOMINICANA: RESULTADOS DE SU IMPACTO

Pilar Folgueiras, Mari Ángeles Marín
Universidad de Barcelona

RESUMEN

El presente artículo se centra en los resultados obtenidos con el proyecto “Mejora de la calidad educativa mediante la incorporación del Enfoque de Género” realizado en las provincias de “Independencia” y “Elías Piña” de República Dominicana. El proyecto ha consistido en la puesta en práctica de una propuesta pedagógica que recoge actividades formativas y organizativas —talleres, elaboración de materiales, convivencias recreativas, etc.— dirigidas a profesorado, alumnado y familias de las escuelas seleccionadas para cada una de las dos zonas.

El artículo se estructura en torno a tres partes. En la primera se describe brevemente el contenido del proyecto realizado a lo largo de sus dos años de ejecución, en la segunda se expone el diseño y el proceso de evaluación del proyecto y, en la tercera, se presentan los resultados del impacto del proyecto en los tres colectivos seis meses después de su finalización.

Palabras clave: Evaluación de impacto, Calidad educativa y género, Formación de profesorado, Alumnado, Familias.

ASSESSMENT OF THE PROJECT “IMPROVING EDUCATIONAL QUALITY BY MEANS OF INTRODUCING THE APPROACH TO GENDER” IN SCHOOLS IN THE DOMINICAN REPUBLIC: RESULTS OF ITS IMPACT

ABSTRACT

This paper presents the results of the project “Improving educational quality by means of introducing the approach to gender” carried out in the provinces of Independencia and Elías Piña in the

Correspondencia:

Pilar Folgueiras (pfolgueiras@ub.edu); Mari Ángeles Marín (mamarin@ub.edu)

Dominican Republic. The project involved the development and implementation of organizational and training activities for teachers, students and families from selected schools in each of the two areas.

The paper is divided into three parts. The first section describes the project during its two years of implementation; the second describes the evaluation process; and the third presents the main results of impact obtained from participating in the three groups six months after completion.

Key words: *Evaluation of impact, Educational and gender quality, Teacher training, Students, Families.*

I. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO¹

El proyecto que se evalúa en este artículo, se ha llevado a cabo entre el 1 de marzo de 2006 y el 20 de febrero de 2008 con profesorado, alumnado y padres/madres de 9 escuelas de los municipios de “Jimaní” y “La Descubierta”, en la provincia “Independencia”, y profesorado, estudiantes y madres/padres de 6 escuelas del municipio de “Comendador”, en la provincia de “Elías Piña”, ambas provincias pertenecen a la “República Dominicana”. El proyecto ha consistido en la puesta en práctica de una propuesta pedagógica que recoge actividades formativas y organizativas —talleres, elaboración y adquisición de materiales, convivencias recreativas, etc.— dirigidas a profesorado, alumnado y madres/padres. Con estas actividades se busca trabajar la situación de discriminación en la que viven las mujeres en donde, en muchas ocasiones, no es valorada y reconocida en su papel social ni político y se encuentra relegada a una función meramente reproductiva (Espín, coord., 2007 y Oliver y Valls, 2006).

a) Aproximación al contexto

Las provincias de “Independencia” y “Elías Piña” son zonas rurales fronterizas con Haití, con un alto nivel de pobreza en la población y donde la problemática de discriminación de la mujer y la violencia doméstica son particularmente importantes, porque se entremezcla con el racismo inconsciente y la exclusión de la población haitiana que vive en esas zonas, muchas de las cuales son mujeres y niñas.

Geográficamente, la provincia de “Independencia” pertenece a la Región “Enriquillo”. Su extensión superficial es de 2,066.44 km² y el número de habitantes, según el Censo del año 2002, es de 50,833 habitantes (26,257 hombres y 24,576 mujeres), siendo el porcentaje de población urbana de 62.4%. Esta provincia limita por el norte con las provincias “Elías Piñas” y “Bahoruco”, por el este con la provincia “Barahona”, por el sur con la provincia “Pedernales” y por el oeste con la “República de Haití”. Sus municipios son: “Jimaní” (capital), “Duvergé”, “La Descubierta” y “Postrer Río”. La principal actividad de la provincia es la agropecuaria, aunque casi todo es producido en pequeñas

1 Este proyecto ha sido ejecutado por el Centro Cultural Poveda, con el apoyo de la Fundación InteRed, mediante la subvención concedida por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) en su convocatoria para proyectos de Cooperación al Desarrollo del año 2005. Durante todo el proyecto se ha mantenido una activa relación con las autoridades educativas dominicanas, favoreciendo la sinergia con la Secretaría de Estado de Educación.

cantidades. La única producción de importancia es la de tomate para uso industrial y la de café en la "Sierra de Neiba". También es importante el comercio transfronterizo en "Jimaní". Según el Mapa de la Pobreza, publicado por ONAPLAN, en el año 1997 el 81,9% de los hogares de esta provincia viven en pobreza.

La provincia de "Elías Piña" posee una población de 63,879 habitantes (32,986 hombres y 30,893 mujeres), con una densidad de 45 habitantes/Kms² y un porcentaje de población urbana de 36.3%. Esta provincia fronteriza limita por el norte con las provincias "Dajabón" y "Santiago Rodríguez", por el este con la provincia de "San Juan", por el sur con la provincia "Independencia" y por el oeste con la "República de Haití". La provincia se divide en cinco municipios y dos distritos. Su capital es "Comendador", localizada en el municipio de igual nombre. Otras ciudades importantes son "Bánica", "Hondo Valle" y "Pedro Santana". La economía de la provincia se centra sobre todo en el comercio (fundamentalmente con "Haití") y la agricultura. La producción agropecuaria se limita a cultivos menores y crianza caprina y ovina en pequeña escala. En la parte sur, en la "Sierra de Neiba", hay producción de café, habichuela y patata. La producción industrial es casi inexistente y no tiene peso específico en la economía ya que esta sólo se limita a pequeñas faenas artesanales. El único recurso minero de la provincia es la piedra cáliz.

b) Finalidad, características y bases del proyecto

La finalidad del proyecto busca desarrollar procesos socioeducativos para la mejora de la calidad educativa mediante la incorporación del enfoque de género en las escuelas públicas. Los niños y las niñas son educados/as con roles que reproducen la discriminación del sexo femenino, por lo que entendemos que para provocar cambios culturales a favor de las relaciones de igualdad de género, se debe empoderar a la comunidad educativa (profesorado, estudiantes, familiares y comunidad), incorporando la perspectiva de género como uno de los requisitos básicos para lograr una educación de calidad (Díaz-Aguado, 2006 y Gómez Alonso, 2004).

Para conseguir esta finalidad, las actividades diseñadas parten de una perspectiva crítica que entiende que la relación entre géneros debe basarse en la *igualdad desde la diversidad*, donde ambos géneros deben liberarse y transformarse; la mujer toma conciencia de su condición de subordinación histórica para asumir una posición proactiva en la vida social, reclamando y asumiendo sus derechos, interiorizando el "poder hacer", empoderándose² en los espacios sociales en los que participa; el hombre también toma conciencia de su situación de dominador tradicional y se asume en condición de igualdad, de complementariedad y corresponsabilidad con la mujer en las relaciones de pareja y el quehacer social (Centro Cultural Poveda, 2004). Se trataría de eliminar los estereotipos sexistas, puesto que las representaciones culturales de género se expresan y manifiestan a través de ellos (Colás, 2007), y de estudiar los procesos que en cada cultura originan desequilibrios de género (Lara, 2007).

2 El término empoderamiento ha sido objeto de diversas críticas. Semánticamente parece implicar que los que tienen poder pueden dárselo a quienes no lo tienen. Sin embargo, es un error pensar que el poder se puede dar, lo que sí se puede ofrecer son oportunidades de decisión en contextos igualitarios, donde todas las personas tengan la posibilidad de participar activamente en la toma de decisión.

El proyecto responde a los criterios elaborados por la AECI que consisten en introducir la equidad de género en el ámbito de la cooperación. Desde un punto de vista técnico, se ha demostrado que las acciones orientadas al desarrollo son más eficaces si tienen en cuenta las desigualdades entre mujeres y hombres. Además, se ha comprobado que una inversión fuerte en educación teniendo en cuenta la perspectiva de género, influye positivamente en la comunidad (Díaz-Aguado y Martínez-Arias, 2001 y López y Alcalde, 2004).

Desde un punto de vista metodológico, se ha partido de las lecciones aprendidas por el centro Poveda en otros proyectos que han desarrollado, donde han podido ver que

TABLA 1
RELACIÓN DE ACTIVIDADES FORMATIVAS Y ORGANIZATIVAS REALIZADAS
CON LOS TRES COLECTIVOS PARTICIPANTES

Participantes	Actividades realizadas
Profesorado	1 taller de sensibilización/presentación 6 talleres de formación por zona ("Elías Piña" e "Independencia"), repartidos en torno a las siguientes temáticas: 1 taller de género y ciudadanía 2 talleres de planificación educativa desde una perspectiva de género 2 talleres de lectura y escritura 1 taller de recursos didácticos
Alumnado	2 Campamentos por cada zona ("Elías Piña" e "Independencia"), donde se realizaron las actividades previstas en los talleres 4 jornadas de trabajo con estudiantes multiplicadores 1 concurso de cuentos 1 taller para pintar murales en los centros
Familias	1 taller de sensibilización/presentación 2 talleres de fortalecimiento institucional 4 talleres sobre relaciones de género 1 encuentro familiar en "Elías Piña"
Comunes a todos los colectivos participantes	3 encuentros de trabajo de sistematización con profesorado y personal técnico del distrito 1 Foro de presentación de resultados en cada zona ("Elías Piña" e "Independencia")

para conseguir la implicación de las personas participantes, es más adecuado realizar un triple diagnóstico con los tres colectivos participantes, y desarrollar las actividades en función de las necesidades que surjan, incorporando a las mismas la perspectiva de género como elemento transversal. Así, las actividades han sido elaboradas desde la realidad de los colectivos beneficiarios, combinándose la formación teórico-práctica en talleres con las visitas de seguimiento a las escuelas y el acompañamiento a cada grupo. Además, se ha promovido la práctica de lo aprendido en el aula, fomentando actividades en las que participe el conjunto del alumnado (concursos de cuento y dibujo) y en el que interactúen los diferentes actores (encuentros, foro, etc.).

En la tabla 1, se enuncian las actividades formativas y organizativas realizadas desde el Centro Poveda³ con cada uno de los colectivos participantes durante los dos años que se ha ejecutado el proyecto.

2. DISEÑO METODOLÓGICO: LA EVALUACIÓN DE RESULTADOS

Dentro de este segundo apartado se incluye las *características y momentos del proceso evaluativo* seguido, el *objetivo general*, las *finalidades evaluativas*, la *muestra y fuentes de información* seleccionadas y las *técnicas de recogida de información* utilizadas.

El estudio evaluativo se ha *caracterizado* por:

- Ser una evaluación *externa participativa y negociada*. Se ha realizado por 2 personas externas del grupo GREDI⁴ que no habían intervenido ni participado en el proyecto, junto con las personas de Intered y el equipo del Centro Poveda encargado del diseño y ejecución del mismo.
- Tener *un carácter sumativo*. La evaluación se solicita cuando el proyecto ya se ha realizado y han pasado 6 meses desde su finalización. La evaluación se centra en los resultados y su misión fundamental consiste en analizar su pertinencia, eficacia, eficiencia, impacto y sostenibilidad⁵.
- Con *un enfoque descriptivo-interpretativo*. La evaluación se realiza desde un enfoque descriptivo-interpretativo, donde la reconstrucción de procesos ha sido un elemento básico. La parte descriptiva de la evaluación se realiza a partir de las opiniones de las personas participantes, y la interpretativa a partir de las inferencias de los significados atribuidos.

El *proceso de evaluación* seguido ha comportado un trabajo en equipo entre las dos personas encargadas de realizarla así como entre el equipo coordinador del Centro

3 Desde su fundación en 1985, el Centro Cultural Poveda —como centro de formación y asesoría socio-educativa— tiene entre sus líneas de actuación el acompañamiento de educadoras/es del sector público con la finalidad de producir replanteamientos en las concepciones, los valores y las prácticas educativas, favoreciendo, así, la formación de educadoras/es reflexivas/os y críticas/os. Para una mayor información sobre el centro consultar: <http://www.centropoveda.org/>

4 Grupo de Investigación en Educación Intercultural (www.gredi.net).

5 En este artículo se exponen los resultados obtenidos para el criterio evaluativo *impacto*.

Poveda y las personas de Intered encargadas del seguimiento del proyecto. El proceso se ha efectuado siguiendo cuatro fases:

- a. Concreción del *objetivo general* de la evaluación y de las técnicas de recogida de información.
- b. Elección de la *muestra* y los *informantes*.
- c. Proceso de recogida de información: *trabajo de campo* en “República Dominicana”.
- d. Proceso de *análisis de información*: descripción e interpretación de resultados.

a. *Concreción del objetivo general de la evaluación y de las técnicas de recogida de información*

Se parte del objetivo general: Verificar la eficacia, eficiencia, pertinencia, impacto y sostenibilidad del proyecto en relación con la mejora de la calidad educativa, mediante la adopción del enfoque de género por parte del profesorado, alumnado y familias de las escuelas públicas de las provincias de “Independencia” y “Elías Piña”. A partir de ese objetivo y tal y como queda expuesto en la siguiente tabla, se establecen las cinco finalidades evaluativas, con sus correspondientes aspectos a evaluar e indicadores.

TABLA 2
RELACIÓN DE FINALIDADES EVALUATIVAS, ASPECTOS A EVALUAR E INDICADORES

Finalidad	Aspectos a Evaluar	Indicadores
Pertinencia	Adecuación del proyecto a las necesidades de las personas beneficiarias	Necesidades reales Necesidades sentidas Políticas Nacionales
Eficiencia	Adecuación y ajuste de las actividades programadas: - temporal - materiales - recursos personales - Gastos	Acciones realizadas en su tiempo respecto a las previstas Adecuación material Adecuación personas
	Adecuación y ajuste de la población	Número de participantes Perfil de participantes
	Grado de coordinación en las actuaciones: - Equipo del centro Poveda y equipos de enlace de las dos zonas (“Elías Piña” e “Independencia”) - Equipo del centro Poveda y otros organismos - Equipo del centro Poveda e Intered	Funciones de coordinación Cauces de relación establecidos

Finalidad	Aspectos a Evaluar	Indicadores
Eficacia	Nivel de difusión de las actividades previstas en el proyecto: talleres, jornadas, campamentos etc.	Medios de difusión utilizados Acciones realizadas respecto a las previstas
	Atención a las personas beneficiarias	Nº de beneficiarios Forma de acceso Ajuste del perfil del beneficiario Asistencia y tipo de participación
	Valoración de las condiciones de aplicación de las actividades	Condiciones Institucionales, ambientales, personales y relacionales Tipos de "prácticas" Tipo de metodología y técnicas utilizadas
	Valoración del seguimiento	Visitas realizadas Adecuación del número de visitas Satisfacción del apoyo recibido Utilidad y satisfacción
	Valoración de los materiales elaborados	Nivel de realización Proceso de elaboración Utilidad y adecuación

Finalidad	Aspectos a Evaluar	Indicadores
Impacto	Resultados en el profesorado desde un enfoque de género, se trata de observar si hay cambios en: el currículum, la organización del centro y el aula, las percepciones personales sobre la propia práctica, etc.	Distribución equitativa de las tareas Composición de las filas (mixtas o por separación de sexo) Equipos de trabajo mixtos Lenguaje no sexista Decoración del aula no sexista Sensibilización sobre el machismo en la cultura dominicana Autoanálisis de las vivencias y prácticas sexistas incorporadas Sensibilidad de la comunidad ante los embarazos Incorporación de las familias al centro Modificación de actividades curriculares Elaboración de proyectos de centro
	Resultados en el profesorado con relación a la mejora educativa: modificación en diseño de actividades, trabajos en el aula, metodología, relación con las familias, propuestas de continuidad de la formación, etc.	
	Resultados en las familias desde un enfoque de género, se trata de observar si hay cambios en: actuaciones cotidianas, distribución de tareas en casa, roles familiares, etc.	Equidad en la distribución de tareas domésticas en la casa Atribución no sexista a roles familiares y profesionales Expectativas de futuro académico de hijos e hijas no condicionadas al género
	Impacto en las familias con relación a la mejora educativa, se trata de analizar: la implicación en la educación de hijos e hijas, la implicación en las AMPAS	Composición y liderazgo en las AMPAS Asistencia a reuniones de centro Seguimiento de los deberes en la casa Seguimiento de la asistencia al centro
Resultados en el alumnado desde un enfoque de género, se trata de observar si hay cambios en: asunción de cargos, asunción de responsabilidades, etc.	Equidad en las composiciones de los consejos de curso Equidad en las comisiones Equidad en la distribución de tareas domésticas en la escuela (reparto de las comidas) y en la casa Percepción del futuro académico no condicionado al género Percepción de la discriminación y violencia por razón de género	
Resultados en el alumnado con relación a la mejora educativa, se trata de observar si hay cambios: rendimiento académico, interés por el estudio, implicación en el centro, percepción como agentes multiplicadores, etc.	Realización de los deberes Trasmisión y puesta en práctica de lo aprendido en los campamentos, en el centro y en las familias	

Finalidad	Aspectos a Evaluar	Indicadores
Sostenibilidad	Empoderamiento del Equipo del Centro Poveda en el enfoque de género	Formación realizada Percepción y valoración de la formación
	Empoderamiento de las personas beneficiarias del proyecto	Incorporación del enfoque de género en roles, actividades, dinámicas, etc. Actividades realizadas con posterioridad al proyecto por parte de las personas beneficiarias del mismo.

Como *técnicas de recogida de información* se emplean: la *entrevista semiestructurada*, los *grupos de discusión*, el *análisis documental* y el *diario de campo*. Para las entrevistas y grupos de discusión se elaboran unos guiones con las cuestiones relevantes según los indicadores establecidos (tabla 2). Las dos investigadoras recogen en un diario de campo las observaciones de todas las escuelas visitadas así como las impresiones personales durante la realización de las entrevistas y grupos de discusión. En este diario también se incluyen entrevistas informales mantenidas durante el trabajo de campo.

b. Elección de la *muestra* y los *informantes*

En cuanto a la *muestra*, los criterios seguidos para su selección han sido:

- Número representativo del total de personas beneficiarias en cada uno de los colectivos de las dos provincias participantes.
 - Heterogeneidad en la composición, en cuanto a género se refiere.
- A partir de estos criterios, el muestreo realizado es el siguiente:

TABLA 3
MUESTREO DE PERSONAS BENEFICIARIAS

PROVINCIA	PERSONAS BENEFICIARIAS		
	Profesorado	Familias	Alumnado
"Elías Piña"	24 profesores y profesoras Directores/as de todos los centros participantes	12 padres/madres de las escuelas de "Elías Piña"	12 alumnas y alumnos
"Independencia"	24 profesores y profesoras. Directoras/es de todos los centros participantes	18 madres/padres	18 alumnos y alumnas

En cuanto a los *informantes*, tres han sido las fuentes:

- Las personas implicadas en el desarrollo del proyecto
- Las personas destinatarias del proyecto
- Los documentos generados por el proyecto
-

En la siguiente tabla se presenta el conjunto de fuentes de información utilizadas.

TABLA 4
FUENTES DE INFORMACIÓN

PERSONAS IMPLICADAS EN LA EJECUCIÓN DEL PROYECTO	PERSONAS BENEFICIARIAS	DOCUMENTOS
Equipo del Centro Poveda	Profesorado	Diseño del proyecto e informes de seguimiento
Persona expatriada	Familias	Actas, resúmenes, correspondencia, etc., derivadas de la ejecución del proyecto
Técnicos y técnicas distritales	Alumnado	Materiales elaborados: productos de la realización del proyecto
		Síntesis evaluativas realizadas por las personas beneficiarias al finalizar el proyecto

c. Proceso de recogida de información: trabajo de campo en “República Dominicana”

El trabajo de campo en “República Dominicana” se realiza entre el 22 de octubre y el 12 de noviembre. Durante la estancia se analizan todos los documentos relativos al proyecto (actas de reuniones, documentación de los talleres, síntesis evaluativas, etc.), que se guardan en el Centro Cultural Poveda, también se entrevista a 7 de los miembros del equipo ejecutor del proyecto y a la persona expatriada. Asimismo, las dos investigadoras se desplazan durante una semana a las zonas donde se ha aplicado el proyecto para realizar grupos de discusión y entrevistas; en concreto, se llevan a cabo 9 grupos de discusión con profesorado, 4 con alumnado, 5 con familiares, así como 4 entrevistas a directoras/es y orientadores/as de centro y 8 entrevistas a técnicos/as de los distritos. También, tal y como se ha indicado anteriormente, ambas investigadoras elaboran un diario de campo.

d. Proceso de análisis de información

La información recogida mediante las entrevistas, grupos de discusión, así como el análisis documental y los diarios de las investigadoras, se transcriben a un procesador de texto para realizar después al *análisis de contenido* de los mismos. Teniendo en cuenta

los indicadores elegidos para la evaluación se realizó una primera codificación de los datos. Una vez leídos todos los documentos, aparecen nuevas categorías no previstas en los indicadores iniciales.

En cuanto a los criterios de rigor científico se tienen en cuenta fundamentalmente a) *la credibilidad* (validez interna), a través de la triangulación de la información de diferentes fuentes, la comprobación entre las personas implicadas y la obtención de materiales variados b) *la transferibilidad* (validez externa), mediante la amplia recogida de datos, la técnica de muestreo empleada y la exhaustividad en la descripción c) *la confirmabilidad* ya que, una vez elaborado el informe se somete a la consideración y revisión por parte de las personas del centro Poveda que han ejecutado el proyecto o que han estado implicadas en el mismo (técnica de Intered encargada del seguimiento del proyecto y persona expatriada).

3. RESULTADOS: IMPACTO DEL PROYECTO

Por motivos de extensión en este artículo nos centramos sólo en los resultados del *impacto del proyecto* en las personas beneficiarias del mismo: el profesorado, el alumnado y las familias.

Como ya se ha señalado en el primer apartado de este artículo, el equipo del centro opta por aplicar el enfoque de género desde una perspectiva transversal⁶. A continuación, siguiendo el esquema de dimensiones a evaluar e indicadores planteados en la tabla 2, se exponen los impactos alcanzados en las personas beneficiarias en dos niveles:

- Incorporación de la perspectiva de género
- Mejora de la calidad educativa

Impacto en el profesorado

a) Incorporación del enfoque de género

Las actividades realizadas en los talleres han permitido a todas las escuelas *mejorar la organización del centro y del aula y distribución más equitativa en las actividades y en el reparto de roles*. Así por ejemplo:

- Las filas antes de entrar en clase se hacen mixtas e izar la bandera ha dejado de ser una función exclusiva de los chicos
- La composición mixta de los grupos de trabajo en el aula

"Yo en mi curso ponía al principio a los varones y las hembras por separado, luego los alterné. Los estudiantes me decían que no querían estar con un varón, pero yo les decía que todos somos iguales y que tenemos que participar juntos porque no importa la raza, ni el género porque a veces hay mucha discriminación con los haitianos" (directora, escuela "Boca de Cachón").

6 A partir del triple diagnóstico realizado, se detectan necesidades educativas que tienen que ver, entre otras, con falta de competencias en lectura, en escritura, en metodología, etc. Con objeto de implicar al profesorado se plantean talleres para la mejora de la calidad educativa de acuerdo con sus peticiones y en ellos se incorpora a su vez la perspectiva de género.

“En las aulas que no tienen mesas se organizan de forma circular, alternando chicas y chicos. Las aulas que tienen mesas se ponen de frente por parejas. Antes lo hacían en algunas clases, después del proyecto ya están mezclados en todas las aulas” (diario de campo, evaluadora 1).

- El reparto de la comida deja de ser una función exclusiva de las chicas

En algunos casos concretos se aprecian cambios más sustanciales como por ejemplo en una de las escuelas, donde a partir del embarazo de una chica, se trabaja con todo el alumnado la responsabilidad que tienen tanto los chicos como las chicas en este tema, y las consecuencias fisiológicas y sociales que supone un embarazo. Para ello se invita a dar una charla a un médico de la comunidad, y se permite a la alumna continuar estudiando en el turno de mañana, algo que hasta ese momento no había sido posible. El profesorado remarca que el debate y la respuesta que dieron a esta situación no hubiera sido la misma si no hubiesen participado en los talleres de género. Observamos en esta situación un cierto grado de empoderamiento.

Sobre este mismo tema, en otra de las escuelas participantes también afirman que han avanzado en el tratamiento que se da a los embarazos de las alumnas. Si bien, antes de realizar el proyecto, un embarazo era motivo de expulsión, ahora —aunque se les obliga a cambiar de horario— pueden continuar en la escuela.

En algunos casos puntuales se observa que el profesorado hace referencia a **cambios personales** (autoanálisis de las vivencias y prácticas sexistas incorporadas). Esta apreciación es muy significativa dado que cuando las transformaciones nos afectan a este nivel, es más fácil que éstas perduren en el tiempo y respondan a cambios más profundos. Además, las personas que hacen referencia a este tipo de cambios son las más críticas con el machismo y quienes reclaman realizar un análisis más profundo de sus causas:

“Los habitantes de esta región tenemos una cultura machista. Desde la escuela se deberían trabajar estereotipos y prejuicios en el aula. Se deberían analizar las causas” (grupo de discusión 3, profesorado).

Cuando se les pregunta, directamente, por los aprendizajes conseguidos con relación al género, la mayoría responde que aprendieron que todos eran iguales. No obstante, a partir del análisis realizado, no se puede inferir si este aprendizaje está interiorizado o se trata de una respuesta aprendida.

“Trabajaron con la equidad de género en donde aprendieron que cada persona puede hacer cualquier cosa sin importar su sexo” (diario de campo, evaluadora 1)

Respecto a los cambios en las escuelas se observa en la **decoración de las aulas que la mayoría se esfuerza por utilizar un lenguaje no sexista**. En los murales aparecen siempre las palabras escritas en los dos géneros, por ejemplo maestras y maestros. Incluso en muchos casos se cambia el orden de prelación y anteponen el género femenino al masculino. No obstante, este cambio no se percibe en otros espacios de la escuela. Por ejemplo, en una de las fotos para distinguir el aseo de hombres y de mujeres, se reproduce fielmente los estereotipos de género.

Esto obviamente responde a la dificultad que supone el cambio de actitudes. Las actitudes tienen una triple dimensión: cognitiva, afectiva y conductual. La dimensión cognitiva representa las creencias, los conocimientos, la información que predisponen a las personas a actuar dependiendo del objeto o situación (Rokeach, 1968). Esta primera dimensión se nutre del elemento informativo. La dimensión afectiva se asocia a los elementos agradables o desagradables que se activan motivacionalmente ante la presencia de un objeto o situación (Bolívar, 1995), siendo la motivación su elemento básico. La dimensión comportamental representa la tendencia a actuar favorable o desfavorablemente (Bolívar, 1995), constituyendo la acción su elemento clave. Las tres dimensiones otorgan multidimensionalidad al concepto y están relacionadas entre sí (Olson y Zanna, 1993).

El análisis realizado nos permite inferir que quizás la dimensión afectiva de las actitudes vinculadas con el género no se da en todos los cambios realizados, por ello se puede variar la decoración de un aula cuando se trabaja de manera directa este tema (dimensión cognitiva) pero, sin embargo, no se percibe la necesidad de cambiar otros espacios de la escuela.

También cabe destacar que en algunos grupos y escuelas *se ha iniciado la discusión sobre qué aspectos cambiar para educar a niñas y niños en igualdad de condiciones*. Esto indica que, de alguna manera, se ha entrado "en crisis" en el tema de género. Por ello, consideramos que sería necesario iniciar una nueva propuesta con planes de acción concretos que dieran continuidad al proyecto y a los logros conseguidos hasta este momento.

A nivel general, constatamos que el profesorado muestra un gran interés por profundizar más en el tema del género, dado que los nuevos aprendizajes y actitudes impulsados y fortalecidos a raíz de este proceso han despertado una gran preocupación por esta temática.

"Se debería hacer un seguimiento cada vez que surja una discriminación por género. Se debería investigar el tema yendo por ejemplo a la comunidad" (grupo de discusión 3, profesorado).

b) Incorporación en la mejora de la calidad educativa

El aspecto metodológico que comentábamos con anterioridad; es decir, partir de las necesidades detectadas con el triple diagnóstico realizado, tiene una incidencia directa en los resultados, especialmente en el profesorado que ha incorporado muchos aspectos vinculados con la mejora educativa en general:

- Incluyen dinámicas de "retroalimentación" en las sesiones en el aula. Acostumbran a iniciar cada sesión haciendo un resumen de lo aprendido el día anterior.
- Incorporan nuevas estrategias para que el alumnado aprenda a leer y a escribir y nuevas estrategias para potenciar la memoria.
- Han interiorizado la importancia de a) tratar al alumnado de manera diferente b) tener más expectativas positivas en lo que pueden llegar a aprender. En este aprendizaje ha sido fundamental el rol que los y las dinamizadoras del centro Poveda han tenido durante el desarrollo de los talleres.

- Utilizan un recurso como el cuento de diferente manera; por ejemplo, inician uno en clase y los chicos y las chicas deben acabarlo, de esta manera se potencia la expresión y la creatividad.
- Algunas de las orientadoras de los centros que participaron en los talleres de lecto-escritura incluyen en sus clases elementos de diagnóstico para conocer el nivel de aprendizaje en esta materia que tienen las niñas y los niños cuando llegan a la escuela.

“Isabel, la orientadora, menciona que con el taller de lecto-escritura se les facilitaron instrumentos para hacer evaluación para hacer diagnóstico y en la escuela lo aplican para ver la condición con la que llegan los niños a inicio del año en cada curso y se les entrega el resultado en cada aula para que las maestras tomen en cuenta las realidades de cada una y cada uno” (diario de campo, evaluadora 1).

- Han aprendido a hacer proyectos de aula.
- Fomentan el trabajo en grupo.
- Han integrado el juego en el aula porque han visto que los chicos y chicas también aprenden jugando.

La directora distrital de “Elías Piña” considera que todo lo que han adquirido en los talleres lo están incorporando a su trabajo en las aulas y esto redundará en una mejora de la calidad educativa.

A continuación, observamos en la siguiente tabla los principales efectos e impactos obtenidos por el profesorado:

TABLA 6
EFECTOS Y RESULTADOS OBTENIDOS EN EL PROFESORADO

EFECTOS	IMPACTOS
Mayor conciencia sobre la importancia de realizar acciones conjuntas	Su función de multiplicadoras (se incluye en el apartado <i>Impacto en el profesorado, alumnado y familias</i>)
Mayor implicación en los procesos participativos	Su participación en la evaluación del proyecto El trabajo de investigación que realizan en una de las escuelas
Mayor conocimiento de dinámicas y recursos	El tipo de dinámicas que han incorporado en el aula La utilización del cuento La utilización del juego
Desarrollo de capacidades organizativas desde una perspectiva de género	La formación de grupos mixtos La distribución de roles en los consejos de cursos

<p>Mayor conciencia de los estereotipos, prejuicio y discriminación de género</p> <p>Mayor conciencia del lenguaje sexista</p>	<p>Las filas</p> <p>Las situaciones que explican y denuncian</p> <p>Uso de lenguaje no sexista</p>
--	--

Impacto en el alumnado

a) Incorporación del enfoque de género

De los tres colectivos participantes, **los y las estudiantes son quienes han experimentado un mayor número de cambios con relación al género**. Cuando se les pregunta por la formación recibida en los talleres y en los campamentos, la mayoría los recuerda, y explican y reflexionan con facilidad sobre los contenidos que trabajaron.

El impacto del campamento ha sido tan fuerte que inclusive otros chicos y chicas que no participaron quieren hacerlo.

"Ahora hay otros chicos y chicas que querrían asistir y les dicen que se apuren con las calificaciones para que los seleccionen" (Diario de campo, evaluadora 1).

Se observan diferencias en el grupo de estudiantes en función del género, las chicas se muestran más abiertas con respecto a algunos cambios; por ejemplo, los chicos se cierran a utilizar el color rosa, lo consideran un color de chicas, mientras que ellas son capaces de romper la asociación entre color y género. No obstante esta resistencia en los chicos responde a la presión social que ejerce la comunidad en la que viven.

"Si nos ponemos un color rosado, nos dicen por la calle mira este tiene una blusa rosada" (grupo de discusión 3, alumnado).

Otro cambio significativo desde la realización del proyecto es que **la mayoría de estudiantes participa en los consejos de curso**. Su participación es proporcional en cuanto a género dado que las comisiones (comisión de estudio, comisión de disciplina, etc.) que se organizan desde los consejos de curso han empezado a ser mixtas.

"Organizan el comité por candidaturas (si la presidenta es chica el vicepresidente tiene que ser chico, y viceversa, tienen que ser equitativas de género). Los votan democráticamente todo el alumnado de la clase." (diario de campo, evaluadora 1).

No obstante, cuando les preguntamos, en sus respuestas se puede apreciar que los chicos suelen estar más interesados en participar en la comisión de disciplina y las chicas en la comisión de estudio. Esto coincide con el hecho que tanto el profesorado como las familias y los estudiantes indican que las chicas son más estudiosas que los chicos. Inclusive remarcan que hay más chicas que chicos que llegan a la universidad.

“En las universidades hay más mujeres estudiando, hay que motivar a los varones a que continúen los estudios porque es necesaria la equidad no que una se vaya más adelante” (diario de campo, evaluadora 1).

En cuanto a las **tareas domésticas en las escuelas**, los y las estudiantes y el profesorado reconocen que antes del proyecto las hacían las chicas, aspecto que, ahora, está cambiando.

“A veces, en las tareas de las aulas las chicas tienen que limpiar y los varones buscar los alimentos y cargar las butacas. Pero eso se está dando menos después de los campamentos” (diario de campo, evaluadora 1).

“Antes de los talleres un estudiante no se atrevía a agarrar un “suaper” porque recibía burlas de las niñas y ahora lo hacen y los niños se ofrecen voluntariamente” (grupo de discusión 1, profesorado).

Sus maestros y maestras son quienes les indican que lo deben hacer de esta manera y a ellos les parece adecuado. Respecto **al reparto de roles en las tareas domésticas en las familias**, a pesar que algunas estudiantes y familias indican que todos participan en ellas independientemente del sexo, creemos que este cambio no se ha dado tanto, ya que cuando se profundiza en el tema, la mayoría de estudiantes afirma que lo hacen los varones cuando las hembras no están, o considera que los varones las ayudan a hacer estas tareas.

“Yo entiendo que los hombres tienen que aprender porque cuando se quedan solos tienen que hacer” (grupo de discusión 3, alumnado).

Tanto profesorado como alumnado también señalan que ahora se sientan juntos en el aula. Si bien al principio este cambio fue difícil ahora ya lo han asumido y se ha naturalizado.

“Al principio fue difícil que los varones se sienten junto a las hembras, habían resistencias, se sentaban juntos y ellos se cambiaban, parecían pollitos” (grupo discusión 1, profesorado).

Cuando se les pregunta por los trabajos que quieren realizar de mayores, la mayoría de estudiantes indica profesiones que requieren ir a la universidad (**futuro académico no condicionado al género**). Este es buen indicador de la vivencia que tienen en la escuela dado que, en la mayoría de casos, sus referentes más cercanos (familiares, vecinos) no han llegado a este nivel educativo. Los y las chicas eligen indistintamente profesiones que son catalogadas “erróneamente” de hombres o mujeres (estereotipos de rol); hay estudiantes varones que quieren ser maestros, y estudiantes hembras que quieren ser ingenieras. Además las chicas defienden que ellas pueden hacer cualquier profesión, por ejemplo en una de las dinámicas participativas que se lleva a cabo con el objetivo de conocer la percepción que tienen sobre las profesiones, uno de los participantes afirma que el derecho es una profesión de hombres porque se necesita ser agresivo. Las chicas unánimemente responden que ellas también pueden ejercer esta profesión.

"Se produce una discusión sobre quien puede ser abogado u abogada. Un chico dice que para pelear en un estrado se debe tener fuerza y agresividad, las chicas dicen que eso lo puede hacer tanto un hombre como una mujer" (grupo de discusión 2, alumnado).

Los estudiantes han ejercido una influencia en sus familias. Tanto el profesorado como la familia como los mismos estudiantes explican que en sus casas hablan con sus familiares sobre los talleres, los campamentos y reclaman mayor participación a sus padres.

"Niños y niñas llevaban los mensajes a las casas, "mira papí debes ayudar a mami en los oficios"" (diario de campo, evaluadora 1).

El alumnado ha interiorizado **las situaciones de discriminación y desigualdad por razón de género**, este dato se percibe en los cuentos elaborados, en ellos se abordan cinco temáticas: la valoración de la familia, la violencia y el maltrato infantil, la pobreza, la idealización y recreación de cuentos originales y los valores sociales. En ellos crean personajes vinculados a la violencia intrafamiliar, la pobreza de vida y la valoración de la familia como grupo primario.

b) Incorporación de la mejora educativa

Entre las actividades y talleres que se realizan destaca el taller de cuentos. Afirman que aprendieron a redactarlos y a estructurarlos. Tanto en lo que dicen como en los cuentos que escriben se observa que han interiorizado la estructura de un cuento propuesta en la formación.

"En el campamento aprendieron a hacer cuentos. Les enseñaron que los cuentos tenían tres partes una introducción, desarrollo y conclusión. El final es mejor que sea feliz. El cuento acababa con colorín colorado o un cataplín cataplan" (diario de campo, evaluadora 2).

El taller de cuentos también, entre otras cosas, ha servido para motivarlos a la lectura. Además, los cuentos siguen siendo una de las actividades que continúan realizando en muchos de los centros participantes:

"A partir de los cuentos, ella se había motivado a leer y había leído "El cristo de la libertad" (grupo de discusión 3, alumnado).

"Con niños y niñas continúan trabajando los cuentos poniendo como ejemplo la experiencia de los niños y niñas que participaron en los campamentos. Los cuentan y los escriben, incluso un grupo de 1ero ha escrito cuentos y se los cuentan a sus padres y madres en las casas" (diario de campo, evaluadora 1).

También los estudiantes y las estudiantes destacan que les gustó participar en los campamentos porque tuvieron oportunidad de relacionarse con otros y otras estudiantes y de conocer otras escuelas. Además, remarcan que en los campamentos las tareas domésticas las hacían tanto los chicos como las chicas.

El proyecto ha generado en el alumnado un mayor interés por la escuela, están más motivados para trabajar y para asistir. Los chicos y chicas que han participado en los campamentos y también los que han actuado como multiplicadores han transmitido al resto de compañeros y compañeras su experiencia. El profesorado afirma que ha mejorado el rendimiento y también las relaciones en la escuela.

En la siguiente tabla se resumen los principales efectos e impactos obtenidos por el alumnado.

TABLA 7
EFECTOS Y RESULTADOS OBTENIDOS

EFECTOS	RESULTADOS
Mayor conciencia sobre la importancia de realizar acciones conjuntas	Su función de multiplicadoras (se incluye en el apartado <i>Impacto en el profesorado, alumnado y familias</i>)
Mayor implicación en los procesos participativos	Su participación en el proceso de evaluación del proyecto
Mayor conocimiento de dinámicas	Las dinámicas que explican
Desarrollo de capacidades organizativas	La organización por grupos mixtos La organización de las filas La organización de los consejos de curso La distribución de las tareas domésticas
Mayor conciencia de los estereotipos de género	El tipo de profesiones que quieren realizar
Mayor conocimiento de personas que viven en otras comunidades	Las relaciones con otras personas que viven en otras comunidades
Mejoras en la lectura y en la escritura	Los cuentos que escriben

Impacto en las familias

a) Incorporación de la perspectiva de género

Las familias valoran satisfactoriamente la participación en el proyecto, especialmente destacan que han comprendido su función dentro de las AMPAE y, como consecuencia de ello, se implican más en los problemas de sus hijos e hijas. No obstante, a pesar de estas mejoras remarcan que la participación de las mujeres en los talleres y en las reuniones ha sido mucho más alta que la de los hombres. Sin embargo el liderazgo de las asociaciones

está más en manos de los hombres; por ejemplo, solamente en dos escuelas del distrito de "Elías Piña", el liderazgo lo tienen las mujeres.

Las mujeres afirman que los hombres siempre tienen excusas para no venir a la escuela. Sus reflexiones en torno a esto muestran que *han interiorizado que la educación de los chicos y chicas es tanto una responsabilidad de la madre como del padre*; es decir, que no está condicionada por el género.

Remarcan que, a pesar de que los hombres participan menos, éstos entienden que ellas tengan reuniones y que lleguen tarde a casa, algo que, si bien costó al principio, parece haberse interiorizado.

La mayoría de familias afirma que la *distribución de las tareas domésticas en casa*, después de los talleres, están repartidas entre los chicos y las chicas.

En general, se advierte una mayor implicación de las familias en las escuelas. Inclusive el profesorado indica que ahora van más a los centros, a algunas clases y se acercan a la hora del desayuno.

"...además de que se nota que están más involucrados, van a la escuela a chequear el desayuno escolar, cómo va la docencia se ven más comprometidos. A partir de esta experiencia, han hecho conciencia de lo beneficioso que es la integración de la familia en la escuela" (diario de campo, evaluadora 1).

b) Incorporación de la mejora educativa

Entre los aprendizajes, las familias destacan que ahora convocan reuniones cada vez que tienen que tratar algún problema de la escuela.

"La Asociación convoca y reúne a padres y madres para tratar dificultades de la escuela, como por ejemplo el mismo día que se realizó la entrevista que desde las 14,30 horas estaban reunidos para tratar del seguimiento académico de sus hijos e hijas, además de dificultades estructurales de la escuela para reparar las aulas. En esa misma sesión la orientadora les dio una charla sobre tema de género y los papeles a desempeñar como padres y madres, hijos e hijas" (diario de campo, evaluadora 1).

También señalan que conocen mejor sus derechos como asociación.

"Con el proyecto conocieron sus derechos y deberes como directiva, ahora pueden reclamar y cuáles son sus tareas" (diario de campo, evaluadora 1).

"Como Asociación y gracias a los talleres conocieron sus derechos y leyes como asociación" (diario de campo, evaluadora 1).

A continuación en la siguiente tabla se sintetizan los principales efectos e impactos obtenidos.

TABLA 8
EFECTOS Y RESULTADOS OBTENIDOS

EFECTOS	IMPACTOS
Mayor conciencia sobre la importancia de realizar acciones conjuntas	Su función de multiplicadoras (se incluye en el apartado <i>Impacto en el profesorado, alumnado y familias</i>)
Mayor implicación en los procesos participativos	Su participación en el proceso de evaluación del proyecto Su participación en la escuela
Desarrollo de capacidades organizativas	La organización de las tareas domésticas en casa
Mayor conciencia de sus derechos como AMPAE	El conocimiento de sus derechos

Impacto en el profesorado, alumnado y familias

A nivel general y común a todos los colectivos evaluados, dentro de los impactos alcanzados destaca la función de las multiplicadoras. Todas las participantes realizan esta función, y los estudiantes a otras estudiantes, inclusive algunos de ellos han explicado su experiencia en los campamentos y en otras escuelas, y el profesorado al resto de profesores que no participaron en el proyecto y lo mismo en el caso de las familias.

“En el recreo cuentan a sus amigos lo que aprendieron en el campamento, les cuentan a sus amiguitos y a sus padres que se divirtieron mucho. Lo contaron en el barrio a los que no iban a mi escuela” (diario de campo, evaluadora 1).

Llama la atención que tanto los maestros y maestras como la mayoría de mujeres no perciben machismo en sus lugares de trabajo. Sin embargo cuando opinan de otros lugares de trabajo o sobre otras personas de su comunidad si que lo detectan. Parece ser que cuando se trata de analizar los mundos de vida (Habermas, 1992) existe una mayor dificultad para identificar las situaciones de injusticia, en este caso de machismo.

También cabe destacar que en la concepción de género tanto el profesorado como las familias no buscan que la mujer sobresalga sino que haya igualdad entre ambos géneros.

“La equidad de género no se está buscando que la mujer sobresalga sino que haya igualdad” (grupo de discusión 3, profesorado)

CONCLUSIÓN

Del análisis realizado sobre el impacto del proyecto en las personas beneficiarias, queremos destacar dos aspectos que consideramos básicos en la realización de este tipo de proyectos.

a) Trabajar de forma integrada con toda la comunidad educativa

El trabajo en paralelo con todas las personas de una misma comunidad educativa es muy favorable ya que entre ellas ejercen una influencia mutua. Los resultados alcanzados ponen de manifiesto que las diferentes personas destinatarias socializan lo aprendido en otros contextos. Así, por ejemplo, lo adquirido en los campamentos por los niños y niñas participantes influye en la práctica docente de los maestros y maestras y también en sus familias. Lo aprendido por los padres y madres les permite la asunción de una mayor responsabilidad en las tareas de seguimiento académico de sus hijos e hijas, y por consiguiente una mayor implicación en el trabajo diario de la escuela y una mayor valoración de la actividad educativa del profesorado.

b) Prever un tiempo más largo para la ejecución de proyectos que requieren cambio de actitudes en la población

Tal y como hemos visto a lo largo de la valoración del proyecto, uno de los elementos que ha condicionado los logros alcanzados ha sido su duración. Dos años es un tiempo insuficiente para conseguir cambios de actitudes, en este caso, vinculados con el género. La realización del proyecto ha generado "crisis" en las personas beneficiarias, no obstante se requeriría su continuidad para conseguir cambios más significativos que puedan perdurar. Por tanto, este tipo de proyectos cobran sentido y significado si se realizan durante más tiempo.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvira, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Bartolomé, M. (2002). Educar para una Ciudadanía Intercultural. En M. Bartolomé (Ed.). *Identidad y Ciudadanía: Un Reto a la Educación Intercultural* (pp. 131-161). Madrid: Narcea.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 463-479.
- Bolívar, A. (1995) *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.
- Centro Cultural Poveda (2004). *Líneas para Integrar la Perspectiva de Género en una Propuesta Pedagógica de Formación de Educadoras y Educadores*. Documento policopiado.
- Colás, P. y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 35-58.
- Colás, P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 151-166.

- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Peer violence in adolescents and its prevention from the school. Psychology in Spain*, 10 (1) 75-87.
- Díaz-Aguado, M. J., y Martínez-Arias, R. (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación*. Madrid: Instituto de la Mujer. Serie Estudios nº 73.
- Donoso, T. (2007). Diseño de materiales para la formación en género. El programa de apoyo psicosocial para mujeres. *Revista Fuentes*, 7. Disponible en: <http://www.revistafuentes.org>. [consultada el 14 de octubre de 2009]
- Espín, J. (Coord.) (2007). Resultados de la investigación “publicidad y sexismo: la mirada crítica del alumnado universitario”. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 235-257.
- Gómez Alonso, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo*. Barcelona: El Roure.
- Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: Taurus.
- Intered (2007). *Informe de seguimiento para la AECID del proyecto “Mejora de la calidad educativa mediante la incorporación del enfoque de género en las escuelas públicas de Independencia y Elías Piña, República Dominicana (05-PR1-230)”*. Documento policopiado.
- Intered (2008). *Términos de referencia para la evaluación final del proyecto “Mejora de la calidad educativa mediante la incorporación del enfoque de género en las escuelas públicas de Independencia y Elías Piña, República Dominicana (05-PR1-230)”*. Documento policopiado.
- Lara, C. (2007). La perspectiva de género en los sistemas de evaluación de la producción científica. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 133-150.
- López, I y Alcalde, A.R. (2004). *Guía práctica para la integración de la igualdad entre mujeres y hombres en los proyectos de la Cooperación Española*. Ministerio de Asuntos Exteriores. Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica. Madrid. Disponible en: <http://www.bantaba.ehu.es/obs/ocont/obs/gen/doc/aeci/>. [consultada el 14 de octubre de 2009].
- Marchioni, M. (1999). *Comunidad, participación y desarrollo. Teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Madrid: Editorial Popular.
- Oliver, E. y Valls, R. (2004). *Violencia de género. Investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla*. Barcelona: El Roure.
- Olson, J.M. y Zanna, M. P. (1993). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 44, 117-154.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*. 26, 137-164.

Recibido: 04 de junio de 2009.

Aceptado: 10 de noviembre de 2009.

Para suscribirse rellene este boletín y devuélvalo a:

Dr. Joaquín Parra Martínez (AIDIPE)
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Educación – Universidad de Murcia
30100 Campus de Espinardo (Murcia) – ESPAÑA

Nombre

D.N.I. o N.I.F.....

Dirección

Población C.P.....

País.....E-mail:..... Teléfono

Coste de la inscripción:

- Individual: 45 €
- Institucional: 61 €
- Números sueltos: 22,50 €
- Indicar n.º deseado:
- Números extras y monográficos: 22,50 €
- Indicar n.º deseado:

SUSCRIPCIÓN INTERNACIONAL

INDIVIDUAL

- Europa: 45 € + 12 € gastos de envío (Fecha y Firma)
- América: 45 € + 18 € gastos de envío

INSTITUCIONAL

- Europa: 61 € + 12 € gastos de envío
- América: 61 € + 18 € gastos de envío

Señores,

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la *Revista de Investigación Educativa*, como pago de mi suscripción a la misma.

Titular de la cuenta.....

Banco/Caja.....

C.C.C. (20 dígitos)

C.P. Población

(Fecha y Firma)

Para **ASOCIARSE** rellene las dos partes de este boletín y devuélvalo a:

Dr. Joaquín Parra Martínez (AIDIPE)
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Educación – Universidad de Murcia
30100 Campus de Espinardo (Murcia) – ESPAÑA
Cuota de suscripción anual 45€

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.....
 Dirección.....
 C.P. Población.....

(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.....
 Dirección.....
 C.P. Población.....

(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), Huelva (2009).

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).

