

Sumario

Editorial <i>Fuensanta Hernández Pina</i>	11
Indicadores de calidad de las revistas científicas y sistema de gestión editorial mediante OJS <i>Fuensanta Hernández Pina, Javier J. Maquilón Sánchez</i>	13
La relación entre la integración de las tecnologías de la información y comunicación y su conocimiento .. <i>Gonzalo Almerich, Jesús M. Suárez, Natividad Orellana, M^o Isabel Díaz</i>	31
Empleo de fonotecas virtuales como método de apoyo docente: una aplicación al área de organización de empresas <i>Rocío González Sánchez, Miguel Blanco Callejo</i>	51
Experiencia educativa sobre la comprensión de emociones y creencias en alumnado con trastornos del espectro autista <i>Josefina Lozano Martínez, Salvador Alcaraz García, Pilar Colás Bravo</i>	65
La integración de la seguridad y salud en los centros escolares: una visión práctica desde el profesorado <i>Antonio Burgos García</i>	79
Expectativas de autoeficacia e inquietudes docentes de los aspirantes a maestros de Educación Física en el tratamiento del alumnado con sobrepeso <i>Manuel J. de la Torre Cruz, Emilio J. Martínez-López</i>	99
La valoración de la importancia de las competencias transversales: comparación de su percepción al inicio y final de curso en alumnos de psicología <i>Pilar Alonso-Martín</i>	119
Visión histórico-educativa en la España del franquismo. Influencias y repercusiones a través de los testimonios de vida de nuestros mayores <i>Matías Bedmar Moreno, Inmaculada Montero García</i>	141
Estudio de las respuestas socioeducativas ofrecidas a los inmigrantes en la Región de Murcia <i>Andrés Escarbajal Frutos</i>	157
Aprendizaje autorregulado: antecedentes y aplicación a la docencia universitaria de marketing <i>Elena González Gascón, María D. De Juan, José F. Parra Azor, Francisco J. Sarabia Sánchez, Andreas Kanther</i>	171
Relación entre los Programas Universitarios para Mayores, la satisfacción durante la jubilación y la calidad de vida <i>Cristina Vilaplana Prieto</i>	195
Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género <i>Rafael García Pérez, María Angeles Rebollo Catalán, Olga Buzón García, Ramón González-Piñal, Raquel Barragán Sánchez, Estrella Ruiz Pinto</i>	217

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

Rie



Volumen 28, número 1, 2010

Revista de Investigación Educativa

Volumen 28, número 1, 2010

Revista de Investigación Educativa

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)

Rie

ISSN: 0212-4068
Depósito Legal: MU 724-1996
<http://revistas.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:

Los trabajos deben ser originales y versar sobre investigación educativa.

1. El autor o autora debe darse de alta en la página web de la revista (<http://revistas.um.es/rie/>) e ir facilitando los datos que el formulario de registro y envío de artículos le vaya solicitando progresivamente. Para ello vaya a IDENTIFICACIÓN (si ya está registrado como usuario/a) o a REGISTRO (si todavía no lo está).
2. Si lo considera oportuno, en el "Paso 1" del proceso de envío de un original, en el apartado "Comentarios para el/la editor/a", puede indicar dos posibles revisores/as para su original. Dentro de dicha sección, debe facilitarnos el nombre y apellidos, categoría profesional, filiación profesional completa y dirección de correo electrónico de los mismos. Esta propuesta no implicará la obligatoriedad, por parte del Consejo de Redacción, de seleccionarlos como revisores/as de su original.
3. Los datos que debe facilitar de su original son: título del artículo, resumen y palabras clave en español e inglés, el nombre y apellidos del autor o autores, su dirección profesional y el email de todos los autores/as. También debe indicarse claramente si la propuesta de artículo es resultado de una investigación procedentes de proyectos financiados por organismos públicos o privados de investigación. *Valorándose preferentemente este aspecto en la selección de originales.*
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 punto y coma, 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 evaluación por dos revisores, los cuales decidirán sobre la aceptación o no del artículo, para su posterior publicación. En caso de discrepancias relevantes entre los evaluadores se recurrirá a la opinión de un tercer evaluador. Anualmente, en el número de diciembre y en la web de la Revista, se incluirá un listado con revisores que han colaborado con la Revista RIE en dicha tarea.
8. El proceso editorial interno de RIE se inicia con los originales recibidos en la revista, cuya revisión está sujeta a un proceso de doble ciego para garantizar la objetividad del juicio emitido por los evaluadores. En primer lugar, existe 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 la base de revisores/as. Ambos procesos son totalmente independientes y transparentes entre sí, de forma que al asignar un conjunto de jueces se desconoce cualquier información sobre el artículo, salvo el conjunto de descriptores sobre su contenido.
9. En el plazo máximo de dos semanas se notificará al autor/a que remitió el artículo la recepción del mismo. En un plazo máximo de tres meses se informará sobre la aceptación o rechazo del original. En caso de ser necesaria la valoración de un tercer revisor, el plazo de información al autor/es podría alargarse hasta los seis meses.
10. Desde la Secretaría del Consejo de Redacción se notificará a los autores la decisión de los evaluadores en cuanto a la aceptación, solicitud de revisión o rechazo del artículo. Se enviará un correo con los motivos de la decisión editorial y los resultados de la evaluación de los revisores/as. En cualquier momento, a través de la plataforma informática de la revista puede conocer la situación en la que se encuentra su propuesta de artículo.
11. 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).
12. 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).
13. 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.
14. La Revista de Investigación Educativa tiene carácter semestral, publicándose durante los meses de junio y diciembre de cada año. El envío postal a los suscriptores de la revista impresa, así como las copias a los autores/as de cada número, se realiza antes del 30 junio y diciembre, respectivamente.
15. Los autores/as deben incluir en sus artículos referencias a otros trabajos publicados en RIE que traten sobre el mismo tema.
16. Si un artículo es publicado en la RIE, el primer autor recibirá tres ejemplares de la revista en la que ha sido publicado su trabajo.

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

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 <http://revistas.um.es/rie/>
AIDIPE www.uv.es/aidipe/

Editora: Dña. 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

Revista de Investigación Educativa

Volumen 28, número 1, 2010

ASOCIACIÓN INTERUNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA (AIDIPE)

MIEMBRO DE LA EUROPEAN EDUCATIONAL RESEARCH (EERA)

CONSEJO DE REDACCIÓN

EDITORA/DIRECTORA

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

EDITOR ADJUNTO/DIRECTOR 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)

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

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

CORRECTORA DE ESTILO Y REVISORA DE TEXTOS 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)

JUNTA DIRECTIVA DE AIDIPE**PRESIDENTA**

Dra. Carmen Jiménez Fernández (Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED – España)

SECRETARIO

Dr. Delio del Rincón Igea (Universidad de León – España)

TESORERO

Dr. Joaquín Parra Martínez (Universidad de Murcia – España)

DIRECTORA DE RIE

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

DIRECTOR DE RELIEVE

Dr. Francisco Aliaga Abad (Universidad de Valencia – España)

VOCAL/ REPRESENTANTE EERA

Dra. Raquel Amaya Martínez González (Universidad de Oviedo – España)

VOCAL

Dra. M^a José Fernández Díaz (Universidad Complutense de Madrid – España)

VOCAL

Dra. M^a Paz Sandín Esteban (Universidad de Barcelona – España)

REPRESENTANTE ORGANIZACIÓN XIV CONGRESO

Dr. Juan Manuel Méndez Garrido (Universidad de Huelva – España)

REPRESENTANTE ORGANIZACIÓN XV CONGRESO

Dr. José Luis García Llamas (Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED – España)

DELEGACIÓN TERRITORIAL DE ANDALUCÍA

Dra. María Ángeles Rebollo Catalán (Universidad de Sevilla – España)

DELEGACIÓN TERRITORIAL DE CANARIAS

Dra. Esperanza Ceballos Vacas (Universidad de La Laguna – España)

DELEGACIÓN TERRITORIAL DE CATALUÑA

Dra. Ruth Vilá Baños (Universidad de Barcelona – España)

DELEGACIÓN TERRITORIAL DE MADRID

Dra. Beatriz Álvarez González (Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED – España)

DELEGACIÓN TERRITORIAL DEL PAÍS VASCO

Dra. Rakel del Frago Arbizu (Universidad del País Vasco – España)

DELEGACIÓN TERRITORIAL DE VALENCIA

Dra. M^a Jesús Perales Montolio (Universidad de Valencia – España)

Los miembros de la Junta Directiva de AIDIPE pasarán a formar parte del Consejo Asesor de la revista RIE en el momento que cesen de sus cargos en dicha Junta y no formen parte del Consejo de Redacción de la misma.

CONSEJO ASESOR

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. Leonor Buendía Eisman (Universidad de Granada – ESPAÑA)

Dr. José Cajide Val (Universidad de Santiago de Compostela – ESPAÑA)

Dr. Jaume del Campo Sorribas (Universidad de Barcelona – ESPAÑA)

Dra. M^a Cristina Cardona Moltó (Universidad de Alicante – 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 – EEUU)

Dra. Fátima Cunha Ferreira Pinto (Fundación Cesgranrio – Río de Janeiro – BRASIL)

Dra. Ana Delia Correa (Universidad de La Laguna – ESPAÑA)

Dra. Trinidad Donoso Vázquez (Universidad de Barcelona – ESPAÑA)

Dr. Andrés Escarbajal de Haro (Universidad de Murcia – ESPAÑA)

Dr. Tomás Escudero Escorza (Universidad de Zaragoza – ESPAÑA)

Dr. Antonio Fernández Cano (Universidad de Granada – ESPAÑA)

Dr. Samuel Fernández Fernández (Universidad de Oviedo – ESPAÑA)

Dra. Pilar Figuera Gazo (Universidad de Barcelona – ESPAÑA)

Dr. Pedro S. L. Da Fonseca Rosário (Universidad de Minho – PORTUGAL)

Dra. Mercedes García García (Universidad Complutense de Madrid – 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. Jesús Jornet Meliá (Universidad de Valencia – 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. Joan Mateo Andrés (Universidad de Barcelona – ESPAÑA)
 Dr. Mario de Miguel Díaz (Universidad de Oviedo – ESPAÑA)
 Dr. Ramón Minguez Vallejos (Universidad de Murcia – 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. José Luis Ramos Ramírez (Escuela Nacional de Antropología e Historia ENAH – MÉXICO)
 Dr. Gregorio Rodríguez Gómez (Universidad de Cádiz – ESPAÑA)
 Dra. M^a Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona – ESPAÑA)
 Dra. Soledad Romero Rodríguez (Universidad de Sevilla – ESPAÑA)
 Dr. Honorio Salmerón Pérez (Universidad de Granada – 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)
 Dr. Luis Sobrado Fernández (Universidade Santiago de Compostela – ESPAÑA)
 Dra. Encarnación Soriano Ayala (Universidad de Almería – ESPAÑA)
 Dra. Carolina Sousa (Universidad del Algarve – PORTUGAL)
 Dr. Jesús M. Suárez Rodríguez (Universidad de Valencia – ESPAÑA)
 Dr. Javier Tejedor Tejedor (Universidad de Salamanca – ESPAÑA)
 Dr. Conrad Vilanou Torrano (Universidad de Barcelona – ESPAÑA)
 Dra. Lois Weis (Universidad de Búfalo – EEUU)

LA REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (RIE) APARECE REFERENCIADA EN LAS SIGUIENTES BASES DE DATOS Y CATÁLOGOS:

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)
- DULCINEA (Derechos de copyright y las condiciones de auto-archivo de revistas científicas españolas)
- 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

- CARHUS PLUS (Revistes científiques de l'àmbit de les Ciències Socials i Humanitats)
- E-REVIST@S (Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas)
- ERIH (European Reference Index for the Humanities)
- HEDBIB (UNESCO-Base de datos bibliográficas internacionales sobre Educación Superior)
- IRESIE (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 28, número 1, 2010

Editorial	11
<i>Fuensanta Hernández Pina</i>	
Indicadores de calidad de las revistas científicas y sistema de gestión editorial mediante OJS	13
<i>Fuensanta Hernández Pina, Javier J. Maquilón Sánchez</i>	
La relación entre la integración de las tecnologías de la información y comunicación y su conocimiento	31
<i>Gonzalo Almerich, Jesús M. Suárez, Natividad Orellana, M^a Isabel Díaz</i>	
Empleo de fonotecas virtuales como método de apoyo docente: una aplicación al área de organización de empresas	51
<i>Rocío González Sánchez, Miguel Blanco Callejo</i>	
Experiencia educativa sobre la comprensión de emociones y creencias en alumnado con trastornos del espectro autista	65
<i>Josefina Lozano Martínez, Salvador Alcaraz García, Pilar Colás Bravo</i>	
La integración de la seguridad y salud en los centros escolares: una visión práctica desde el profesorado	79
<i>Antonio Burgos García</i>	
Expectativas de autoeficacia e inquietudes docentes de los aspirantes a maestros de Educación Física en el tratamiento del alumnado con sobrepeso	99
<i>Manuel J. de la Torre Cruz, Emilio J. Martínez-López</i>	
La valoración de la importancia de las competencias transversales: comparación de su percepción al inicio y final de curso en alumnos de psicología	119
<i>Pilar Alonso-Martín</i>	

Visión histórico-educativa en la España del franquismo. Influencias y repercusiones a través de los testimonios de vida de nuestros mayores	141
<i>Matías Bedmar Moreno, Inmaculada Montero García</i>	
Estudio de las respuestas socioeducativas ofrecidas a los inmigrantes en la Región de Murcia	157
<i>Andrés Escarbajal Frutos</i>	
Aprendizaje autorregulado: antecedentes y aplicación a la docencia universitaria de marketing	171
<i>Elena González Gascón, María D. De Juan, José F. Parra Azor, Francisco J. Sarabia Sánchez, Andreas Kanther</i>	
Relación entre los Programas Universitarios para Mayores, la satisfacción durante la jubilación y la calidad de vida	195
<i>Cristina Vilaplana Prieto</i>	
Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género	217
<i>Rafael García Pérez, María Angeles Rebollo Catalán, Olga Buzón García, Ramón González-Piñal, Raquel Barragán Sánchez, Estrella Ruiz Pinto</i>	

Revista de Investigación Educativa

Volume 28, number 1, 2010

Editorial	11
<i>Fuensanta Hernández Pina</i>	
Quality indicators in scientific journals and publishing management system by means of the OJS	13
<i>Fuensanta Hernández Pina, Javier J. Maquilón Sánchez</i>	
Relationship between the integration of Information and Communication Technologies (ICT) and learning and application of ICT	31
<i>Gonzalo Almerich, Jesús M. Suárez, Natividad Orellana, M^a Isabel Díaz</i>	
Audio files libraries as a support method in teaching and its implementation in business management	51
<i>Rocío González Sánchez, Miguel Blanco Callejo</i>	
Educational experience on the understanding of emotions and beliefs of students with autism spectrum disorder	65
<i>Josefina Lozano Martínez, Salvador Alcaraz García, Pilar Colás Bravo</i>	
Integration of health and safety issues at schools: a practical overview from the teachers' point of view	79
<i>Antonio Burgos García</i>	
Self-efficacy and teaching concerns of prospective Physical Education teachers when dealing with overweight pupils	99
<i>Manuel J. de la Torre Cruz, Emilio J. Martínez-López</i>	
Assessment of the importance of cross-cutting competences: a comparison of the perception of psychology students at the beginning and end of their course ...	119
<i>Pilar Alonso-Martín</i>	

Historical and educational overview of Spain under the Franco Regime. Influences and impact of life testimonies of Senior Citizens	141
<i>Matías Bedmar Moreno, Inmaculada Montero García</i>	
Study of social and educational responses offered to immigrants in the Region of Murcia	157
<i>Andrés Escarbajal Frutos</i>	
Self-regulated learning: background and implementation to teaching marketing at university level	171
<i>Elena González Gascón, María D. De Juan, José F. Parra Azor, Francisco J. Sarabia Sánchez, Andreas Kanther</i>	
Relationship between university programmes for senior citizens, satisfaction levels during retirement and quality of life	195
<i>Cristina Vilaplana Prieto</i>	
Student attitudes towards gender equality	217
<i>Rafael García Pérez, María Angeles Rebollo Catalán, Olga Buzón García, Ramón González-Piñal, Raquel Barragán Sánchez, Estrella Ruíz Pinto</i>	

EDITORIAL

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto igualmente la creación del Área Europea de Investigación (AEI) cuyos objetivos han sido desarrollados en el Libro Verde de 2007. Fue en el año 2000 cuando la Comisión Europea tomó la decisión de su creación con el propósito de establecer un marco general de investigación más competitivo frente a los países desarrollados, promoviendo una mejor coordinación de todas las acciones de investigación que se lleven a cabo en los Estados Miembros.

Al igual que se realiza en el espacio económico, este Área trata de aunar tres ámbitos. Por un lado, promover un mercado de la investigación que facilite la libre circulación de los conocimientos, los investigadores y las tecnologías; por otro, hacer una reestructuración de la investigación que permita una mejor coordinación de las políticas y las actividades de investigación de los países miembros; y por último, promover una política de investigación que vaya más allá de los aspectos financieros de la investigación.

Como se desprende de los contenidos que desarrollan el AEI, el propósito más importante es el de hacer posible la difusión de la investigación entre la comunidad científica europea. RIE, no quiere estar ajena en este nuevo escenario, por ello iniciamos cambios importantes en su proceso de gestión y difusión que nos permitan ir más allá de nuestras fronteras y, de este modo, hacerse más visible. Queremos aprovechar, igualmente, los recursos tecnológicos que permiten una mayor dinamización y transparente al incorporar para dicha gestión el internacionalmente conocido Open Journal System (OJS).

Con el diseño de la nueva página web de la Revista (<http://revistas.um.es/rie>) en una plataforma más completa y accesible nos estamos poniendo en disposición de ser un medio que permita la libre circulación de los resultados de la investigación realizada a nivel nacional e internacional. Esta apertura va a permitir que aquellos que lo deseen puedan difundir los resultados de sus investigaciones, priorizando aquellas financiadas en proyectos competitivos o que tengan una especial relevancia educativa.

Con la incorporación de OJS para la gestión de la revista esperamos incrementar el número de criterios de calidad establecidos para las publicaciones periódicas, que nos hagan ser una revista más competitiva y de reconocido prestigio. El sistema OJS, como se detalla en el primer artículo de este número, y como los revisores de los artículos ya han podido comprobar, exige seguir unos procedimientos que garantizan, en la selección de los artículos, una mayor calidad y transparencia a lo largo de todo el proceso. Esperamos que con la colaboración de todos, autores, evaluadores, consejo de redacción y consejo asesor, RIE alcance las cotas de impacto y calidad que todos deseamos, haciendo de la RIE un buen vehículo de comunicación y transferencia de resultados de la investigación en el Área Europea de la Investigación.

Fuensanta Hernández Pina

INDICADORES DE CALIDAD DE LAS REVISTAS CIENTÍFICAS Y SISTEMA DE GESTIÓN EDITORIAL MEDIANTE OJS

Fuensanta Hernández Pina y Javier J. Maquilón Sánchez
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Murcia

RESUMEN

La falta de calidad de muchas publicaciones científicas españolas, unida a la necesidad de incrementar el prestigio y el impacto de las mismas, está demandando una profunda revisión de los criterios de calidad que cumplen las revistas.

A nivel nacional, la FECYT, mediante el proyecto ARCE, promueve la evaluación de revistas científicas estableciendo una serie de criterios de calidad. Desde esta Fundación se ofrecen ayudas a las revistas que sean evaluadas positivamente, para incrementar su calidad editorial y su impacto nacional e internacional.

Una de las mejoras que se ofrece desde la FECYT, se orienta al sistema de gestión editorial. En la actualidad, el OJS (Open Journal System) es el sistema de gestión de publicaciones científicas más extendido internacionalmente, permitiendo realizar un seguimiento minucioso de los artículos, incrementando la interacción y facilitando la comunicación entre todos los participantes, elementos e instrumentos implicados en el proceso editorial.

La Revista de Investigación Educativa, desde marzo de 2010, disfruta de las ventajas, las posibilidades y las funcionalidades de OJS como gestor de la Revista, haciendo transparente y pública la compleja e interna realidad editorial de las revistas científicas.

Palabras clave: *Open Journal System; Criterios de calidad editorial; Revistas Científicas Españolas; ISI-Thompson.*

Correspondencia:

Fuensanta Hernández Pina (fhpina@um.es)
Javier J. Maquilón Sánchez (jjmaqui@um.es)

QUALITY INDICATORS IN SCIENTIFIC JOURNALS AND PUBLISHING MANAGEMENT SYSTEM BY MEANS OF THE OJS

ABSTRACT

The lack of quality in many Spanish scientific publications and journals and the need to increase their prestige and impact, result in a thorough revision of the quality criteria these publications should comply with.

At a national level, the FECYT, by means of the ARCE project, fosters the assessment of scientific journals establishing a number of quality criteria. This institution offers assistance to those journals which are assessed positively in order to increase their publishing quality and their national and international impact.

One of the improvements offered by FECYT is focused on the publishing management system. At present, the OJS (Open Journal System) is the most internationally widespread management system dealing with scientific publications. This system allows a detailed monitoring of articles, increases the interaction and facilitates communication among participants, elements and instruments involved in the publishing process.

Since March 2010 the Revista de Investigación Educativa (RIE) benefits from the advantages, possibilities and functionalities of the OJS as managing system of our journal, making the complex and inner publishing reality of scientific journals even more transparent and open.

Key words: *Open Journal System; Publishing Quality Criteria; Spanish Scientific Journals; ISI-Thompson.*

INTRODUCCIÓN

Son muchas y muy variadas las debilidades que se han detectado tras el análisis de las publicaciones de revistas científicas en España. Partimos del desconocimiento social de que el producto final de una investigación científica debe materializarse en un artículo de revista. Este es un aspecto prioritario de intervención, pero el hecho de que la edición de las Revistas Científicas en nuestro país se haga más como una actividad filantrópica que profesionalizada, la falta de personal técnico para el proceso de edición, la ausencia de inversiones para poder disponer de revistas científicas de calidad, el elevado número de revistas editadas pero de baja calidad, el hecho de que los investigadores de más prestigio nacional prefieran publicar en revistas extranjeras (haciendo de España un país con bajo prestigio como productor científico avanzado), la falta de formación en marketing y comercialización de revistas por parte de los gestores de las revistas, y la falta de difusión de las revistas entre las bibliotecas españolas están llevando a una situación incierta a muchas Revistas Científicas Españolas (Aréchaga, 2009).

Las perspectivas de futuro no son tan negativas como a priori cabría pensar. Se ha constatado un incremento sustancial de la investigación científica en España, condicionada por el incremento de inversión estatal. Tenemos acceso a iniciativas como el proyecto ARCE de la FECYT que en el momento que se materialicen en ayudas específicas a las Revistas que sean evaluadas positivamente, se producirá un incremento en su calidad editorial y su impacto nacional e internacional, etc.

Pero nuestra realidad actual es otra. Al analizar el número de artículos publicados en revistas españolas en el contexto de la Unión Europea, según datos de la Comisión Europea del año 2004, constatamos nuestra posición por debajo de la media, ya que el número de artículos publicados por millón de habitantes ronda los 638 en la UE y en España nos quedamos en los 588. A nivel mundial, según los datos del Plan Nacional I+D+i del año 2006, al analizar las publicaciones científicas en las que aparece, al menos un autor residente en España, confirman nuestra escasa presencia, ya que de un total de 36.840 publicaciones analizadas, la presencia de autores/as españoles se limita a un 3.1%. Las causas de esta situación tiene su origen en la limitada o nula calidad de las publicaciones en las que tradicionalmente hemos publicado los resultados de nuestras investigaciones, ya que mínimamente cumplían con los criterios básicos de calidad exigidos por cualquier base de datos a nivel nacional, resultando impensable el impacto internacional de dichas revistas.

Como indican Delgado, Ruiz y Jiménez (2006) los poderes públicos, con la intención de incrementar la producción y difusión de la investigación, han sentido la necesidad de evaluar la actividad científica y su impacto en la Sociedad. En gran medida, la evaluación de los artículos y de las revistas científicas, se ha convertido en la columna vertebral de todo el proceso de evaluación de la calidad investigadora de una nación. Por estas razones, desde hace casi dos décadas, se han diseñado iniciativas para dilucidar los criterios de calidad de las Revistas Científicas Españolas (RCE).

Coincidimos con Martesanz (2009) al sintetizar los criterios actuales de calidad de las revistas científicas en cinco: calidad editorial, calidad de los contenidos, capacidad de atracción, calidad de difusión, visibilidad y accesibilidad, calidad de repercusión o impacto científico. Pero antes de poder establecer estos criterios, hemos participado de otras iniciativas de evaluación previas.

Ya en el año 1984, el ICYT y el ISOC establecieron tres criterios de calidad de las publicaciones periódicas de investigación: criterios generales y formales, criterios de difusión y, por último, criterios de impacto.

En 1986, la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, hacen públicos unos "requisitos" mínimos de calidad, tales como que la revista tenga ISSN, que esté editada por un organismo o institución española, que al menos se publiquen doce artículos de investigación (anualmente), que se hagan públicas las normas de publicación para los autores, etc.

En 1987 el GTIDCNU (Grupo de Trabajo de Información y Documentación de la Comisión Nacional de la UNESCO) pretende incrementar la presencia de las revistas científicas españolas en las bases de datos internacionales, partiendo de los criterios establecidos en 1984 por el ICYT e ISOC, añaden otros como periodicidad en la publicación, presencia en bibliotecas y repositorios bibliográficos.

El IEDCYT (antes CINDOC), lleva desde la década de los 70 recopilando la producción científica española publicada en revistas especializadas, con la intención de facilitar su difusión a través de repertorios bibliográficos y bases de datos accesibles desde INTERNET. En 1975 crea la base de datos ISOC (Revistas españolas de Ciencias Sociales y Humanidades) y en 1978, la bases de datos ICYT (Revistas españolas de Ciencia y Tecnología). En cuanto a los criterios de calidad de las revistas científicas, también realizan su propuesta, estableciendo tres grandes dimensiones: (I) Calidad de edición, calidad técnica y aspectos formales; (II) Calidad de difusión, uso y aceptación por la comunidad científica y (III) Contenido científico.

En la década de los 90, la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) adscrita al Ministerio de Ciencia e Innovación, se constituye con el objeto de fomentar la investigación científica de excelencia, así como el desarrollo tecnológico necesario para incrementar la competitividad de la industria española y la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos. Propone actividades de I+D+i y, sobre todo, promueve la difusión de los resultados de la investigación e innovación. Esta Fundación oferta, a través de su programa de Apoyo a las Revistas Científicas Españolas (ARCE), la posibilidad de impulsar la profesionalización e internacionalización de las revistas científicas españolas de calidad contrastada.

PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN SOBRE LA CALIDAD EDITORIAL Y CIENTÍFICA DE LAS REVISTAS ESPAÑOLAS

La iniciativa ARCE surge con la intención de diseñar un sistema de evaluación de Revistas orientado a proporcionarles un reconocimiento de la calidad editorial y científica y de profesionalizarlas. Este procedimiento también está basado en criterios de calidad (56 para las revistas científicas de Humanidades), que sirven para orientar a los responsables del proceso editorial de las revistas hacia la excelencia de las mismas.

El programa ARCE, gestionado desde la plataforma web (<http://evaluacionarce.fecyt.es/Publico/index.aspx>), tiene como finalidad el centralizar y automatizar en un solo espacio las diferentes fases que comprenden el proceso de evaluación. En este sentido comienza una nueva era para la evaluación de la calidad de las Revistas Científicas Españolas; en breve podremos valorar la repercusión real de esta iniciativa, aunque en este preciso momento la Revista de Investigación Educativa se encuentra en plena revisión para poder optar, con garantías de éxito, a este proceso de evaluación. Nuestra revista hermana, RELIEVE ha superado con éxito la primera evaluación (Correa y Aliaga, 2009) obteniendo un reconocimiento de la calidad editorial y científica realizada hasta ahora. Este reconocimiento lo otorga la FECYT por un periodo de dos años desde la resolución definitiva y permitirá el acceso a una potente herramienta de gestión editorial electrónica (Open Journal Systems - OJS), alojada en el Repositorio Español de Ciencia y Tecnología (<http://recyt.fecyt.es>), con las siguientes funcionalidades:

- Gestión integral y online del flujo de trabajo de una revista científica en la que están implicados múltiples agentes.
- Publicación electrónica conforme a estándares internacionales que aseguran su visibilidad y facilitan la búsqueda de información de los artículos publicados en las revistas científicas.
- Formación presencial y apoyo on-line para el aprendizaje de la herramienta OJS.

El procedimiento de acceso a la solicitud de evaluación de la FECYT comienza con la cumplimentación de un formulario que incluye los datos de identificación de la revista objeto de evaluación y de la entidad que edita (organismo editor), así como un cuestionario que permite la autoevaluación de la misma (fase de pre-evaluación). El proceso de evaluación de las RCE tiene una duración máxima de seis meses, que se desarrolla en varias fases:

Fase 1. Pre-evaluación. Cuestionario de autoevaluación. Para superarla, es imprescindible el cumplimiento de todos los criterios.

Fase 2. Evaluación de criterios básicos. Se valorará la calidad informativa de la revista como medio de comunicación científica y los plazos de publicación de la revista. Los criterios a valorar son: 1) Identificación de los miembros de los comités editoriales y científicos de la revista. 2) Instrucciones detalladas a los autores. 3) Existencia de resúmenes y palabras clave. 4) Traducción de sumario, títulos de los artículos, palabras clave y resúmenes al inglés. 5) Declaración y cumplimiento de la periodicidad.

Fase 3. Evaluación de criterios generales. Esta tercera fase se inicia al concluir el análisis de los documentos aportados en la primera fase. Los criterios a valorar son: 1) Arbitraje científico externo. 2) Anonimato en la revisión. 3) Existencia de instrucciones para la revisión y hojas de evaluación de los manuscritos. 4) Comunicación motivada de la decisión editorial. 5) Existencia de un Consejo de Redacción y un Consejo Asesor. 6) Apertura del Consejo de Redacción (1/3 pertenecientes a instituciones diferentes al organismo editor). 7) Apertura del Consejo Asesor (2/3 pertenecerán a instituciones diferentes al organismo editor). 8) Internacionalidad (más del 20% de los componentes del Consejo Asesor y más del 15% de los autores deberán permanecer a instituciones extranjeras). 9) Porcentaje de artículos de investigación (más del 50% de los artículos publicados deberán ser trabajos que comuniquen resultados de investigación originales). 10) Publicación de datos sobre el proceso editorial interno de la revista (sección anual fija con información estadística sobre el número de originales recibidos/ aceptados/ rechazados; número medio de revisores por artículo y tiempo estimado para publicación (recepción/ revisión, aceptación/ publicación). 11) Endogamia en las autorías (más del 80% de los autores serán externos al Comité Editorial y a la entidad editora de la revista). 12) Indización en bases de datos internacionales y nacionales de la especialidad.

Fase 4. Evaluación de calidad científica. Se evaluará la calidad del contenido científico de las revistas, centrándose en la repercusión e impacto de las revistas medido a través de los índices ya establecidos y aportaciones propias de la revista, así como en la calidad de las bases de datos que las indizan. Los criterios a evaluar son: 1) Objetivos, cobertura, aportación a su área del conocimiento y público al que está dirigido. 2) Importancia de las bases de datos (nacionales e internacionales) en la que están indizadas las revistas. 3) Impacto de la revista atendiendo al área del conocimiento al que pertenecen (In-RECS y RESH). 4) Presencia en otros índices de calidad de revistas científicas. 5) Valoración de la ficha de evaluación de las fases anteriores atendiendo al área del conocimiento al que pertenecen.

El factor determinante para decidir las revistas que superan cada una de las fases se centra en el grado de cumplimiento de los criterios especificados, siendo la Comisión de Evaluación de expertos de todos los ámbitos del conocimiento, designados por la Dirección General de la FECYT, los que llevarán a la práctica las valoraciones y emitirán el informe y resolución provisional de evaluación. Esta resolución será motivada atendiendo a los criterios de evaluación previamente señalados, y comunicada por correo electrónico a los responsables de las revistas.

Desde la Revista de Investigación Educativa, siendo conscientes de la profunda revisión a la que debíamos enfrentarnos, hemos optado por incorporar progresivamente todos aquellos criterios establecidos por la FECYT, y que con anterioridad nunca habían sido tenidos en cuenta desde la RIE, y así poder optar a la próxima convocatoria de la FECYT.

De los 56 criterios establecidos por la FECYT señalamos a continuación aquellos que la RIE no cumple en la actualidad o debe mejorar. Mantenemos la numeración original establecida para los criterios:

- “14. Su revista incluye los datos de identificación bibliográfica para cada artículo y en forma de referencia, al menos en la página inicial de los mismos.*
- 16. Su revista indica las fechas de recepción, revisión y aceptación de cada uno de los artículos.*
- 17. Su revista publica anualmente la lista de revisores empleados en la evaluación de los artículos.*
- 18. Su revista publica datos sobre el proceso editorial interno de la revista.*
- 19. Su revista declara las funciones de los Equipos Editoriales.*
- 21. Su revista se publica puntualmente, esto es, al inicio del intervalo de tiempo fijado por su periodicidad.*
- 28. Su revista permite a los autores sugerir nombres de posibles revisores.*
- 35. Su revista emplea correctores de estilo y revisores de textos en inglés.*
- 36. Su revista permite la corrección de pruebas por parte de los autores.*
- 43. En su revista, al menos el 20% de los componentes del Consejo Asesor son extranjeros.*
- 47. En su revista, al menos el 80% de los autores son ajenos a los Comités Editoriales.*
- 48. En su revista, al menos el 80% de los autores son ajenos a la organización editora/patrocinadora de la revista.*
- 49. En su revista, la tasa de aceptación de trabajos es igual o menor al 60%.*
- 50. En su revista, al menos el 15% de los autores son extranjeros.*
- 52. En su revista, sobre el 30-40% de los trabajos publicados son resultado de investigación procedentes de proyectos financiados por organismos públicos o privados de investigación.*
- 53. Su revista está indexada en algunas de las bases de datos del ISI Web of Knowledge de Thompson Scientific (SCI, SSCI, A&HCI), en la principal base de datos internacional de su especialidad (como por ejemplo, CAB Abstracts, Sociological Abstracts, Historical Abstracts, Econlint, PsycINFO, Philosopher’s Index, MLA, ERIC...) y en la base de datos española del CSIC que le corresponda (ISOC, ICYT, IME).*
- 55. Su revista figura en más del 90% de las bibliotecas españolas de su especialidad.”*

Como se desprende de este exhaustivo listado, los cambios que han de introducirse en la Revista de Investigación Educativa son bastantes, unos dependen directamente de cambios formales que el propio Consejo de Redacción ha incluido para el presente número y siguientes, y otros han de incorporarse progresivamente ya que van a suponer cambios radicales en el proceso de edición y publicación de la RIE.

Esperamos contar con el apoyo del amplio equipo humano que está implicado en este proyecto y que los autores y autoras que envíen sus propuestas de artículos tengan presentes los criterios que la RIE tiene que cumplir para recibir el aval de calidad previsto desde la FECYT, los cuales pasan por incrementar la tasa de rechazo cuando

no se cumplen suficientemente, aumentar la presencia extranjera y de otros investigadores ajenos a AIDIPE, ya que como entidad editora condiciona el número de autores y autoras “miembros” que pueden aparecer en los artículos de cada número editado, etc.

Una de las prioridades que este Consejo de Redacción se propone es aumentar la visibilidad de la RIE a través de la web, ampliar el número de bases de datos en las que está presente, incrementar el número de criterios Latindex cumplidos hasta la fecha, informatizar el proceso editorial completamente, etc.

Los resultados alcanzados hasta este momento se han constatado a partir del mes de marzo de 2010, en la que la nueva web (<http://revistas.um.es/rie/>) está totalmente operativa e incluye los números publicados por RIE desde el año 2001. En estos momentos están en proceso de digitalización todos los números anteriores de la revista, desde el primer número. A lo largo del 2010 estarán disponibles en la página web.

Las bases de datos y catálogos en las que ya figuramos son: Bases de datos nacionales (DIALNET, DICE, DULCINEA, GOOGLE SCHOLAR, IN-RECS, ISOC, MIAR, REDINED y RESH). Bases de datos internacionales (CARHUS PLUS, E-REVISTAS, ERIH, HEDBIB, IRESIE y LATINDEX). Catálogos nacionales (CSIC-ISOC, BNE, REBIUN y CIDE). Catálogos internacionales como (OEI). Se encuentran en fase de tramitación y/o aceptación otros catálogos y bases de datos nacionales e internacionales (PIO, EBSCO, REDALYC, SCOPUS, etc.).

El pasado 28 de enero, tras las modificaciones incluidas en el último número publicado en la RIE en diciembre de 2009, se solicitó a LATINDEX la revisión de los criterios cumplidos por la revista, recibiendo el día 22 de febrero un informe favorable en el que se constataba que cumple 33 criterios (todos los establecidos para las revistas impresas). Como los lectores/as habrán observado en la web de la RIE, también tiene asignado un ISSN electrónico (1989-9106).

Otro de las novedades de la RIE es que está siendo gestionada en todo su proceso, desde marzo de 2010, mediante el sistema OJS (Open Journal System) (PKP, 2010). El servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia, facilita a las revistas que deseen adscribirse a él, de un modo gratuito el tener disponible la gestión editorial mediante OJS. En estos momentos son 46 las revistas que están insertas en dicho sistema, aunque la Revista RIE es la única que está gestionada plenamente mediante el mismo. El resto de revistas de la UMU, incluidas en la plataforma OJS, lo emplean como herramienta de difusión de sus publicaciones, ya que los metadatos de los artículos publicados, exportados por OAI-PMH, son accesibles y recopilables desde las bases de datos nacionales e internacionales, por ejemplo, RECOLECTA y DRIVER, *Digital Repository Infrastructure Vision for European Research* (<http://driver-repository.eu/>). Este recolector y buscador europeo proporciona acceso a repositorios gratuitos de contenido académico con más de dos millones y medio de publicaciones científicas.

LA GESTIÓN EDITORIAL DE LA REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA MEDIANTE OJS

El Public Knowledge Project (PKP, 2010), es un proyecto que emerge con la intención de mejorar la calidad académica, científica y de difusión de la investigación. Opera a

través de una asociación entre la Facultad de Educación de la Universidad de la Columbia Británica, la Biblioteca de la Universidad Simon Fraser, la Escuela de Educación de la Universidad de Stanford y el Centro Canadiense de Estudios de la Industria Editorial en la Universidad Simon Fraser. Este proyecto reúne a profesores, bibliotecarios y estudiantes de postgrado dedicados a explorar cómo las nuevas tecnologías pueden ser utilizadas para mejorar el valor profesional y público de la investigación académica. Los proyectos actuales analizan las consecuencias sociales, económicas y problemas técnicos que implica el uso de la infraestructura on-line y la gestión de estrategias de conocimiento, para mejorar tanto la calidad académica y el acceso público, como la coherencia de este conjunto de conocimientos en un sistema accesible bajo la perspectiva de un mundo sostenible.

El PKP es un defensor del acceso abierto a la información, proporcionando el software de código abierto líder en la gestión editorial de revistas, el Open Journal System (OJS). Este sistema, orientado a la gestión, publicación e indexación de las revistas y congresos (OCS), aumenta la facilidad de acceso al conocimiento, mejora la gestión y reduce los costos de publicación.

En el momento que optamos por OJS como sistema de gestión editorial de la Revista RIE nos encontramos con las limitaciones informáticas propias de una nueva plataforma informática, pero la buena voluntad y las ganas de renovación y actualización han sido superiores a los inconvenientes. Queremos agradecer desde aquí la ayuda prestada por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia y a su informático, por la gran labor realizada con la RIE ya que ha supuesto un aprendizaje continuo para ellos y para nosotros. Recordemos que la FECYT, por las mejoras ofrecidas y la relevancia internacional de este sistema, ofrece como uno de los beneficios a las revistas que sean evaluadas positivamente en su convocatoria, el tener acceso al sistema OJS y el formar a sus responsables en la utilización del mismo.

El presente número de RIE ha sido editado en su totalidad mediante OJS (salvo su maquetación e impresión). Decidimos retrasar el envío a revisión de los artículos recibidos a finales de 2009 y principios de 2010, para poder adaptarnos plenamente al nuevo sistema, y que los artículos aceptados para su publicación se aprovecharan de las ventajas que ofrece OJS para incrementar la visibilidad internacional de sus investigaciones. Debido al limitado del tiempo disponible para editar este número, ha sido necesario el trabajo intensivo de muchos miembros del Consejo de Redacción, del Consejo Asesor y de los revisores y revisoras, ya que desde la primera semana de marzo hasta la primera semana de mayo se han sometido a revisión un total de 42 artículos por el método de doble ciego (y en algunos casos, triple), de los cuales 15 están aceptados para su publicación y 12 de ellos son los que configuran el presente número. Es decir, que la tasa de rechazo durante este primer semestre de 2010 ha sido del 65% (figura 1).

La internacionalización de OJS, como herramienta de gestión de revistas, es innegable como lo muestra el mapa (figura 2) que presenta la distribución internacional de las revistas que emplean dicho sistema para gestionar y/o publicar sus contenidos a partir de enero de 2010. Este mapa se basa en la ubicación de identificación del servidor que aloja la revista con sistema OJS y puede no reflejar la ubicación geográfica real de la editorial de la revista. En marzo de 2009 (Torres, 2009) se editaban en Europa 567 revistas mediante OJS, pasando a 961 en Enero de 2010, lo que supone un incremento

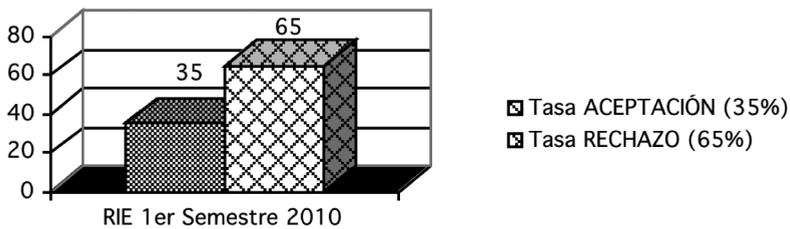


Figura 1
Tasa de rechazo de la RIE durante el primer semestre de 2010

Journals Using OJS by Continent

Continent	January 2010	Number of Journals
Asia		678
Europe		961
Africa		429
Oceania		96
North America		1343
South America		1537



Figura 2
Distribución internacional revistas que emplean OJS (Enero 2010)

del 69.5% en nueve meses. En futuros números de RIE volveremos a retomar estos datos para analizar la evolución del uso de OJS a nivel mundial.

En cuanto a su funcionalidad, el Open Journal System permite realizar un seguimiento detallado de los artículos, aumentando la interacción entre todas las personas implicadas en el proceso editorial, facilita las notificaciones mediante correo electrónico a cada persona en función de la tarea o decisión adoptada. Cada implicado/a tiene asignado un rol (o varios) en función del grado de responsabilidad que se le asigne en la revista, el cual le permite acceso total o parcial a la información dependiendo del tipo de tarea asignada. Es decir, en función de la actividad encomendada a una persona, debe

tener asignado uno de los siguientes roles para poder realizarla: lector/a de la revista, autor/a, revisor/a, corrector, maquetista, revisor de galeradas, gestor de suscripciones, editor de sección, editor/a (Director/a), gestor de la revista y/o administrador del sistema. En la figura 3 presentamos la visión de la RIE desde la perspectiva del “Gestor de la revista”, en ella se observan los enlaces a todas las “Páginas de gestión”, a los “Usuarios” y a los “Roles”.

Otra de las grandes ventajas es que toda la información se encuentra almacenada en el sistema, que suele tener además una copia de seguridad, para ser recuperada en caso de producirse un fallo del sistema (rotura del servidor) o el borrado del dispositivo de almacenamiento. En la plataforma queda almacenada, entre otras, las siguientes informaciones:

- El original enviado por el autor/a/es/as, con sus metadatos en español e inglés, desde la primera versión así como como las sucesivas versiones, si los revisores/as han solicitado cambios tras su ronda de valoración.
- Documentos intermedios, como son los formularios de revisión y/o documentos adjuntos por los revisores/as con las indicaciones para los autores/as.
- Información asociada a cada fase de revisión, como fechas de recepción, envío a revisión a cada evaluador/a, plazos para revisión, fecha de recepción de revisión, fecha de envío a segunda ronda de revisión, fecha de recepción de la segunda versión del original, etc.

Figura 3
Visión de la RIE desde el rol “Gestor de revista”

- Tareas asignadas a cada persona en función de su rol y fechas/plazos para la realización de las mismas.
- Notificaciones y recordatorios de actividades no realizadas en el plazo establecido.
- Histórico de todos los originales recibidos en el sistema, aunque estos hayan sido rechazados para su publicación. Se almacenan también, todos los datos de los autores, documentos, metadatos y fechas de recepción, revisión y rechazo, etc.
- Todas las notificaciones realizadas a los revisores/as y autores/as, así como los comentarios privados indicados por el editor/a a modo de “diario de edición”.
- Documento final maquetado para su publicación que ya es accesible a cualquier lector/a.
- Etc.

La tarea más compleja, y por lo tanto una de las grandes mejoras aportadas por OJS, es la facilidad de la gestión de todo el proceso de revisión de los originales. Al recibir un original en el sistema OJS le aplica la etiqueta “Sin asignar” (figura 4). Cuando es asignado a un responsable para la edición (editor/a o editor/a de sección) y a dos revisores, al menos, se le adjunta la etiqueta “En revisión”. En el momento que es aceptado para su corrección, maquetación y posterior publicación se le asigna la etiqueta “En edición”. Al ser incluido un artículo en un número publicado de una revista, desaparece de esta sección y sólo es accesible a través del “ARCHIVO”, que es la sección en la que están incluidos los números publicados de la Revista y que es totalmente accesible desde la página principal de la revista sin necesidad de disponer de clave de acceso.

UNIVERSIDAD DE MURCIA | Mi cuenta | Salir

REVISTAS EDICIÓN ELECTRÓNICA

Revista de Investigación Educativa

INICIO ACERCA DE... BUSCAR ARCHIVO CONSEJO REDACCIÓN CONSEJO ASESOR ACCEDER

Inicio > Inicio

Inicio

Revista de Investigación Educativa

» Gestor/a de revistas	0 Sin asignar	9 En revisión	15 En edición	[Crear número] [Notificar usuarios/os]
» Editor/a		9 En revisión	15 En edición	
» Editor/a de sección		9 En revisión	15 En edición	
» Autor/a			1 Activo	[Nuevo envío]
» Revisor/a			0 Activo	

Mis cuentas

- » Mostrar mis revistas
- » Editar mi perfil
- » Cambiar contraseña
- » Salir

editum EDICIONES DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

OPEN JOURNAL SYSTEMS

Todos

BUSCAR

Navegar

- Por número
- Por autor
- Por título

INFORMACIÓN

- Para lectoras/es
- Para autoras/es
- Para bibliotecarias/os

Catálogos/Bases Datos

ISSN Electrónico: 1989-9106

Figura 4
Visión del sistema OJS con el rol editora de la RIE

Los artículos que cumplen los aspectos formales establecidos en las normas de publicación son aceptados para su evaluación por los revisores/as. El sistema elabora un listado (figura 5) en el que aparecen todos los originales que están siendo revisados, facilitando una sintética información de cada uno de ellos, como la fecha de recepción, el tipo de documento, los apellidos de los autores/as, parte del título (que han sido eliminados en el gráfico adjunto, para garantizar su anonimato), y las fechas de revisión por pares en las diferentes rondas, etc.

ID	MM-DD ENVIADO	SECC.	AUTORES	TÍTULO	REVISIÓN POR PARES		NORMATIVA	ES
					PEDIR	PENDIENTE	HECHO	
97981	03-11	ART			03-25 — 04-29 —	04-27 04-29	04-28	secre
98091	03-11	ART			04-08 -1 04-08 — 05-05 — 05-05 —	— 05-05 05-17 05-19	05-05 05- 20	secre
98151	03-11	ART			04-08 — 04-08 — 05-15 —	04-17 05-15 —	—	secre
99351	03-16	ART			04-09 — 04-09 — 05-19 1 05-19 1	05-12 05-03 — —	05-19 —	secre
99671	03-26	ART			05-07 —	05-20	05-21	secre
100121	04-10	ART			04-15 — 04-15 — 05-11 -1 05-11 —	05-04 05-01 — 05-13	05-11 —	secre
101381	04-27	ART			04-27 — 05-07 —	05-18 05-21	05-21	secre
101731	04-28	ART			04-30 — 05-02 —	05-04 05-20	05-20	secre

Figura 5
Listado de los artículos “En revisión” mediante OJS

Desde la web de los originales en revisión, se puede acceder a cada uno de ellos picando sobre el enlace del título. En la figura 6, se observa la visión de la editora de uno de los originales que se encuentran en revisión actualmente. Esta web facilita el acceso a todos los datos identificativos de un artículo, sus metadatos, las diferentes versiones del artículo (versión del editor, con los datos identificativos, y versión “a ciegas” para los revisores/as), y sobre todo, la selección de los revisores/as encargados de la valoración. OJS permite la creación de formularios de revisión para facilitar y homogeneizar su labor. Con los datos facilitados se elabora un informe motivado para los autores/as tras la decisión editorial.

También se facilita la comunicación, mediante correo electrónico, entre todos los implicados en el proceso de revisión. OJS recupera automáticamente los correos de los revisores/as y de los autores/as, para poder gestionar la información en todos los sentidos, es decir, desde los autores/as a los editores/as, de los editores/as a los revisores/as y de éstos, nuevamente, a los editores/as y a los autores/as. En ningún momento, un revisor/a puede contactar con un autor/a, ni a la inversa, sin que el editor/a de su visto bueno y sirva de “canal” de comunicación entre ambos.

Autores				
Título				
Sección	Artículos			
Editor/a	Secretaría de la Revista de Investigación Educativa			
Versión de revisión	98151-394251-2-RV.DOC 2010-04-08			
	Subir una versión de Revisión revisada			
	Seleccionar archivo		No se ha s...n archivo	
SUBIR				
Ficheros ad.	Ninguno			
<hr/>				
Revisión por pares		Ronda 1	SELECCIONAR REVISOR/A	VER EXCUSAS, CANCELACIONES & TURNOS PREVIOS
<hr/>				
Revisor/a A				
Formulario de revisión	FORMULARIO DE VALORACIÓN DE ORIGINALES - RIE			
	SOLICITUD	EN CURSO	PENDIENTE	RECIBIDO
	2010-04-08	2010-04-08	2010-04-29	2010-04-17
Recomendación	Se necesitan revisiones 2010-04-17			
Respuesta al Formulario de Revisión				
Ficheros subidos	Ninguno			

Figura 6
Visión de un original en revisión mediante OJS

Finalmente, cuando han sido recibidas las valoraciones de los revisores, con sus comentarios y su recomendación sobre el original, se asigna la “Decisión editorial” (figura 7) y se notifica, mediante correo electrónico motivando, a los autores/as dicha decisión y la valoración de ambos revisores/as, ya que OJS permite incorporarla automáticamente.

La decisión “*Rechazar envíos*”, supone finalizar el proceso de revisión y al ser consignada e indicada a los autores/as, el original queda almacenado en un “Histórico” de envíos que sólo son accesibles mediante el rol “Gestor/a de revistas”.

La decisión “*Se necesitan revisiones*”, supone notificar a los autores/as, mediante correo electrónico motivado, la valoración realizada y las modificaciones que han de incluir y volver a subir al sistema OJS en el plazo de 7 días, para iniciar una nueva ronda de revisión.

La decisión “*Reenviar para revisión*”, se consigna una vez recibido el original revisado por los autores/as, tras las recomendaciones realizadas con anterioridad. Desde el Consejo de Redacción, se revisa el original enviado y se edita eliminando todos los datos de identificación de autores/as, filiación profesional e incluso las propiedades del documento, para que el anonimato sea total. Este nuevo fichero se identifica como la “*Versión de revisión*” y se inicia una nueva ronda de revisión, notificando a los revisores/as la disponibilidad de la nueva versión del original, el formulario de valoración que han de emplear y la fecha prevista para remitir su informe. En cualquier momento los revisores pueden acceder a una sección en la que están almacenadas todas las revisiones anteriores que han realizado sobre cualquier original, por si necesitan recordar las recomendaciones que indicaron en rondas previas de revisión.

Para finalizar, la decisión “*Aceptar envíos*”, inicia el proceso de corrección de pruebas y corrección de estilo en inglés, para posteriormente enviar el artículo a imprenta, dónde es editado y maquetado para ser publicado en RIE. Desde la imprenta nos facilitan los ficheros pdf que son alojados en la web y que tras un año de embargo (dos números) quedan accesibles automáticamente.

Decisión	Notificar a autor/a	Versión de revisión	Versión del / de la autor/a	Versión del / de la editor/a
	autor/a	99671-400001-2-RV.DOC	Ninguno	99671-401791-1-ED.DOC
	Sin comentarios	2010-04-08		2010-04-08

Figura 7
Decisión editorial sobre un original en OJS

Son muchas más las ventajas, las posibilidades y las funcionalidades de OJS como gestor de revistas, pero este no es el medio adecuado para difundirlas, ya que no pretendemos que este artículo se convierta en un manual del manejo del sistema, sino que sirva a los lectores y lectoras de la Revista de Investigación Educativa (<http://revistas.um.es/rie/>) como aproximación a la compleja realidad editorial de las revistas científicas, además de hacer público el proceso de revisión de los originales remitidos para su evaluación a la revista.

Como síntesis final, coincidimos con Aréchaga (2009) en las recomendaciones o principios útiles para la edición de revistas científicas de calidad, ya que su perspectiva como Director de “*The International Journal of Developmental Biology*”, una revista española publicada en inglés, con más de 3000 citas recibidas (según datos de JCR-2008 e

ISI-2009), más de 100.000 visitas mensuales en su versión electrónica, con un factor de impacto 3.271, una selección de originales por el sistema peer-review internacional (3 revisores al menos por artículo), etc., debe ser un referente a seguir por aquellas revistas españolas que aspiren a estar en lo más alto. Sus propuestas podrían sintetizarse en:

- Los resultados de investigación científica han de materializarse en artículos científicos en de revista de calidad.
- El proceso editorial de una revista debe llevarse a cabo como un proyecto competitivo de investigación internacional. Debe contar con profesionales cualificados, material informático actualizado, realizar viajes promocionales para difusión como estrategia de marketing, etc.
- La sede editorial de una revista debe disponer del personal especializado necesario para llevar a cabo todo el proceso con las mayores garantías de éxito (administración y distribución, corrección de pruebas en español e inglés, marketing y difusión, actualización tecnológica e informática, etc.).
- Publicar en inglés es condición necesaria pero no suficiente para poder competir internacionalmente.
- Lo que no se cita no existe. Fomentar que los autores citen sus trabajos en las revistas que son publicados, no limitándose a las citas de “otros” que han publicado en revistas de más impacto, sobre todo internacional. No citar un trabajo publicado convierte la labor de la Revista que lo publicó en algo estéril y en un despilfarro económico.
- Las revistas deberían aspirar a tener una periodicidad mensual, para ello es necesario el progresivo aumento de los números publicados, pasando de semestrales a trimestrales, bimensuales, etc.
- Debemos y estamos en condiciones de competir con la mejor revista extranjera, pero para ello es imprescindible que nos lo propongamos firmemente, y sobre todo, que le dediquemos las condiciones y financiación adecuadas.

A partir de estas líneas, más que obtener información detallada para realizar un completo análisis DAFO (Debilidades-Amenazas-Fortalezas-Oportunidades) de la Revista de Investigación Educativa, deseamos transmitir un alentador sentimiento de esperanza ante la compleja situación que van a tener que padecer las revistas españolas, en la que estar indexada en un “listado” significa el “ser o no ser” de una publicación científica.

Iniciamos este proceso, con las aportaciones de los doce artículos incluidos en el presente número, que animamos a los lectores a disfrutar en profundidad. Avanzamos la temática general de cada uno de ellos:

En el artículo *“La relación entre la integración de las tecnologías de la información y comunicación y su conocimiento”*, se afirma que esta integración requiere que el profesorado sea competente, tanto desde el punto de vista tecnológico como pedagógico, estudiando las competencias en TIC del profesorado, en concreto la relación entre las competencias tecnológicas y las competencias pedagógicas.

El siguiente trabajo *“Empleo de fonotecas virtuales como método de apoyo docente: una aplicación al área de organización de empresas”*, parte de que el EEES promueve la adopción de técnicas docentes de carácter dinámico y participativo, que propicien la implicación práctica

del alumnado y la actualización permanente de sus conocimientos. Para ello los autores analizan el papel de los podcasts procedentes de fonotecas virtuales como herramienta docente. Los resultados obtenidos confirman que los alumnos que alcanzan un elevado aprendizaje teórico-abstracto, han utilizado en mayor proporción el podcast en ese aprendizaje. Concluyendo que la disponibilidad de los medios empleados y la accesibilidad pública y gratuita de este material en INTERNET, invitan a los docentes a emplear esta técnica.

La investigación titulada *“Experiencia educativa sobre la comprensión de emociones y creencias en alumnado con trastornos del espectro autista”*, nos muestra el efecto de una intervención educativa basada en la comprensión de emociones y creencias en alumnado con trastornos del espectro autista (TEA). Los resultados muestran diferencias entre los niveles de comprensión de emociones y creencias, antes y después del proceso de intervención, lo cual sugiere que el proceso de intervención educativa seguido puede producir efectos positivos en las habilidades sociales.

A continuación en el artículo *“La integración de la seguridad y salud en los centros escolares: una visión práctica desde el profesorado”*, muestra los resultados tras analizar la situación actual de las instituciones educativas en materia de seguridad y salud laboral, establecer mecanismos que orienten una actuación didáctica y organizativa que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje de una cultura preventiva, y extraer elementos básicos para adquirir formación en materia de seguridad y salud.

El trabajo realizado sobre *“Expectativas de autoeficacia e inquietudes docentes de los aspirantes a maestros de Educación Física en el tratamiento del alumnado con sobrepeso”*, concluye que los aspirantes a maestros/as considerados más autoeficaces para abordar el tratamiento educativo del alumnado obeso, afirman sentirse más preocupados respecto a la posibilidad de satisfacer las necesidades académicas, sociales y emocionales del alumnado obeso, se ocupan de las tareas propias que demanda la profesión, y se ajustan al perfil docente requerido.

El artículo titulado *“La valoración de la importancia de las competencias transversales: comparación de su percepción al inicio y final de curso en alumnos de Psicología”*, identifica la opinión de los alumnos sobre el aprendizaje basado en competencias en una metodología ECTS y compara el nivel de importancia que las competencias genéricas tienen para ellos/as, encontrando algunos elementos positivos, como considerarse parte activa del aprendizaje y estar satisfecho/a con los conocimientos, habilidades y destrezas conseguidas y otros menos positivos como, la sobrecarga de trabajo.

El estudio *“Visión histórico-educativa en la España del franquismo. Influencias y repercusiones a través de los testimonios de vida de nuestros mayores”*, ha contado con la participación de estudiantes y personas mayores, aportando como resultados un mayor conocimiento de nuestro pasado inmediato y sus circunstancias socioeducativas.

En el artículo *“Estudio de las respuestas socioeducativas ofrecidas a los inmigrantes en la Región de Murcia”*, se presenta una investigación realizada durante cuatro años en la que se analiza el tipo de respuestas que aportan los profesionales que trabajan con personas inmigrantes, fundamentalmente trabajadores/as sociales y educadores/as sociales, a las diversas necesidades de éstos, identificando los diferentes recursos y servicios que la Administración pone al servicio de los inmigrantes y valorado las características, los tipos, los diferentes niveles y la metodología de las múltiples actuaciones de esos profesionales.

A continuación, en el trabajo “*Aprendizaje autorregulado: antecedentes y aplicación a la docencia universitaria de Marketing*”, se parte de la premisa de que el European Higher Education Area (EHEA) exige estudiantes que autorregulen sus tareas académicas y adopten estrategias de aprendizaje activas. En el estudio empírico, testean un modelo que explica el aprendizaje autorregulado a partir del contexto del aprendizaje, las actitudes y expectativas laborales de los estudiantes y otras relacionadas con su tipo de orientación, autonomía, competencia y motivaciones.

La investigación cuyo título es “*Relación entre los programas universitarios para mayores, la satisfacción durante la jubilación y la calidad de vida*”, analiza los determinantes de la participación en Programas Universitarios para Mayores (PUM) y contrasta estadísticamente la relación entre la satisfacción durante la jubilación y la calidad de vida mediante una Encuesta de Condiciones de Vida de los Mayores. Se estima un modelo *probit bivarriante* para la satisfacción en la jubilación y la participación en PUM, y un *probit bivarriante* ordenado para la Escala de Calidad de Vida y la participación en dichos programas.

Para finalizar, el interesante artículo cuyo tema es: “*Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género*”, recoge algunos resultados derivados de un proyecto de excelencia subvencionado por la Junta de Andalucía, cuyo propósito es crear y ofrecer recursos digitales para el diagnóstico de la cultura de género en la escuela. Este artículo presenta los resultados de una escala de actitudes, que permite medir el grado de predisposición del alumnado hacia la igualdad y la coeducación.

BIBLIOGRAFÍA

- Aréchaga, J. M. (2009). El futuro de las revistas científicas españolas. *Jornadas de reflexión para la profesionalización de la calidad de las Revistas Científicas Españolas*. Madrid: FECYT, Universidad Complutense de Madrid y UNE.
- Correa, A. D. y Aliaga, F. M. (2009). Mejora de la calidad, la gestión y la difusión de RELIEVE. *RELIEVE*, 15, 2, pp. 1-7.
- Delgado, E.; Ruiz, R. y Jiménez, E. (2006). *La edición de Revistas Científicas. Directrices, criterios y modelos de evaluación*. Granada: FECYT.
- Martesan, M. (2009). Innovación en el ámbito de las revistas científicas en el EEES. *Jornadas de reflexión para la profesionalización de la calidad de las Revistas Científicas Españolas*. Madrid: FECYT, Universidad Complutense de Madrid y UNE.
- PKP (2010). *Public Knowledge Project*. URL: <http://pkp.sfu.ca/> - Consultada 21-03-2010.
- Torres, N. (2009). Programas de gestión y publicación en INTERNET. *Jornadas de reflexión para la profesionalización de la calidad de las Revistas Científicas Españolas*. Madrid: FECYT, Universidad Complutense de Madrid y UNE.

Fecha de recepción: 24 de marzo de 2010.

Fecha de revisión: 25 de marzo de 2010.

Fecha de aceptación: 6 de mayo de 2010.

LA RELACIÓN ENTRE LA INTEGRACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN Y SU CONOCIMIENTO¹

Gonzalo Almerich², Jesús M. Suárez², Natividad Orellana², M^a Isabel Díaz³

RESUMEN

La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) requiere que el profesorado sea competente, tanto desde el punto de vista tecnológico como pedagógico. En este trabajo, se estudian las competencias en TIC del profesorado, en concreto la relación entre las competencias tecnológicas y las competencias pedagógicas. Para ello, se ha utilizado un diseño de encuesta y una muestra aleatoria del profesorado no universitario de la Comunidad Valenciana, a los que se les ha aplicado un cuestionario. Se ha hallado una relación significativa entre las competencias tecnológicas y las competencias pedagógicas, en el sentido de que las primeras suponen tanto una base como un elemento facilitador de las segundas. Ello supone que el profesorado ha de conocer las TIC para integrarlas en su práctica diaria. No obstante tanto la relación como su estructura no se deben simplificar.

Palabras clave: *Tecnologías de la Información y Comunicación; Profesorado; Competencias tecnológicas; Competencias pedagógicas.*

1 Este trabajo se ha desarrollado a partir del proyecto subvencionado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de España (SEC2002-01927) y por el Fondo Social Europeo (UE): La formación de los profesores en las TIC como dimensión clave de impacto en el proceso de integración: necesidades, currículo y modelos de formación-innovación.

2 Departamento MIDE, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia. Av. Blasco Ibáñez, 30, Valencia. E-mail: Gonzalo.Almerich@uv.es, Jesús.M.Rodríguez@uv.es, Natividad.Orellana@uv.es

3 Universidad Internacional Valenciana.

RELATIONSHIP BETWEEN THE INTEGRATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (ICT) AND LEARNING AND APPLICATION OF ICT

ABSTRACT

The integration of Information and Communication Technologies (ICT) requires teachers to be competent both technologically and pedagogically. In this piece of research, teachers' ICT competences were studied, particularly the relationship between technological competences and pedagogical competences. A survey and a randomly chosen sample of non-university teachers of the Comunidad Valenciana was used and a questionnaire filled in by participants. A significant relationship between technological and pedagogical competences was found and it was shown that the former works both as a basis and a facilitator of the latter. This implies that teachers should learn ICTs in order to integrate them in their daily practice. However, both the relationship and structure should not be simplified.

Key words: Information and Communication Technologies (ICT); Teachers; Technological competences; Pedagogical competences.

INTRODUCCIÓN

El profesorado desempeña un rol crucial en la adopción e implementación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en la educación (Pelgrum & Law, 2003), y sin el cual cualquier innovación no será posible.

No obstante, el proceso de integración de las TIC en la educación está siendo más lento que en el resto de la sociedad. Esto se debe a la gran complejidad de la integración de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Area, 2005; Balanskat, Blamire y Kefala, 2007; Baek, Jung and Kim, 2008), pues intervienen numerosos factores (personales, contextuales, organizacionales, etc.), que pueden ser facilitadores u obstáculos en la implementación de las TIC. Por lo tanto, el potencial que suponen las TIC para los procesos de enseñanza y aprendizaje no se ha traducido en el uso actual que se realiza de las mismas (Aliaga, Orellana y Suárez, 2004). De esta forma se aprecia la existencia de diferentes niveles en la integración de las TIC, tanto en los distintos países como entre los centros de un mismo país (Balanskat et al., 2007).

En este proceso integrador de las TIC, el profesorado ha de estar capacitado con una serie de conocimientos y habilidades que le permita, por una parte, conocer y dominar los distintos recursos tecnológicos y, por otra, conseguir la integración de los mismos en su práctica diaria en el aula. Ello implica la necesidad, por parte del profesorado, de poseer una serie de competencias que le van a permitir la implementación de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde diversas instituciones, tanto gubernamentales como no gubernamentales (ACCE, 2000; Department of Education of Victoria, 1998; Education Queensland, 1999; ISTE, 2002, 2008; North Caroline Department of Public Instruction, 2000; UNESCO, 2002, 2008) se han realizado propuestas sobre las competencias que el profesorado ha de poseer para la integración de las TIC en el aula, ya sean destinadas para el desarrollo de profe-

sorado en activo como dentro del proceso de su formación inicial. A partir del análisis de las diversas propuestas, se pueden destacar dos grupos de competencias fundamentales: pedagógicas y tecnológicas. Estos dos grupos se han de considerar de forma conjunta, si bien para mejorar la claridad del discurso las contemplaremos separadamente.

En relación con las competencias pedagógicas, desde un punto de vista general, las dimensiones que han considerado las diferentes propuestas son: a) orientaciones para la enseñanza y aprendizaje; b) organización del aula (materiales, recursos a utilizar); c) diseño de ambientes de aprendizaje en el aula; d) evaluación, control e información del progreso del alumno y diversidad; e) práctica profesional; f) proyectos de innovación; g) problemas sociales, éticos, legales y humanos.

Por lo que se refiere a las propuestas sobre las competencias tecnológicas, las dimensiones fundamentales que han planteado son: a) la tecnología básica, en el que se incluye la terminología y uso del sistema operativo; b) las aplicaciones informáticas básicas (procesador de texto, hoja de cálculo y bases de datos); c) aplicaciones multimedia; d) presentaciones multimedia; e) software educativo; f) conocimientos sobre Internet: navegación, comunicación (correo, foros, Chat, etc.), búsqueda de información, y elaboración de páginas Web.

Este estudio hay que contextualizarlo dentro de una investigación más amplia, el proyecto PROFORTIC, cuyos objetivos son la detección de las necesidades del profesorado en TIC, el establecimiento de un currículum de TIC que surge de esas necesidades y el estudio de modelos de formación-innovación del profesorado en TIC. En la primera etapa del proyecto se desarrolló un modelo de competencias con la finalidad de detectar las necesidades, y a partir de ello poder plantear de forma más consistente tanto el diseño del currículo como los planes de formación del profesorado. En el establecimiento del marco competencial contemplamos tanto las competencias pedagógicas como las tecnológicas, que se desarrollaron a partir de los distintos referentes internacionales existentes al respecto, entre los cuales se tuvieron en cuenta muy especialmente los modelos propuestos por el ISTE (2002), North Caroline Department of Public Instruction (2000) y Department of Education of Victoria (1998).

El objetivo del presente estudio se focaliza, en primer lugar, en las competencias pedagógicas en TIC que el profesorado posee; es decir, el nivel de capacitación para la integración de los recursos tecnológicos en las actividades docentes ordinarias. En segundo lugar, la relación existente entre el nivel de conocimientos de los recursos tecnológicos (competencia tecnológica) que el profesorado poseen y la integración que realizan de los distintos recursos, tanto en el aula como en el currículo (competencia pedagógica).

MÉTODO

El estudio se basa en un diseño de encuesta, utilizando como instrumento de recogida de la información el cuestionario. La población la constituye el profesorado (casi 60000) de centros de primaria y secundaria de la Comunidad Valenciana, tanto públicos como privados. La muestra se ha extraído mediante un muestreo aleatorio estratificado en función de nivel educativo (primaria, secundaria y bachillerato), las provincias de la Comunidad Valenciana (Alicante, Castellón y Valencia) y la titularidad del centro

(pública y privada), con un nivel de confianza del 95% y un error muestral inferior al 5% (3,3%). La unidad primaria de muestreo son los centros educativos y la unidad secundaria el profesorado que contesta al cuestionario. La muestra está compuesta de 868 profesores y profesoras, cuyas edades oscilan entre los 20 y 65 años con una edad media de 40,9 años, y con una experiencia profesional del profesorado que va desde 1 año hasta 41, con una media de 15,5 años.

Como hemos indicado, el instrumento de recogida de la información es un cuestionario que ha sido diseñado para tal fin. El cuestionario creado se estructura en nueve apartados: características del profesorado, accesibilidad al equipamiento informático, conocimientos, uso, integración, necesidades formativas tanto en recursos tecnológicos como en la integración de las TIC, actitudes hacia las TIC y obstáculos. En este estudio nos centraremos en las competencias del profesorado que forman parte dos apartados del cuestionario: conocimiento e integración de las TIC.

El conocimiento de los recursos tecnológicos es un apartado del cuestionario que consta de 32 ítems divididos en cuatro dimensiones: manejo y uso del ordenador, aplicaciones informáticas básicas, presentaciones y aplicaciones multimedia, y la dimensión de tecnología de la información y la comunicación. Dentro de cada dimensión, los primeros ítems se corresponden con conocimientos más básicos, y los últimos con conocimientos más avanzados (ver anexo); todos se valoran mediante una escala Likert de cinco puntos (1 nada a 5 Mucho).

El apartado de integración de las TIC en el diseño y desarrollo curricular por parte del profesorado en el aula consta de 11 ítems (ver Anexo). La escala de respuesta es de cinco puntos (de 1 nunca a 5 siempre)

Los análisis estadísticos, realizados mediante el programa SPSS 15.0, incluyen estadísticos descriptivos, análisis de conglomerados y análisis discriminante.

Los datos de los cuestionarios, recogidos durante el curso 2003-2004, se reunieron principalmente a través de cuestionarios on-line, y en aquellos centros en los que, por falta de instalaciones o conocimiento del profesorado, esto no pudo ser así, los cuestionarios fueron remitidos y contestados en papel.

RESULTADOS

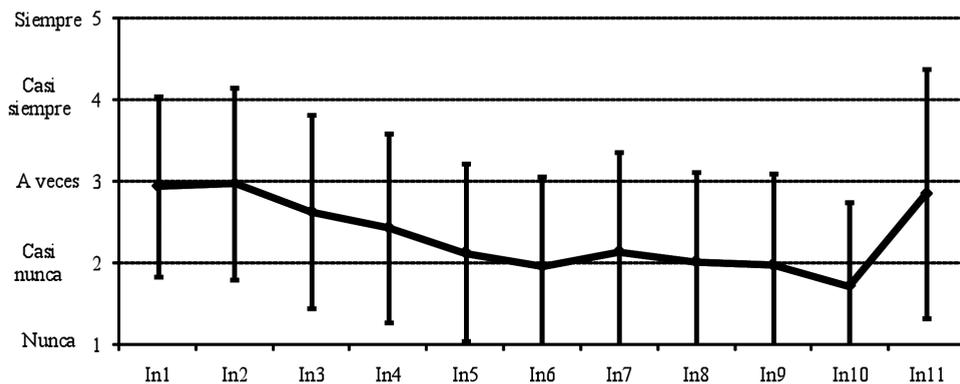
Se presentan los resultados relativos a la integración curricular de las TIC por parte del profesorado en general. A continuación, se describen los perfiles del profesorado a partir de los conocimientos de los recursos tecnológicos y también cómo es da la integración curricular de las TIC en función de estos perfiles. Finalmente, se profundiza en la relación entre el nivel de conocimiento de los recursos tecnológicos y su integración en el aula y en el currículum.

La integración curricular de las TIC por parte del profesorado

El profesorado, en conjunto, pocas veces considera la necesidad de tener en cuenta los recursos tecnológicos en su práctica habitual del aula. De este modo, la integración de los mismos es bastante deficiente, pues todos los ítems presentan una media inferior a 3 ("a veces") y la mayoría de los ítems se sitúan en la categoría de casi nunca (Gráfico 1).

En general, se puede decir que el profesorado “a veces” evalúa los distintos recursos tecnológicos para su proceso de enseñanza (In 2) y los considera en la selección de los materiales curriculares (In 1), y con menor frecuencia diseña los materiales el mismo profesor (In 3); si bien hay que resaltar que tienen en cuenta los problemas éticos y legales derivados del uso de estos recursos tecnológicos (In 11). Los distintos recursos tecnológicos “casi nunca” los utiliza, ni como instrumento de evaluación del alumno (In 7), ni para apoyo de los alumnos con necesidades educativas diversas (In 8). En cierto modo, esto se traduce en que el profesorado diseña con poca asiduidad situaciones de aprendizaje en las cuales utiliza los recursos tecnológicos (In 5), ni tiende a crear entornos en los cuales las tecnologías estén integradas (In 6), ni las utiliza como forma de colaboración ni de comunicación entre los miembros de la comunidad educativa (In 9). En cuanto a su formación, en conjunto, la tecnología la utiliza en ciertas ocasiones (In 4), aunque su participación en proyectos de investigación o innovación en los que se empleen los recursos tecnológicos en el aula es casi nula (In 10).

Gráfico 1
Integración de las TIC en el diseño y desarrollo curricular por parte de los profesorado. Las barras representan la desviación estándar.
(Ver anexo para las leyendas de las variables).



En relación con la variabilidad de los ítems, se ha de señalar que en todos ellos es alta, como se puede percibir en el gráfico 1. La gran mayoría de los ítems abarcan dos categorías de la escala. También se ha de anotar que en los ítems In6, In7, In8, In9 e In10 se produce un efecto suelo, debido a la combinación de que la media se sitúa en la categoría “casi nunca” y la alta variabilidad. Por su parte, el ítem In11 es el más variable, pues abarca prácticamente desde la categoría primera a la última. Esto sugiere la existencia de una serie de grupos dentro del profesorado, desde los que tienen muy presente la integración de los recursos tecnológicos a aquellos que no la consideran.

Perfiles del profesorado a partir de los conocimientos de los recursos tecnológicos

En este apartado presentaremos los perfiles del profesorado obtenidos mediante un análisis de conglomerados utilizando el procedimiento de k-medias a partir de su conocimiento de los recursos tecnológicos, que se ha realizado en otro estudio (Almerich, Suárez, Belloch y Orellana, 2010).

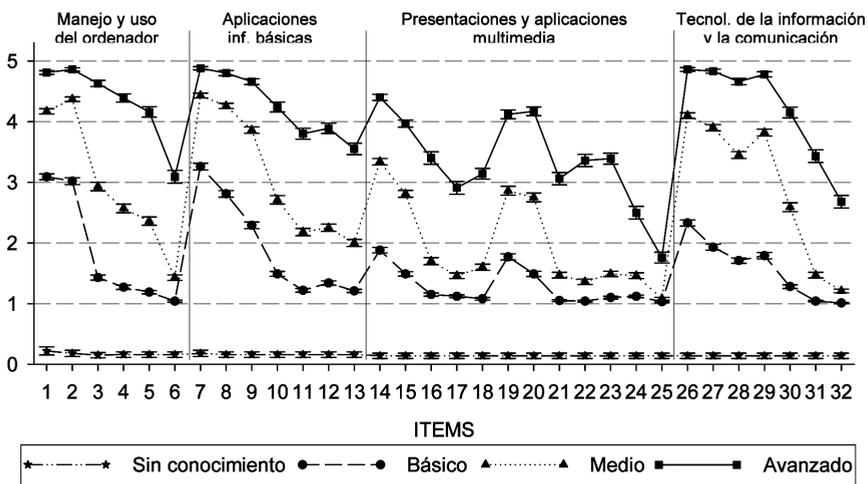
Como se aprecia en la tabla 1, a partir de los indicadores de competencia tecnológica se ha establecido un modelo con cuatro grupos de profesores: sin conocimientos en recursos tecnológicos, conocimientos básicos, conocimientos medios y conocimientos avanzados.

TABLA 1
NÚMERO DE CASOS Y PORCENTAJE EN CADA CONGLOMERADO.

Grupos	Nº de profesores	%
Sin conocimiento	70	8,06
Básico	346	39,86
Medio	291	33,53
Avanzado	346	18,55
Total	868	

Gráfico 2

Perfiles de los profesorado a partir del conocimiento de los recursos tecnológicos. Se incluyen los valores promedio de cada indicador en torno los cuales se representa el error estándar.



A partir del gráfico 2, se puede señalar la existencia de un grupo del profesorado que, aunque de tamaño reducido (supone el 8% del profesorado), no posee ningún o casi ningún conocimiento de los recursos tecnológicos. Los demás grupos, en los cuales el profesorado ha utilizado los recursos tecnológicos, muestran un perfil competencial semejante que se diferencia claramente entre ellos por el nivel de conocimiento de estos recursos.

Estos tres grupos se caracterizan por poseer un mayor conocimiento de los recursos en las facetas más sencillas, reduciéndose el nivel de dominio cuando se trata de tareas de mayor complejidad. Justamente son los recursos más complejos los que marcan los elementos diferenciales entre el grupo medio y el avanzado. Así, en los recursos más complejos los profesores del grupo medio se acercan mucho al perfil que tienen en los mismos los integrantes del grupo de conocimientos básicos.

En cuanto a las características de los grupos, el primero, sin conocimientos de los recursos tecnológicos (Tipo I), se caracteriza por no tener prácticamente ninguna experiencia con el ordenador ni con las nuevas tecnologías, con lo cual su conocimiento es prácticamente inexistente.

El segundo grupo, de conocimientos básicos (Tipo II), se caracteriza por poseer unos conocimientos con limitaciones en algunos recursos tecnológicos (navegación por el sistema operativo, el procesador de texto, Internet como búsqueda de información y recursos, y el correo electrónico), presentando escaso conocimiento en los restantes recursos tecnológicos.

El tercer grupo, de conocimientos medios (Tipo III), se caracteriza por la presentación de un nivel de conocimiento avanzado en ciertos recursos tecnológicos (navegación por el sistema operativo, procesador de textos, Internet como búsqueda de información y recursos, utilización de motores de búsqueda y el correo electrónico), aunque con limitaciones en las funcionalidades avanzadas del recurso. En otros su nivel de conocimiento es limitado (instalación de software, mantenimiento del ordenador, estrategias de búsqueda de información en bases documentales), careciendo de conocimientos respecto a las funcionalidades avanzadas en estos recursos. Finalmente, en otros recursos (hoja de cálculo, bases de datos, programas de presentación, instalación y configuración de los componentes del hardware) su conocimiento es fundamentalmente básico, con carencias o lagunas. En los restantes recursos sus conocimientos son casi nulos.

El último grupo es de conocimientos avanzados (Tipo IV), que se caracteriza por presentar dominio claro, y en algún caso a nivel de experto, de la mayoría de los recursos tecnológicos (navegación por el sistema operativo, instalación del software, mantenimiento del ordenador, instalación y configuración de los componentes del hardware, aplicaciones informáticas básicas, estrategias de búsqueda de información en bases documentales, programas de presentaciones e Internet, tanto como información como comunicación), si bien con alguna dificultad en ciertas funcionalidades avanzadas de los mismos. Presenta conocimientos limitados (sin dominar las funcionalidades avanzadas) en algunos recursos (redes locales, audiovisuales, elaboración de páginas Web). Por último, en cuanto a la utilización del software educativo y las aplicaciones de autor muestran más limitaciones en su conocimiento de los mismos.

La integración curricular de las TIC en función del nivel de conocimiento de los recursos tecnológicos, desde una perspectiva univariada

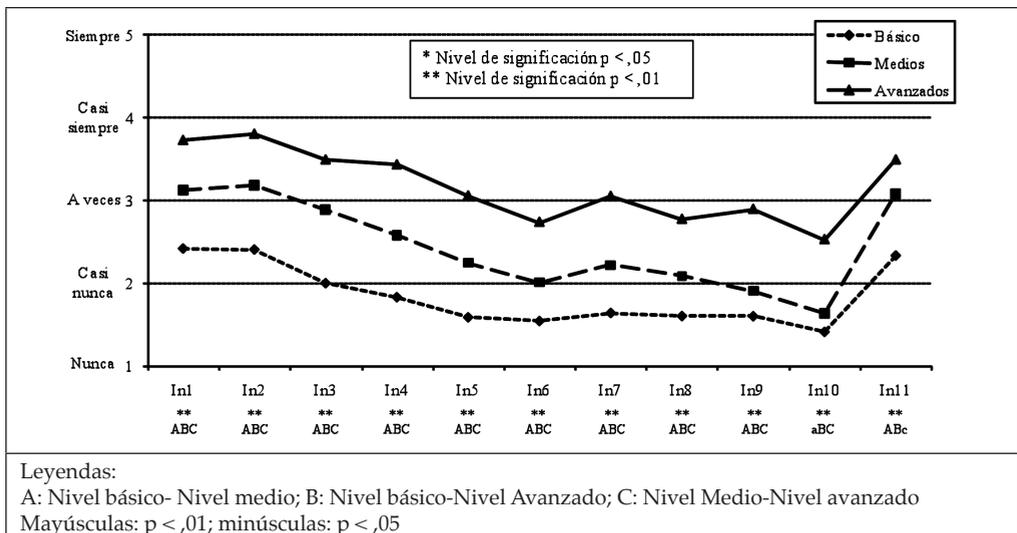
A partir de este apartado, se considera únicamente el profesorado que ha utilizado el ordenador y, además, está clasificado como mínimo en un nivel básico de conocimiento de los recursos tecnológicos.

Se puede señalar —ver gráfico 3— que según se incrementa el nivel de conocimiento de los recursos tecnológicos el nivel de integración de los mismos es mayor. Por lo tanto, el profesorado que posee unos conocimientos tecnológicos más avanzados tiene más en cuenta la integración de los mismos, en ocasiones el grupo de nivel medio y no los considera casi nunca el grupo de conocimientos básicos. Además, existe una coincidencia entre el patrón de conocimientos descrito para todo el profesorado y cada uno de los perfiles que caracterizan a los diferentes grupos de conocimiento.

Asimismo, se produce una clara diferenciación entre los tres grupos en cuanto a la integración de las TIC en el aula y el currículum, no superando ningún grupo la categoría de “casi siempre”. Se ha de indicar que el grupo de nivel medio se acerca al avanzado en los ítems en que la media es más alta, mientras que en los ítems con media menor se acerca al profesorado de nivel básico.

Finalmente, tras el ANOVA realizado, se puede señalar que las diferencias son significativas ($p < ,01$) en todos los ítems, así como tras las pruebas post-hoc es evidente que en todos los casos se produce una diferencia entre los tres grupos en todas las variables, y en la mayoría con una probabilidad de error menor al 1%.

Gráfico 3
Integración de las TIC en el diseño y desarrollo curricular por parte de los profesorado en función del grupo de nivel de conocimientos tecnológicos



Relación entre el nivel de conocimiento de los recursos tecnológicos y su integración en el aula desde una perspectiva multivariada

En este apartado se presenta la relación existente entre el nivel de conocimiento de los recursos tecnológicos y la integración que hacen de los mismos en el aula y currículo, teniendo presentes todos los indicadores en el modelo. Para ello, se ha realizado un análisis discriminante de modelo completo. La variable dependiente es el nivel de conocimiento de los recursos tecnológicos por parte del profesorado obtenido con el análisis de conglomerados y las variables independientes son los ítems que hacen referencia a la integración de los recursos en el aula y currículo. Para la interpretación del análisis se ha utilizado el procedimiento gráfico propuesto por Dillon y Goldstein (1984).

En el análisis discriminante se han obtenido dos funciones, ambas significativas —ver tabla 2—. La primera función, que representa el 89,3 % de la varianza explicada, es la dimensión más relevante de cara a la discriminación de los tres grupos. La segunda función, con un 10,7% de la varianza explicada, se constituye en una dimensión menos relevante que se configura como una matización de la primera.

Se aprecia que la primera función —ver gráfico 4 y tabla 2—, con un alto poder de discriminación, separa claramente a los tres grupos situándose el grupo de profesorado con nivel avanzado y nivel medio en el lado positivo de la función, mientras que el de nivel básico se sitúan en el lado negativo; esto sugiere que el grupo de nivel de conocimientos básico considera muy escasamente la integración de los recursos. La segunda función, con mucho menor poder de discriminación, supone una ligerísima separación de los grupos, tal y como se aprecia en la situación de los centroides, indicando una diferenciación del grupo de nivel medio respecto de los otros dos grupos, particularmente del grupo de nivel avanzado.

TABLA 2
AUTOVALORES Y CONTRASTE DE LAS FUNCIONES DISCRIMINANTES
EN FUNCIÓN DE LA INTEGRACIÓN DE LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS
EN EL AULA

Función	Autovalor	% de varianza	Correlación canónica	Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	,605	89,3	,614	1 a la 2	,581	399,517	22	,000
2	,072	10,7	,260	2	,933	51,382	10	,000

En cuanto a la contribución de las variables en las funciones discriminantes —ver tabla 3—, aunque el grado de significación asociado con los valores *F* de todas las variables permite diferenciar entre los grupos. Las variables menos relevantes en el análisis discriminante son la In1 y la In8.

TABLA 3
 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DISCRIMINANTE EN FUNCIÓN DE LA
 INTEGRACIÓN DE LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS EN EL AULA

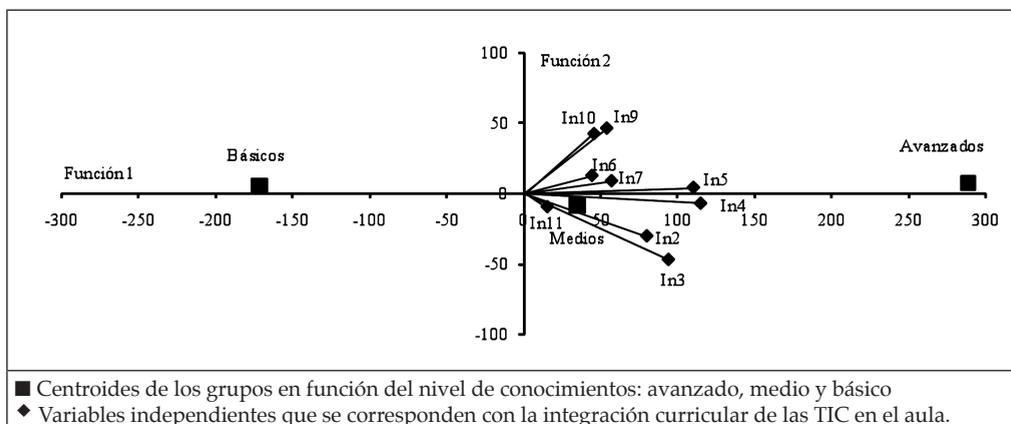
Pruebas de igualdad de las medias de los grupos						Coeficientes estandarizados de las funciones discriminantes		Matriz estructura	
						Función		Función	
	Lambda de Wilks	F	gl1	gl2	Sig.	1	2	1	2
In1	,779	105,247	2	741	,000	,093	,005	,681(*)	-,221
In 2	,767	112,803	2	741	,000	,165	-,350	,703(*)	-,269
In 3	,746	126,306	2	741	,000	,263	-,436	,740(*)	-,374
In 4	,721	143,109	2	741	,000	,276	-,053	,799(*)	-,050
In5	,727	139,137	2	741	,000	,331	-,011	,788(*)	,030
In6	,831	75,589	2	741	,000	-,282	,156	,578(*)	,169
In7	,806	89,415	2	741	,000	,176	,003	,631(*)	,101
In8	,829	76,331	2	741	,000	,069	,062	,583(*)	,095
In9	,807	88,578	2	741	,000	,066	,682	,602(*)	,526
In10	,823	79,567	2	741	,000	,256	,443	,566(*)	,536
In11	,909	37,048	2	741	,000	-,071	-,437	,397(*)	-,258

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

Sintetizando las informaciones del modelo —ver gráfico 4 y tabla 3—, los indicadores de integración más característicos para diferenciar entre los tres grupos de conocimiento son: la utilización de la tecnología como medio realizar actividades de formación relativas a su especialidad y a la utilización de las TIC en el aula (In4), el diseño de situaciones de aprendizaje en las cuales se puede utilizar las TIC (In5), el diseño de materiales curriculares mediante recursos tecnológicos (In3) y la evaluación de los recursos tecnológicos que pueden ser beneficiosos para el proceso de enseñanza (In2).

El segundo conjunto más relevante a estos efectos, con menor importancia que el anterior, está compuesto por: el diseño, coordinación y participación en el uso de la tecnología como forma de colaboración y comunicación entre toda la comunidad educativa (In9), la participación en proyectos de investigación-innovación a través de la utilización de diferentes recursos tecnológicos en el aula (In10), la creación de un entorno en el aula donde las tecnologías son un componente totalmente integrado (In6), y la utilización de las herramientas tecnológicas como instrumento para la evaluación de los alumnos (In7). Así, este conjunto de indicadores es el más empleado por el profesorado con nivel de conocimientos avanzado, en menor medida por aquellos con nivel de conocimientos medio y muy escasamente por los de conocimientos básicos.

Gráfico 4
Representación gráfica de las cargas discriminantes no rotadas y los centroides



La segunda dimensión discriminante nos aporta una diferenciación centrada particularmente en la separación de profesores con conocimientos medios respecto a los de conocimientos avanzados. Así, el profesorado de conocimientos medios tiende a usar más (dentro de una utilización general muy moderada) el diseño de materiales curriculares mediante recursos tecnológicos (In3) y la evaluación de los recursos tecnológicos que pueden ser beneficiosos para el proceso de enseñanza (In2). Al mismo tiempo, su utilización es claramente mucho menor en cuanto al diseño, coordinación y participación en el uso de la tecnología como forma de colaboración y comunicación entre toda la comunidad educativa (In9), y la participación en proyectos de investigación-innovación a través de la utilización de diferentes recursos tecnológicos en el aula (In10). Es decir, las mayores carencias del profesorado con niveles de conocimiento medios se sitúan en la participación de actividades innovadoras (sean de investigación, colaboración o comunicación) con otros colegas o el resto de la comunidad educativa. Muy probablemente no están suficientemente seguros de sus conocimientos tecnológicos para proyectarse hacia estos ámbitos más ricos, pero más exigentes.

Por consiguiente, tanto a partir de las dimensiones de las funciones discriminantes como de las variables más relevantes en ambas funciones, se puede indicar la existencia de una relación entre el conocimiento de las herramientas tecnológicas y la integración de las mismas, que se modifica según se incrementa el conocimiento de las herramientas tecnológicas orientándose progresivamente hacia una mayor integración de las mismas.

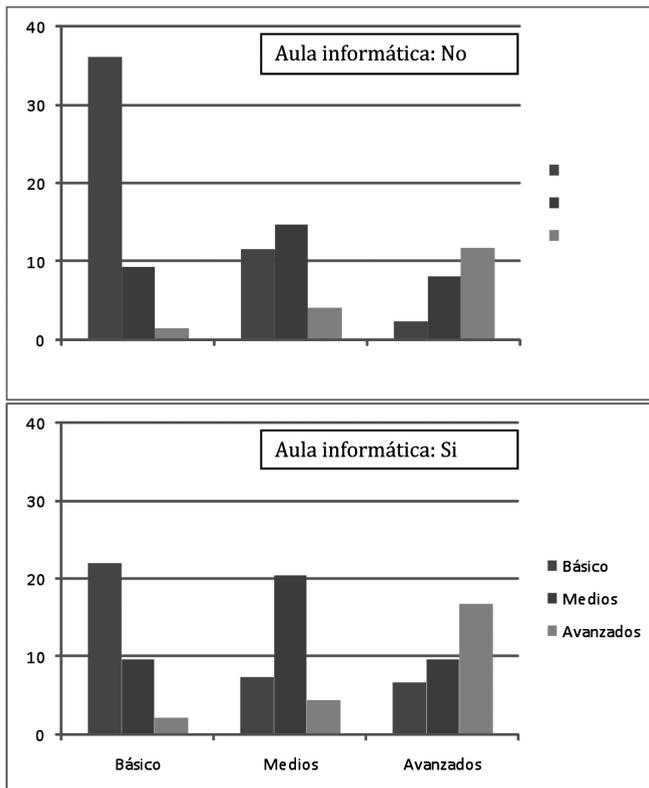
Por último, según se aprecia en la tabla 4, mediante este modelo obtendríamos una clasificación correcta del 60,2 % del profesorado. En cuanto a los grupos, tanto el profesorado con nivel de conocimiento avanzado y básico presentan una clasificación relativamente buena, presentando un porcentaje bastante deficiente el grupo con conocimientos medios. En relación con los sujetos mal clasificados se puede indicar que se sitúan fundamentalmente en el grupo de nivel de conocimiento más cercano, lo que supone una cierta congruencia. No obstante, se puede apuntar que hay un porcentaje

TABLA 4
PORCENTAJE DE CLASIFICACIÓN DEL PROFESORADO A PARTIR DE LAS
FUNCIONES DISCRIMINANTES.

		Grupo de pertenencia pronosticado		
		Básico	Medios	Avanzados
Original	Básicos	66,1 %	22,5 %	11,4 %
	Medios	27,5 %	48,0 %	24,5 %
	Avanzados	9,0 %	21,3 %	69,7 %
Porcentaje de casos correctamente clasificados: 60,2 %				

Gráfico 5

Representación gráfica de la congruencia entre el grupo de pertenencia inicial —barras— y el grupo estimado mediante las funciones discriminantes. En aquellos profesores que No tienen un acceso regular al Aula de Informática (Arriba) y los que Si tienen tal acceso (Abajo). Los valores expresados en porcentajes.



apreciable de profesorado con conocimientos básicos cuyo comportamiento en cuanto a la integración es avanzado (11,4%) y al contrario, existe un porcentaje significativo de profesorado con conocimientos avanzados en el cual no tiene en cuenta su integración (9%). Finalmente, es destacable que más de la mitad del grupo de profesores de conocimientos medios no se diferencia bien en cuanto a sus capacidades para la integración de los dos grupos restantes, repartiéndose casi por igual en las otras dos agrupaciones.

No obstante, esta complejidad en la relación entre el nivel de conocimientos tecnológicos del profesorado y su capacidad para integrar las tecnologías en su actuación ordinaria se ve influida por diferentes variables personales y contextuales. Por ello, estos resultados reflejan de algún modo tales influencias. Por ejemplo, podemos tener una visión intuitiva de la influencia que tiene el acceso ordinario del profesorado al Aula de Informática —ver Gráfico 5— al visualizar el comportamiento del modelo discriminante en aquel profesorado que sí tienen un acceso regular (Gráfico 5, abajo) y aquel que no tienen tal acceso (arriba).

En el primer caso, se observa claramente que la identificación del grupo de pertenencia a partir de sus conocimientos sobre la integración de las tecnologías es muy buena en el profesorado con conocimientos tecnológicos a nivel Básico y resulta mediocre cuando posee estos conocimientos a nivel Medio o Avanzado. En cambio, en el caso del profesorado que sí tiene un acceso regular al Aula de Informática hay una identificación mucho más homogénea de los tres niveles de conocimiento de los recursos tecnológicos. No obstante, en el grupo con conocimientos Avanzados se produce la peor identificación.

En definitiva podemos apreciar que el modelo discriminante se comporta claramente diferenciado por la variable contextual de acceso regular al Aula de Informática. Efectivamente ésta es una de las dimensiones clave a tener presente, junto a otros factores personales (sexo, edad,...) y contextuales (etapa, tipo de centro,...).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El conjunto del profesorado presenta un nivel bajo respecto a la integración de los recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto sólo en ciertas ocasiones los considera. Es en la etapa de planificación de su enseñanza (selección y evaluación de los recursos tecnológicos, y los problemas legales y éticos que le acarrearán su utilización) donde principalmente lo tiene en cuenta, y menos en la creación de entornos donde las TIC estén plenamente integradas.

Esto “denota que el profesorado dista todavía mucho de poder incorporar estos recursos a sus actividades docentes ordinarias” (Suárez et al. 2005, p. 36), y particularmente en el aula (Carnoy, 2004). Es cierto que el uso que hace el profesorado de las TIC en sus clases se ha incrementado, si bien en su mayor parte lo utilizan para preparar sus lecciones y disminuye cuando lo utilizan con sus alumnos (Empirica, 2006). Además, el profesorado utiliza las TIC más como una forma de apoyo a sus métodos de enseñanza tradicional que como transformación de su propio método (Mueller et al., 2008; Ramboll Management, 2006). Por lo tanto, como se puede apreciar, el profesorado utiliza las TIC más en la planificación de la enseñanza que en la creación de entornos donde realmente estén integradas.

A partir de los resultados obtenidos con el análisis discriminante, se puede afirmar que existe una relación entre el conocimiento que el profesorado presenta de los distintos recursos tecnológicos y la integración curricular de las TIC. De este modo, el nivel de conocimiento de los diversos recursos tecnológicos posee una función diferencial sobre la integración de los mismos; según se incrementa el nivel de conocimiento de los recursos tecnológicos, la integración en su proceso de enseñanza y aprendizaje es superior. Consiguientemente, el profesorado muestra una mayor integración a medida que su nivel de conocimientos de los recursos tecnológicos es más elevado.

Independientemente del nivel de conocimiento de los recursos tecnológicos, el profesorado los considera más en la planificación de la enseñanza que en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se produce un déficit en relación con la creación de situaciones y climas de aprendizaje, en el seguimiento y diversidad del alumno, las TIC como forma de comunicación con la comunidad educativa y la participación en los proyectos de investigación e innovación.

Asimismo, a partir del nivel de conocimiento de los recursos tecnológicos se puede describir la integración de las TIC en el currículo y el aula. La integración de las TIC que presenta el profesorado con un nivel básico es muy escasa. En cuanto a los otros dos grupos, nivel medio y nivel avanzado, ya implementan la integración de las TIC en el aula y en el currículo, si bien el grupo del profesorado con un nivel medio la considera fundamentalmente en la planificación del proceso de enseñanza. El grupo de nivel avanzado ya la contempla a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por lo tanto, según se ha comprobado en este estudio, entre el nivel de conocimientos de los recursos tecnológicos y la integración de los mismos por parte del profesorado existe una relación diáfana. Consecuentemente, en el profesorado cobra una especial importancia el conocimiento y habilidad con las TIC, que se identifican como centrales, pudiéndose convertir en un obstáculo o un facilitador del proceso integrador (Demetriadis et al., 2003; Mooij and Smeets, 2001; Pelgrum, 2001).

Sin embargo, el conocimiento de las TIC por parte del profesorado es un factor necesario aunque no suficiente en el proceso integrador. La relación entre el nivel de conocimiento de las TIC por parte del profesorado y la implementación es compleja y no predictiva (Granger et al., 2002). Ello se debe a que en la implementación del proceso de integración de las TIC existen diversos factores como comentábamos al principio. Por una parte, están los factores relativos al profesorado en que se han de considerar variables como la edad y el género (Almerich et al., 2005; Tejedor y García-Valcárcel, 2006), las actitudes frente a las TIC (Gargallo, Suárez y Almerich, 2006; Mueller et al., 2008), o la motivación por fuerzas externas (Baek et al., 2008). Por otra parte, existen factores contextuales y político-administrativos que intervienen en este proceso (Granger et al., 2002; Mumtaz, 2000; Scrimshaw, 2004; Tearle, 2003b). Todo ello se traduce en una mayor complejidad en la integración de las TIC en la práctica educativa diaria.

Finalmente, a partir de los resultados del estudio se pueden extraer una serie de consecuencias. La primera estaría relacionada con el establecimiento de planes de formación del profesorado. Ello supone, en primer lugar, tener presente las caren-

cias y las necesidades que presenta el profesorado, lo cual implica la utilización de instrumentos a través de los cuales se puedan detectar, tal y como este instrumento nos ha permitido realizar. En segundo lugar, el profesorado presenta diferentes niveles tanto en relación con las competencias tecnológicas como con las competencias pedagógicas, como se ha podido comprobar. Ello se traduce en que las acciones formativas que realizará el profesorado se han de adaptar a los diferentes niveles que éste presenta, lo que conlleva que dichas acciones formativas han de ser flexibles y estructuradas en una serie de etapas, de forma que se ajusten a sus necesidades (Suárez et al., remitido; Condie et al, 2005; Galanouli, Murphy and Gardner, 2004; Tearle, 2003a; Waite, 2004).

Una segunda consideración estaría relacionada con la creación de entornos de aprendizaje en que las TIC estuviesen totalmente integradas. Por una parte, se considerarían los factores contextuales, tales como el fomento de una cultura de integración en los equipos directivos de los centros, una mayor organización de los centros, así como la necesidad del establecimiento de dotaciones en infraestructuras, acceso, etc., que permita la implementación del proceso integrador (Area, 2005; Boza, Toscano y Méndez, 2009; Carnoy, 2004). Por otra parte, se tendrían en cuenta los factores relativos a las características individuales del profesorado, como las actitudes (Tejedor y García-Valcárcel, 2006), conocimiento de los recursos tecnológicos y su integración, y como sugieren Mueller et al. (2008) la generación de experiencias positivas de integración positiva de las TIC.

Una última consideración está relacionada con líneas futuras de investigación y profundización en estudios de este tipo. En primer lugar, aunque se han ido publicando diferentes marcos competenciales del profesorado en TIC (ISTE, 2008; UNESCO, 2008) en los cuales se han recogido tanto las competencias pedagógicas como las tecnológicas —pues sin estas últimas el profesorado no tendría la suficiente confianza para poder implementar el proceso de integración (BECTA, 2004; Granger et al., 2002; Mooij & Smeets, 2001; Williams et al., 2000)— es necesario la creación de un mapa competencial que se base en los conocimientos del propio profesorado, así como atienda a las nuevos recursos, como es el E-Learning 2.0. En segundo lugar, es necesario seguir analizando el proceso de integración de las TIC desde un modelo multivariado teniendo en cuenta todos los factores que se encuentran implicados en dicho proceso con el propósito de comprender mejor dicho proceso. Por último, sería especialmente interesante revisar en profundidad los marcos de referencia competenciales ampliando las perspectivas e incorporando la relación con otras dimensiones. Propuestas recientes como la de Markauskaite (2007) o, desde una perspectiva diferente, la de Guzmán & Nussbaum (2009) señalan nuevas vías a tal efecto muy sugerentes.

BIBLIOGRAFÍA

- ACCE. Teacher Learning Technology Competencies. (ACCE-TLTC, 2000). Consultado el 24 de abril de 2006, en <http://acce.edu.au/tltc>.
- Aliaga, F. M.; Orellana, N. y Suárez, J. M. (2004). Implantación y utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela. *Bordón*, 56 (3 y 4), 443-468.

- Almerich, G., Suárez, J. M., Orellana, N., Belloch C., Bo, R. y Gastaldo, I. (2005). Diferencias en los conocimientos de los recursos tecnológicos en profesores a partir del género, edad y tipo de centro. *RELIEVE*, v. 11, n. 2. Consultado el 15 de septiembre de 2009, en http://www.uv.es/RELIEVE/v11n2/RELIEVEv11n2_3.htm.
- Almerich, G., Suárez, J. M., Belloch, C. y Orellana, N. (2010). *Perfiles del profesorado a partir del conocimiento de los recursos tecnológicos y su relación con el uso*. Remitido para publicación.
- Area, M. (2005). Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *RELIEVE*, v. 11(1). Consultado el 20 de septiembre de 2009, en http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.htm.
- Balanskat, A., Blamire, R. y Kefala, S. (2007). The ICT impact report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe. European Schoolnet. Consultado el 5 de junio de 2009, en http://insight.eun.org/shared/data/pdf/impact_study.pdf
- BECTA (2004). *A Review of the Research Literature on Barriers to the Uptake of ICT by Teachers*. Londres. UK: BECTA. Consultado el 24 de abril de 2009, en <http://www.becta.org.uk>.
- Boza Carreño, A., Toscano Cruz, M. y Méndez Garrido, J. M. (2009). El impacto de los proyectos TICs en la organización y los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 27, 263-289.
- Carnoy, M. (2004). «Las TIC en la enseñanza: posibilidades y retos». En: Lección inaugural del curso académico 2004-2005 de la UOC (2004: Barcelona) [en línea]. UOC. Consultado el 4 de mayo de 2006, en <http://www.uoc.edu/inaugural04/dt/esp/carnoy1004.pdf>.
- Department of Education, Victoria (1998). Learning Technology Teacher Capabilities. Consultado el 24 de abril de 2003, en: <http://www.sofweb.vic.edu.au/pd/tchcap>.
- Education Queensland (1999) *Minimum Standards for Teachers — Learning Technology*. Consultado el 24 de abril de 2003, en <http://educationqld.gov.au>.
- Empirica (2006). *Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006*. Consultado el 20 de septiembre de 2009, en http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/docs/studies/final_report_3.pdf.
- Galanouli, D.; Murphy, C., and Gardner, J. (2004). Teachers' perception of the effectiveness of ICT-competence training. *Computers & Education*, 43, 63-79.
- Granger, C. A., Morbey, M. L., Lotherington, H., Owston, R. D. & Wideman, H. H. (2002). Factors contributing to teachers' implementation of IT. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18, 480-488.
- Guzman, A. & Nussbaum, M. (2009). Teaching competencies for technology integration in the classroom. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20, 453-469.
- International Society for Technology in Education (2002). Educational Computing and Technology Standards for Technology Facilitation, Technology Leadership and Secondary Computer Science Education. (Eugene, OR: ISTE, 2002). Consultado el 24 de abril de 2006, en <http://www.iste.org>.
- International Society for Technology in Education (2008). *NETS for Teachers: National Educational Technology Standards for Teachers*. Second Edition. Consultado el 10 de octubre de 2009, en <http://www.iste.org>.
- Markauskaite, L. (2007). Exploring structure of trainee teachers' ICT literacy: the main components of, and relationships between, general cognitive and technical capabilities. *Educational Technology Research and Development*, 55, 547-572.

- Mooij, T. & Smeets, E. (2001). Modelling and supporting ICT implementation in secondary schools. *Computers & Education*, 36, 265-281.
- Mueller, J. Wood, E., Willoughby, T., Ross, C. and Specht, J. (2008). Identifying discriminating variables between teachers who fully integrate computers and teachers with limited integration. *Computers and Education*, 51, 1523-1537.
- Mumtaz, S. (2000). Factors affecting teachers' use of information and communications technology: a review of the literature. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, vol. 9 (3), 319-341.
- North Carolina Department of Public Instruction (2000). Basic Technology Competencies for Educators. (North Carolina Department of Public Instruction, 2000). Consultado el 25 de mayo de 2003 en <http://www.dpi.state.nc.us/tap/tapetsi.htm>.
- Pelgrum, W. J. & Law, N. (2003). *ICT in education around the world: trends, problems and prospects*. Paris: UNESCO-IIEP.
- Ramboll Management (2006). E-Learning Nordic 2006: Impact of ICT on education. Copenhagen. Consultado el 30 de julio de 2009, en <http://www.ramboll-management.com>.
- Scrimshaw, P. (2004). Enabling teachers to make successful use of ICT. Londres, BECTA. Consultado el 30 de septiembre de 2009, en: <http://www.becta.org.uk>.
- Suárez, J., Almerich, G., Gastaldo, I., Belloch, C., Orellana, N., Tejedor, F. J., García-Valcárcel, A., Hernández, A., Quintero, A., Carballo, R. y Fernández, M. J. (2005). *Los profesores ante el proceso de integración de las TIC en la educación. Algunas dimensiones clave*. En Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación en Innovación Educativa, Universidad de La Laguna septiembre 2005 (pp. 29-48).
- Tearle, P. (2003a). Enabling teachers to use information and communications technology for teaching and learning through professional development: influential factors. *Teacher development*, 7(3), 457-472.
- Tearle, P. (2003b). ICT implementation: what makes the difference? *British Journal of Educational Technology*, vol. 34(5), 567-583.
- Tejedor, F. J. y García-Valcárcel, A. (2006). Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes. *Revista Española de Pedagogía*, 223, 21-44.
- UNESCO (2002). *Information and communication technologies in teacher education: a planning guide*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2008). *Normas UNESCO sobre Competencias en TIC para Docentes*. Consultado el 15 de julio de 2008, en <http://www.unesco.org/en/competency-standards-teachers>.
- Waite, S. (2004). Tools for the job: a report of two surveys of information and communications technology training and use for literacy in primary schools in the West of England. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20, 11-20.
- Williams, D., Coles, L., Wilson, K., Richardson, A. & Tuson, J. (2000). Teachers and ICT: current use and future needs. *British Journal of Educational Technology*, 31(4), 307-320.

Fecha de recepción: 1 de diciembre de 2009.

Fecha de revisión: 4 de marzo de 2010.

Fecha de aceptación: 4 de mayo de 2010.

ANEXO

TABLA 5
 ÍTEMS DEL APARTADO DE CONOCIMIENTO DE HERRAMIENTAS
 TECNOLÓGICAS

IC1	Manejo de las ventanas y cuadros de diálogo/desplegables del sistema operativo del ordenador.
IC2	Trabajo con archivos y carpetas (crear, copiar, mover, eliminar,...).
IC3	Instalo software en el ordenador.
IC4	Hago el mantenimiento del ordenador y de los discos (comprobar errores, defragmentar y desinstalar programas).
IC5	Instalo y configuro componentes de hardware y/o periféricos (impresora, CD-Rom, tarjeta de sonido,...).
IC6	Sé realizar la instalación, configuración y mantenimiento de un sistema de red local.
IC7	Creo y edito documentos de texto sencillo (márgenes, formato de texto y párrafos, tabulaciones,...).
IC8	Sé editar tablas e imágenes, utilizando las opciones que el procesador de texto me permite (bordes, tamaño, ajuste con el texto,...).
IC9	Realizo una configuración avanzada de un documento de texto (secciones con distinta orientación, columnas, encabezados y pies de página, notas al pie, índices y tablas de contenido,...).
IC10	Creo una hoja de cálculo en la que organizo los datos, utilizo fórmulas y funciones para realizar los cálculos e inserto gráficos a partir de los datos.
IC11	Creo varias hojas de cálculo en las que los datos están relacionados, edito gráficos personalizados y configuro diversas hojas para ser impresas como un documento.
IC12	Creo bases de datos sencillas (registros, campos y datos) y se hacer uso de las mismas.
IC13	Sé crear y diseñar bases de datos con formularios e informes y se hacer uso de las mismas.
IC14	Dispongo de las estrategias básicas de búsqueda de información (tipo de contenido, tema, índice...) que requiere el uso de las aplicaciones multimedia informativas.
IC15	Conozco sistemas avanzados de búsqueda de información en bases documentales.
IC16	Utilizo cámaras de fotografía y video digital para obtener recursos audiovisuales de calidad.
IC17	Utilizo equipos de audio para la realización y composición de sonidos.

IC18	Sé utilizar software específico de diseño gráfico y audio para obtener recursos audiovisuales de calidad.
IC19	Realizo una presentación sencilla fundamentalmente con texto y alguna autoforma.
IC20	En las presentaciones sé utilizar imágenes que previamente he reducido, retocado, etc.
IC21	En las presentaciones utilizo gifs animados y sonidos que previamente he grabado y editado.
IC22	Sé utilizar la animación de objetos y la transición entre diapositivas e incluyo interactividad creando enlaces entre ellas.
IC23	Soy capaz de realizar una presentación incluyendo recursos audiovisuales: imágenes, video, grabación de la narración, etc.
IC24	Elaboro sencillas aplicaciones multimedia educativas utilizando programas semi-abiertos o abiertos (Clic, HAM, Babel,...).
IC25	Elaboro aplicaciones multimedia utilizando lenguajes de programación o sistemas de autor (Toolbook, Authorware,...).
IC26	Sé acceder y navegar por Internet (acceder a una página determinada, utilizar los hipervínculos, etc.).
IC27	Conozco cómo funcionan diferentes buscadores para localizar información en Internet y sé crear carpetas de favoritos.
IC28	Sé cómo obtener recursos de Internet (programas de libre acceso, bases de datos, materiales, ...) y guardarlos de forma adecuada.
IC29	Sé utilizar el correo electrónico (enviar y recibir e-mail, adjuntar archivos en los e-mail, crear mi libreta de direcciones, organizar los e-mail en carpetas, ...).
IC30	Sé utilizar otras formas de comunicación (foros de discusión, chats, listas de distribución, videoconferencia, ...).
IC31	Sé como elaborar páginas web sencillas utilizando un editor de páginas web o escribiendo directamente en código HTML.
IC32	Sé diseñar y desarrollar páginas web de calidad en las que se integren diferentes recursos de Internet. Utilizo diferentes herramientas que me permiten integrar imágenes estáticas y dinámicas en las páginas web (diseño gráfico) y sonidos.

TABLA 6
 ÍTEMS DEL APARTADO DE INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL AULA

In1	En la selección de materiales curriculares tengo en cuenta los recursos tecnológicos.
In2	Evalúo los recursos tecnológicos que pueden ser beneficiosos para el proceso de enseñanza.
In3	Diseño materiales curriculares mediante recursos tecnológicos.
In4	Utilizo la tecnología como medio de realizar actividades de formación relativas a mi especialidad y a la utilización de las TIC en el aula.
In5	Diseño situaciones de aprendizaje en las cuales puedo utilizar las TIC.
In6	Creo un entorno en el aula donde los recursos tecnológicos son un componente totalmente integrado
In7	Utilizo las herramientas tecnológicas como instrumento para la evaluación del alumno.
In8	Utilizo diversas tecnologías de ayuda y/o software educativo apropiado para alumnos con necesidades educativas diversas.
In9	Diseño, coordino y participo en el uso de la tecnología como forma de colaboración y comunicación entre toda la comunidad educativa (padres, alumnos...).
In10	Participo en proyectos de investigación e innovación a través de la utilización de diferentes recursos tecnológicos en el aula.
In11	Tengo en cuenta los problemas éticos y legales derivados del uso de los recursos tecnológicos.

EMPLEO DE FONOTECAS VIRTUALES COMO MÉTODO DE APOYO DOCENTE: UNA APLICACIÓN AL ÁREA DE ORGANIZACIÓN DE EMPRESAS

Rocío González Sánchez¹ y Miguel Blanco Callejo²

RESUMEN

El EEES promueve la adopción de técnicas docentes de carácter dinámico y participativo que propicien la implicación práctica del alumnado y la actualización permanente de sus conocimientos. En este sentido, el presente trabajo analiza, a través de un estudio no paramétrico, el papel de los podcasts procedentes de fonotecas virtuales como herramienta docente. Los resultados obtenidos confirman que los alumnos que alcanzan un elevado aprendizaje teórico-abstracto, han utilizado en mayor proporción el podcast en ese aprendizaje. Además, el grado de motivación en la utilización de esta herramienta no está condicionado por el perfil técnico o social de su formación. El trabajo concluye defendiendo su utilización como método de divulgación de noticias de actualidad y como invitación a la reflexión crítica de los estudiantes. La disponibilidad de los medios empleados y la accesibilidad pública y gratuita de este material en Internet, invitan a los docentes a emplear esta técnica.

Palabras clave: Fonoteca virtual; Podcast; Práctica educativa; EEES.

AUDIO FILES LIBRARIES AS A SUPPORT METHOD IN TEACHING AND ITS IMPLEMENTATION IN BUSINESS MANAGEMENT

ABSTRACT

The European Higher Education Area is currently encouraging the adoption of dynamic and participative educational methodologies that could increase the practical involvement of students. In this sense, this paper analyzes the role of podcast from virtual audio files libraries as a learning

1 Profesora Titular de Escuela Universitaria Interina. Departamento de Economía de la Empresa (ADO) - Universidad Rey Juan Carlos. Paseo de los Artilleros, s/n, 28032, Madrid. E-mail: rocio.gonzalez@urjc.es

2 Profesor Colaborador. Departamento de Economía de la Empresa (ADO) - Universidad Rey Juan Carlos. Paseo de los Artilleros, s/n, 28032, Madrid. E-mail: miguel.blanco@urjc.es

tool. The results obtained show that the use of podcast from virtual audio files of radio stations is relevant when learning abstract theoretical content. Its use, both with students from areas of expertise such as social sciences, is highly recommended as a method for transmitting news and as an invitation to critical reflection and debate. The simplicity of the tools, which can be found in all faculties, and the fact that audio files are of free and public access over the Internet, fosters the use of this methodology not only in academic business programmes, but also in any academic programme.

Key words: Audio files library; Podcast; Educational practice; EHEA.

I. INTRODUCCIÓN

Una de las principales novedades del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), actualmente en fase de implantación en España, es el nuevo rol protagonista de los estudiantes y la introducción de metodologías docentes que propicien su aprendizaje autónomo, continuo y reflexivo (Murga *et al.*, 2008). Para ello, las universidades españolas necesitan ser más flexibles, dinámicas, creativas e innovadoras (De Pablos Pons *et al.*, 2007). El creciente empleo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) como herramientas educativas, hacen posible la aplicación de métodos docentes más dinámicos y participativos que contribuyen a mejorar la calidad de la enseñanza universitaria (Laurillard, 1993, 2000; Santoveña Casal, 2007). En este contexto, la irrupción de Internet y su capacidad de interconexión con diferentes dispositivos ha propiciado una evolución en las técnicas docentes (Forsyth, 1998; Mayfield y Kamal, 1996; Schoech, 2000).

Así, la difusión de archivos de audio, sobre todo en formato de compresión mp3, se ha visto incrementada por varios motivos entre los que cabe destacar su menor tamaño, su facilidad de reproducción y la comercialización masiva de reproductores económicos que han permitido multiplicar su penetración y utilización (Escalante *et al.*, 2007). La generación y difusión de estos archivos ha permitido configurar auténticas bibliotecas virtuales (fonotecas) en Internet. De este modo, han aparecido *host* de archivos de audio como *Podomatic* o *Gcast* que ofrecen un espacio de aproximadamente 100 Mb para el almacenamiento y vínculos que permiten descargas individualizadas y actualizadas de archivos (RSS).

Además, dada la elevada y creciente familiarización de los estudiantes con el entorno virtual y la importante utilización de archivos mp3 de audio entre los alumnos, los *podcast* podrían considerarse como herramientas con un importante potencial docente derivado de su carácter polivalente, con una elevada conectividad con el entorno virtual, y de la posibilidad de trabajar de forma conjunta contenidos curriculares y diversas habilidades sociales, motivando y fomentando el aprendizaje centrado en el alumno (Maag, 2006; Miller y Piller, 2005).

El presente trabajo, de carácter exploratorio dada la escasez de estudios previos en la literatura, tiene como objetivo fundamental poner de manifiesto el potencial de los *podcast* como herramienta docente y motivacional para la enseñanza presencial. Para contribuir al alcance de este objetivo, se propone un modelo compuesto por dos hipótesis. Así, tras la descripción del empleo docente de *podcast*, detallando experiencias e iniciativas docentes, así como la identificación de algunas bibliotecas de archivos de

audio susceptibles de ser utilizadas en nuestro país, en una segunda parte del estudio, se plantean los objetivos, hipótesis y metodología a través de los cuales analizar la relación del *podcast* con el aprendizaje de conceptos teórico-abstracto y su capacidad de motivación en determinados perfiles de alumnos. Por último, el trabajo finaliza presentando las principales conclusiones alcanzadas.

2. EL EMPLEO DOCENTE DE LOS PODCASTS

La literatura académica ha acuñado el término *mobile-learning* para definir una metodología de enseñanza y aprendizaje que se vale del uso de pequeños dispositivos móviles con alguna forma de conectividad inalámbrica (Velasco *et al.*, 2007). Los dispositivos móviles minimizan la importancia de la ubicación de los docentes y los alumnos, permitiendo de esta forma profundizar en el desarrollo del aprendizaje autónomo de estos últimos.

En la modalidad de *m-learning* juega un papel muy relevante el *podcasting*, un fenómeno en la red Internet que está permitiendo utilizar archivos de audio con fines docentes. Los *podcast*, término acrónimo de la combinación de *Pod* (cápsula) y *Broadcast* (difusión), pueden definirse como archivos de audio, normalmente gratuitos, que aparecen colgados en la red Internet con cierta periodicidad y que puede ser reproducidos en un ordenador o en cualquier momento en algún aparato reproductor (Jiménez, 2007). Es esta doble posibilidad de utilización, tanto *on line* a través de un ordenador con conexión a Internet como con la utilización de reproductores de audio digitales (*iPods*, *PDA*s, *teléfonos móviles*, *reproductores mp3* y *mp4*), la que amplía sus posibilidades y reduce el coste de su uso.

Una de las opciones docentes del *podcast* es el empleo de archivos de audio procedentes de fonotecas virtuales de cadenas de radio, tanto en la enseñanza a distancia como en la presencial. Las fonotecas virtuales permiten un ahorro y optimización de tiempo a los oyentes, ya que facilitan la selección de las escuchas favoritas en un momento diferente al dispuesto por las emisoras de radio, proporcionado de esta manera “una escucha a la carta” (Escalante *et al.*, 2007). Uno de los principales blogs dedicados al estudio de los *podcast*, <http://podcastedu.wordpress.com>, señala el papel de esta herramienta como un recurso que permite el trabajo colaborativo en educación; ya que, gracias a su distribución gratuita y libre contribuye a compartir recursos y a propiciar el intercambio de ideas entre alumnos y profesores.

El *podcast*, empleando como fuente de archivos de audio las fonotecas de cadenas de radio en Internet o bibliotecas globales de archivos (www.ivoox.com), permite una doble vertiente docente. En primer lugar, audición directa en el aula y posterior discusión en clase. En segundo lugar, también se pueden plantear como proyectos educativos, para que sean los propios alumnos los que elaboren el *podcast* (<http://podcastedu.wordpress.com>). Por lo tanto, con una adecuada selección y reproducción de archivos vinculados a los contenidos se podría contar con una potente herramienta didáctica que dotaría al desarrollo de las clases de una mayor variedad y dinamismo y podría incrementar la motivación y participación de los alumnos. En este contexto se considera que un aspecto de interés a considerar podría ser la posibilidad de generar bibliotecas virtuales. La actual tecnología permite crear una biblioteca o sistema de hospedaje actualizada

de forma continua para su uso en el ámbito universitario u otros contextos educativos. Estas bibliotecas de archivos de audio pueden llegar a ser una herramienta muy útil si se permite que la información se comparta, posibilitando de esta manera fortalecer los conocimientos y el aprendizaje autónomo del alumnado.

Además del potencial docente de la herramienta en términos generales, otro aspecto interesante recae en la posibilidad de emplear archivos de noticias y reportajes de actualidad procedentes de páginas Web de emisoras de radio. La actualización de la información se logra como consecuencia de dos factores. En primer lugar, gracias a la continua puesta al día de los archivos de la rejilla de las distintas emisoras con presencia en Internet. En segundo lugar, por la posibilidad de sindicación, es decir, la visita cada cierto tiempo a las fuentes y descarga de nuevos archivos. La suscripción al contenido del *podcast* de una emisora on line en iTunes permite recibir futuros *podcasts* automáticamente en una lista de reproducción de *podcasts* personalizada del usuario.

2.1. Experiencias docentes con *podcast* y fonotecas virtuales

El *podcasting*, como herramienta docente, aporta una serie de características diferenciales que pueden contribuir al aprendizaje y motivación del estudiante gracias a su papel activo y participativo. En primer lugar, permite una actualización continúa de los contenidos. Este elemento facilita al alumno la posibilidad de que sus archivos estén siempre al día, actualizados en tiempo real respecto a las fuentes de la información. Esta actualización puede lograrse a través de las suscripciones mediante un sistema RSS (*Really Simple Syndication*). En segundo lugar, la periodicidad permitiendo la publicación de contenidos de forma constante. Atendiendo a las características anteriores se puede afirmar que los *podcast* permiten una utilización bidireccional por parte de los usuarios tanto por la obtención de información como por la posibilidad de publicarla, jugando un doble rol como emisores y receptores de contenidos.

Aunque los medios periodísticos, en especial las emisoras de radio online, han encontrado formulas que permiten innovar y actualizar sus contenidos, las instituciones educativas aún deben incorporar este carácter de permanente innovación y actualización que aumentan el potencial de este instrumento como herramienta educativa. La mayoría de experiencias docentes que aplican los *podcast* defienden el principio del "aula sin muros" (Mancini, 2006). Es decir, permitir el acceso a contenidos diferentes (culturales, educativos, noticias, etc.,) sin estar limitados por el lugar o ubicación física del destinatario. La mayoría de las iniciativas docentes que emplean esta herramienta se desarrollan en Estados Unidos, aunque cada vez más las instituciones europeas se están incorporando a través de pruebas y experiencias piloto.

En primer lugar, se considera relevante destacar algunas direcciones en Internet que incluyen bibliotecas virtuales con un enfoque educativo. En este contexto, destaca el directorio Educacional *podcasting for teaching and learning*, donde es posible encontrar hasta 450 canales de *podcast* para uso educativo y el The Education Podcast Network, con una amplia variedad sobre temática educativa. Ambas bibliotecas cuentan con archivos de audio en inglés.

Una experiencia interesante en castellano, es la de una universidad en el Estado de Michigan en Estados Unidos. El Sistema de Salud de la Universidad de Michigan, U-M,

y el Portal en Español de la misma Universidad lanzaron la primera serie de *podcasts* y programas radiales para Latinos en los Estados Unidos y población hispanoparlante en general. Las series de *podcasts* ofrecen en línea a través de la dirección www.med.umich.edu/podcast/EnEspanol y en iTunes Latino.

De hecho ante el potencial de esta herramienta, la empresa Apple ha desarrollado un programa para el ámbito universitario basado en la tecnología iTunes Music denominado iTunes U. Con este programa se permite la distribución de los contenidos educativos y culturales entre estudiantes universitarios para poder organizarlos y escucharlos tanto en el ordenador como en dispositivos móviles. Las instituciones pueden poner toda o parte de los contenidos a disposición de los usuarios. Entre las universidades que están utilizando este programa se pueden destacar las de Stanford y Missouri, aunque cada vez alcanza a más instituciones educativas en los Estados Unidos.

2.2. Aplicación de los podcast al ámbito educativo español

En España, y conforme a la literatura académica de ámbito educativo, el empleo de archivos *podcast on line* con un enfoque docente ha sido muy limitado. Es en este contexto en el que surge la presente iniciativa docente, con un carácter novedoso en el ámbito educativo español. De forma complementaria, la puesta en marcha de esta iniciativa por parte de dos profesores del área de Organización de Empresas de la Universidad Rey Juan Carlos responde a la preocupación por la implantación del EEES. Esta transformación ha generado una creciente inquietud entre los profesores universitarios derivada de la necesidad de adaptación de sus técnicas docentes al panorama que supone el nuevo marco educativo. En este sentido, se considera que uno de los aspectos claves de éxito a la hora de adoptar nuevas iniciativas es tomar como punto de partida los medios actualmente disponibles. Así, cabe destacar que, en la actualidad, la práctica totalidad de las aulas de las facultades españolas en las que se imparte docencia vinculada al ámbito de empresa están equipadas con un equipo informático con conexión a Internet y un equipo de amplificación de sonido que permite una óptima reproducción en las aulas, tanto de la voz del profesor como de archivos de audio.

Empleando estos medios, resulta posible utilizar las fonotecas virtuales de las emisoras de radio españolas: Cadena SER (<http://www.cadenaser.com/fonoteca/>), Cadena COPE (<http://www.lalinterna.com/index.php>), Onda Cero Radio (<http://www.ondacero.es/>), cadenas de radio especializadas en temas económicos como Cadena INTERECONOMIA (<http://www.intereconomia.com>) o incluso de Bibliotecas Digitales que recopilan archivos de diversos medios (<http://www.ivoox.com/>). Estas fonotecas pueden resultar una herramienta adecuada para trasladar la actualidad de forma directa e inmediata a las aulas. Además, el empleo de archivos, selecciones o cortes de los mismos, que por su interés pueden ser útiles para su reproducción con fines docentes, cuenta con la ventaja de no presentar problemas legales de difusión. De hecho, los programas están ubicados en las páginas Web de las respectivas cadenas con la finalidad, entre otras, de dar a sus programas la máxima divulgación fuera de su horario de emisión, por lo que su explotación didáctica coincide así con el objetivo de las empresas radiofónicas de conseguir una mayor audiencia. La experiencia se hace aun más deseable, al constituir las aulas de universidades un espacio óptimo para su difusión, tanto por el carácter educativo del contexto, como por el perfil de los oyentes, jóvenes estudiantes universitarios.

Las cadenas de radio generalistas presentan en sus parrillas programas especializados en temas económicos: “Hora 25 de los negocios” (Cadena Ser); Tertulia Económica del programa “La Linterna” (Cadena COPE). Estos programas se ofrecen en la franja horaria de la tarde y pretenden hacer un repaso de la actualidad diaria en materia económica, de empresa y de mercados. Además, en muchas ocasiones incluyen reportajes y entrevistas con personajes relevantes del ámbito empresarial. Respecto a las cadenas de radio especializadas, se puede destacar el programa de tarde “A Fondo” (Radio Intereconomía), donde es habitual la participación en directo de empresarios, altos directivos, profesionales y expertos del mundo académico. Por último, las Bibliotecas Virtuales de Archivos como ivoox, presentan canales especializados dedicados al ámbito de profesional y empresa donde se recogen archivos con esta temática. Un aspecto relevante a la hora de emplear estos programas es que el lenguaje de los mismos, en muchas ocasiones lejos de ser de carácter especializado, pretende ser cercano al oyente y adopta un tono didáctico-divulgativo, buscando dar la máxima difusión a sus contenidos.

3. DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: MODELO DE ANÁLISIS

La presente investigación abarca tres grandes categorías de objetivos: generales, didácticos y motivacionales. En primer lugar, el empleo de esta herramienta debería permitir alcanzar algunos objetivos generales centrados en concienciar sobre la importancia del conocimiento de la actualidad y potenciar el desarrollo del espíritu crítico en los estudiantes. En segundo lugar, los objetivos didácticos pretenden fundamentalmente aprovechar el potencial de esta herramienta para mejorar el aprendizaje carácter teórico-abstracto a través de experiencias prácticas cercanas. Por último, los objetivos motivacionales buscan fomentar una mayor motivación en el alumno. Se pretende incrementar de forma notable el interés hacia la asignatura, generando una actitud positiva hacia sus contenidos, considerando para ello el perfil formativo del alumno. A continuación, se desarrollan los objetivos analizados y se plantean dos hipótesis a contrastar.

Objetivos generales:

- Potenciar el conocimiento de la actualidad y de las noticias vinculadas al ámbito de empresa de ámbito nacional, europeo e internacional.
- Desarrollar en los alumnos un espíritu crítico a la hora de examinar y valorar la información recibida considerando sus conocimientos previos.

Objetivos didácticos:

- Aportar experiencias prácticas acerca de los contenidos teóricos-abstractos impartidos en clase.
- Mejorar y reforzar el aprendizaje teórico-abstracto de los alumnos.
- Aportar dinamismo al desarrollo de la clase alejándose de la dinámica habitual de la lección magistral.

De estos objetivos didácticos, se deriva la primera hipótesis:

H₁: La utilización del *podcast* está relacionada con la mejora en el aprendizaje teórico-abstracto.

Objetivos motivacionales:

- Motivar al alumno en el aprendizaje de la asignatura acercándole la realidad de su entorno. Cabe esperar que los alumnos que posean un perfil formativo más técnicos alcancen una mayor motivación en el uso de esta herramienta, ya que para ellos los conceptos teóricos del ámbito de empresa, objeto del aprendizaje analizado en este estudio, están alejados de los utilizados habitualmente en su formación.

A partir del anterior objetivo motivacional, planteamos la segunda hipótesis.

H₂: Los alumnos de las áreas de conocimiento técnico estarán más motivados e interesados en la utilización del *podcast* en el aprendizaje de conceptos teóricos en asignaturas del área de empresa.

Una vez establecidas las conclusiones e hipótesis, procedemos a describir el desarrollo de la experiencia con *podcast*, objeto del presente trabajo. Esta actividad requiere únicamente de un equipo con acceso a Internet, un dispositivo de sonido que permita amplificar el mismo y la formulación de una serie de preguntas de debate/reflexión para fomentar el diálogo con los alumnos. La duración de la actividad suele ser de unos 15 minutos (el archivo de audio empleado normalmente dura entre 2 y 3 minutos), empleándose el resto del tiempo para la explotación docente de la información.

En la práctica totalidad de las asignaturas del Área de Organización de Empresas se explica como unidad de contenido dentro de los programas docentes, el concepto de empresa como un conjunto de grupos de interés con sus propios objetivos, que no siempre son convergentes (accionistas, directivos, Estado, trabajadores, clientes, proveedores,...). En este sentido, la empresa representaría un nexo de contratos que reflejaría el equilibrio resultante de la negociación entre todos los grupos participantes que configuran la empresa. La disparidad de objetivos genera problemas en el seno de las empresas, siendo los problemas derivados de la divergencia de objetivos entre la propiedad y la dirección, los que han sido estudiados en mayor profundidad por la literatura en Dirección de Empresas.

En el mes de febrero de 2007 se publicó en España la Memoria del BBVA correspondiente al ejercicio 2006. En dicha Memoria se hacían públicos los sueldos del presidente y de los principales ejecutivos del banco. En el programa de la Cadena Ser, "Hora 25 de los Negocios" del 14 de febrero de 2007, su director, Javier Ruiz, se hacía eco de esa publicación. En la apertura del programa comparaba el porcentaje de revalorización del sueldo del presidente con el menor porcentaje de revalorización del valor de la acción a lo largo del último y de los tres últimos ejercicios para los accionistas. Vinculaba dicha situación con la aparición de posibles "conflictos agente-principal" en la empresa. Además, dentro del mismo corte del programa, se aludía a la existencia de otros mecanismos

de remuneración de los directivos, tales como los fondos de pensiones o los contratos blindados, que contemplaban las posibles indemnizaciones que percibirían algunos altos directivos en caso de ser despedidos del banco.

Dada la vinculación entre la información ofrecida por el programa radiofónico y los contenidos de la materia explicada en los programas docentes, se decidió reproducir ese corte del programa que podía descargarse de la fonoteca virtual de la Cadena Ser (<http://www.cadenaser.com/fonoteca/>), Programa Hora 25 de los negocios (Hora 25 de los negocios (14-02-2007))³.

Con carácter previo a la reproducción del archivo, se presentó a los alumnos la actividad a realizar, solicitando su colaboración para llevar a cabo la investigación sobre métodos docentes. Una vez explicado el contenido, alcance e instrucciones de la experiencia, se facilitó a los alumnos un cuestionario. Dicho cuestionario estaba dividido en tres partes con una serie de preguntas que debían ser cumplimentados con carácter previo y con posterioridad a la actividad.

La duración total de la actividad fue de aproximadamente treinta minutos. Para comenzar, se facilitó a los alumnos un tiempo aproximado de cinco minutos a fin de que rellenasen la primera parte del cuestionario, relativo al conocimiento previo de los alumnos sobre el concepto teórico-abstracto del conflicto principal-agente.

A continuación, se reprodujo el archivo de una duración de tres minutos y quince segundos en dos ocasiones para facilitar su comprensión. Tras la primera audición, una vez escuchado el corte, se propusieron una serie de preguntas abiertas relacionadas con el contenido reproducido incluidas en la segunda parte del cuestionario. Las opiniones diversas y polarizadas provocaron un intenso debate dentro del aula. En el debate predominaban dos posiciones enfrentadas. La primera de ellas consideraba "exagerada" la retribución de los directivos del banco al compararla con la revalorización del valor de la acción para los accionistas. La segunda consideraba que la retribución de los directivos era "adecuada y justa", ya que valoraba que la retribución estaba de acuerdo con la capacidad para generar beneficios de los directivos. La controversia entre ambas posiciones avivó el interesante debate que suscitó una actitud activa y motivada por parte de los alumnos, demostrativa de su interés.

Tras una segunda reproducción y audición del archivo, se facilitó a los alumnos un tiempo de aproximadamente 10 minutos para responder a la tercera parte del cuestionario, relacionada con el aprendizaje adquirido tras la experiencia y el nivel de motivación alcanzado.

Por último, indicar que para la comprobación del incremento en el aprendizaje del conocimiento teórico-abstracto a través de la utilización de *podcast*, se midió también el aprendizaje obtenido de dicho conocimiento a través de su desarrollo con una lección magistral.

3 Actualmente no se encuentra disponible el link al programa en la página Web de la Cadena Ser. Sin embargo, y dado el interés que suscitó la aplicación, se solicitó al programa radiofónico, a través de su dirección de correo electrónico, hora25negocios@cadenaser.com una copia en CD del programa que fue facilitada gratuitamente por correo convencional a la dirección de los investigadores en la facultad.

4. MÉTODO

Para contrastar las hipótesis anteriores se realizaron dos experiencias prácticas controladas a lo largo del segundo semestre de los cursos 2008-2009 y 2009-2010. Una de las experiencias suponía el empleo de *podcast* con estudiantes universitarios de distintos niveles del área de Organización y Dirección de Empresas durante el curso 2008-2009 y la segunda, consistía en el desarrollo teórico del contenido a través de una lección magistral en el curso académico 2009-2010. La población objeto de estudio estaba conformada por alumnos de la asignatura Dirección Estratégica II del Máster Oficial en Marketing, impartido en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Rey Juan Carlos y alumnos de la asignatura Economía y Organización Industrial de la Ingeniería Química en la Escuela Superior de Ciencias Experimentales y Tecnología de la misma Universidad. Se pretendía con esta elección comprobar la idoneidad de la técnica en dos grupos heterogéneos. En el caso del Máster Oficial, la muestra con la que se realizó la actividad en el primer año fue de 32 alumnos y de 36 el segundo. El grupo de alumnos con un perfil técnico era más amplio y alcanzaba los 47 alumnos el primer año y los 45 el segundo.

El cuestionario utilizado comprendía tres categorías relacionadas con el aprendizaje, la motivación y el desarrollo del espíritu crítico del alumno. Las dos primeras partes —aprendizaje y motivación— en una escala Likert de 1 a 5. Para verificar el cumplimiento de los objetivos generales se usó una serie de preguntas abiertas que trataban de verificar la valoración general de la actividad, sus fortalezas, puntos de mejora y, por último desde un punto de vista didáctico, trataba de controlar la evolución del aprendizaje en relación al conflicto “principal-agente”.

Con el fin de obtener un grado de validez de contenido aceptable en el diseño y elaboración del cuestionario con el que medir la eficacia docente y motivacional de la técnica, se empleó el procedimiento de *juicio de expertos*. Solicitamos para ello la participación de 15 profesores del área de Organización de Empresas con una dilatada experiencia docente e investigadora. En particular, los especialistas realizaron *emparejamientos de ítems y objetivos*, para comprobar si dichos emparejamientos son tan evidente que una persona experta lo puede descubrir (Osterlind, 1989). Se establecieron dos objetivos —nivel de aprendizaje y nivel de motivación— y dentro del banco de ítems propuestos se reconocieron 4 ítems en línea con el primer objetivo y 5 ítems en línea con el segundo. Se descartaron 6 ítems en total por considerar que no medían ninguna de las dos especificaciones. Los ítems seleccionados se midieron a través de una escala Likert de 1 a 5.

Se debe añadir un tercer objetivo, incremento del espíritu crítico, para el que se establecieron una serie de preguntas abiertas orientadas al incremento del debate y la participación del alumno. Estas preguntas y el posterior debate que generaron sirvieron de base para posterior análisis cualitativo.

El reducido tamaño de la población y, por lo tanto de la muestra obtenida, aconseja el empleo de técnicas estadísticas no paramétricas, ya que no se puede asegurar que las variables se comporten de acuerdo a una función normal (Ruefli y Wiggins, 2003). Los datos disponibles y la propia definición de las hipótesis aconsejan su contraste a través de los test U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon. Para el contraste no paramétrico se empleó el paquete estadístico SPSS 11.5.

Estas pruebas contrastan la hipótesis nula de si dos muestras independientes han sido extraídas de la misma población continua. Ambos test comprueban si cada una de las observaciones de una de las muestras difiere lo suficiente de la variable objeto de estudio respecto de las observaciones de la otra muestra.

En el presente estudio esta prueba estadística implica la previa clasificación de los alumnos en dos grupos, en función del valor que toma la variable dependiente en cada caso —nivel de aprendizaje teórico-abstracto y motivación del uso del *podcast*—, respecto a la mediana de su distribución. Para la hipótesis 1, la muestra de alumnos analizada se divide en dos grupos: un primer grupo constituido por los alumnos con niveles de aprendizaje avanzado (situados por encima de la mediana) y un segundo grupo integrado por los que tiene un nivel limitado de aprendizaje (situados por debajo de la mediana). Una vez clasificados los alumnos, se contrasta si la variable uso del *podcast* se distribuye de igual forma o no en ambos grupos. Para la hipótesis 2, la muestra de alumnos analizada se divide en dos grupos: un primer grupo constituido por los alumnos con de áreas de conocimiento técnico y un segundo grupo integrado por los que tiene un perfil de ciencias sociales. Una vez clasificados los alumnos, se contrasta si la variable motivación en el uso del *podcast* se distribuye de igual forma o no en ambos grupos.

5. RESULTADOS

Respecto al contraste empírico de las hipótesis, la primera de ellas (H_1) planteaba la existencia de una relación directa entre la utilización de la herramienta *podcast* y la mejora en el aprendizaje teórico-abstracto de los alumnos. Los resultados indicados en la figura 8 reflejan que, los alumnos que alcanzan un elevado aprendizaje teórico-abstracto (alumnos del grupo 1), han utilizado en mayor proporción el *podcast* en ese aprendizaje. Como puede apreciarse en la tabla ‘estadísticos’, esta relación es significativa al 10% ($Z_1=1,669$, sig.=0,099). Por tanto, existe evidencia empírica suficiente para no rechazar la hipótesis H_1 .

La segunda de las hipótesis (H_2) establecía una relación entre la motivación en el uso del *podcast* en el aprendizaje de conceptos teóricos y el perfil técnico o social del alumno. En este caso se observa que el grado de motivación está igualmente repartido entre los alumnos del perfil técnico como aquéllos de áreas de conocimiento teóricos. La relación no es significativa al 10% ($Z_2=1,301$, sig.=0,188). Por ello, se concluye que no existe evidencia empírica suficiente para aceptar la hipótesis H_2 . Esta falta de evidencia puede deberse a que se trataba de concepto abstracto que era abordado de forma igualmente novedosa por parte de los alumnos de los dos grupos, independientemente de su formación técnica o social.

Para finalizar, y con el ánimo de mejorar la realización de la actividad de cara al futuro, se introdujo dentro del cuestionario un apartado de observaciones. Los alumnos destacaron a tal respecto la posibilidad de combinar esta actividad con otras en diversos soportes (medios), la entrega de un dossier de prensa relacionado días antes de la actividad y otorgar a la actividad una mayor duración.

Figura 1
 Contraste empírico de las hipótesis: resultados del test no paramétrico

H₁	Nivel de aprendizaje teórico-abstracto
	(Grupo 2) Reducido (Grupo 1) Elevado
H₂	Motivación por el uso del <i>podcast</i>
	(Grupo 2) Menor (Grupo 1) Mayor

Estadísticos de contraste

	H₁	H₂
U de Mann-Whitney	32,500	28,600
W de Wilcoxon	77,500	155,040
Z_i	1,669 ⁺	1,301
Sig.	0,099	0,188

⁺p<0,10; ⁺⁺p<0,05

6. CONCLUSIONES

Los resultados de este trabajo permiten apoyar la existencia de una relación entre la mejora en el aprendizaje de conceptos teórico-abstractos y el uso de *podcast* en su docencia. Sin embargo, respecto a la segunda hipótesis, no aparecen diferencias significativas entre los estudiantes con un perfil técnico o con una formación relacionada con las ciencias sociales a la hora de establecer una mayor motivación en el uso de estas herramientas en el aprendizaje de conceptos abstractos. Probablemente esta falta de evidencia empírica se deba a que para ambos tipos de estudiantes el concepto abstracto era igualmente desconocido para ambos. En futuros estudios puede plantearse la influencia de la novedad a la hora de establecer el nivel de motivación alcanzado con la herramienta docente.

Por lo tanto, y considerando los resultados expuestos, se puede afirmar que el empleo de las fonotecas virtuales de programas radiofónicos de temática económico-empresarial pueden representar un buen instrumento metodológico para conseguir varios de los objetivos de los que se plantean en el actual Espacio Europeo de Educación Superior para asignaturas del ámbito de empresa. En primer lugar, el empleo de estas fonotecas garantiza la actualidad de los conocimientos que se transmiten a los alumnos y permite al profesor vincular los conocimientos teóricos con sus aspectos prácticos (Maag, 2006), lo que contribuye a estimular al alumno y conseguir una mejor comprensión del entorno que le rodea. En segundo lugar, también permite estructurar la clase con un formato

más dinámico y participativo. De esta forma, los alumnos pueden opinar sobre temas de actualidad, convirtiendo la clase en un foro de debate que consigue romper con el esquema tradicional de la lección magistral.

Resulta fundamental la formación del profesorado en el éxito de la aplicación de las nuevas herramientas para la docencia, aprovechando su motivación por la calidad de la enseñanza (González Sanmamed y Raposo Rivas, 2008; Meroño Cerdán y Ruiz Santos, 2006). Normalmente, los docentes de materias relacionadas con la organización de empresas utilizan fundamentalmente noticias de prensa o revistas, páginas Web corporativas, documentales y reportajes para mostrar experiencias prácticas de empresa. Todo esto, a pesar de que se dispone en muchas ocasiones de los medios necesarios en las aulas para el empleo en el desarrollo de la clase de nuevas tecnologías en el desarrollo de sus actividades. Por lo tanto, una adecuada implantación de una experiencia docente basada en herramientas novedosas, requiere tanto de los recursos materiales que permitan su realización, como del desarrollo y formación del profesorado para su correcta incorporación (Epper y Bates, 2004).

Mientras que el dominio de estas tecnologías puede suponer un importante desafío para los docentes (Christensen, 2003), los alumnos que actualmente se encuentran en las aulas universitarias, que nacieron en un mundo donde los ordenadores e Internet están permanentemente presentes en sus actividades, son especialmente receptivos ante herramientas docentes que estén basadas en las nuevas tecnologías.

Por último, cabe resaltar que la aplicación docente de esta técnica no tiene porque limitarse a asignaturas del ámbito de Empresa. De hecho, esta herramienta es perfectamente aplicable a otras materias de carácter jurídico-social, donde la reproducción de archivos vinculados con estos aspectos podría tener efectos muy beneficiosos para los estudiantes de estas materias. En este sentido, la mayoría de las emisoras que constan en esta aplicación disponen en sus parrillas de contenidos relacionados con diversas temáticas de gran utilidad para otros estudios dentro del ámbito universitario (Derecho, Sociología, Informática...).

En definitiva, se trata de superar el concepto de enseñanza como transmisión de un saber único que tan sólo posee el profesor y que aporta a los alumnos en sus clases mediante una exposición unidireccional. La introducción de la realidad cotidiana en el aula, dando lugar a un debate controvertido y abierto a la participación de todos los alumnos, que les haga receptivos y críticos ante las informaciones procedentes de diversos medios, es apostar por el aprendizaje activo, dinámico, permanente y por la formación continua dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Christensen, T. K. (2003). Case1 finding the balance: Constructivist pedagogy in a blended course. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4 (3), 235-243.
- De Pablos Pons, J., Colás Bravo, P., González Ramírez, T., Jiménez Cortés, R. (2007). La adaptación de las universidades al Espacio Europeo de Educación Superior. Un procedimiento metodológico para el diseño de planes estratégicos. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 533-554.
- Epper, R. M. y Bates, A. E. (2004). *Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología: Buenas prácticas de instituciones líderes*. Barcelona: UOC.

- Escalante, R., Escalante, J. M. y Bautista C. (2007). El uso de *podcast* para la difusión y el apoyo del proceso enseñanza aprendizaje. *XXIII Simposio Internacional de Computación en la Educación*. Méjico.
- Forsyth, I. (1998). *Teaching and Learning Materials and the Internet*. Londres: Kogan Page Limited.
- González Sanmamed, M. y Raposo Rivas, M. (2008). Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 285-306.
- Jiménez, P. (2007, Enero). *Los podcast revolucionan el tradicional sistema de aprendizaje*. Obtenido en mayo de 2007, de <http://www.aprendemas.com/Reportajes/P1.asp?Reportaje=732>
- Laurillard, D. (1993). *Rethinking university teaching: A framework for the effective use of educational technology*. Londres: Routhledge.
- Laurillard, D. (2000). New technologies, students and the curriculum. The impact of communications and information technology on higher education. En P. Scott (Ed.), *Higher Education Re-formed* (pp. 133-153). Londres: Falmer Press.
- Maag, M. (2006). *Podcasting and MP3 Players: Emerging Education Technologies*. *CIN: Computers, Informatics, Nursing*, 24(1), 9-13.
- Mancini, P. (2006). *Educación y TIC, Nuevos Alfabetismos*. Obtenido en junio de 2007, de <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/>
- Mayfield, J. y Kamal, S. A. (1996). The internet as an educational tool. *Computers & Industrial Engineering*, 31 (1-2), 21-24.
- Meroño Cerdán, A. L. y Ruiz Santos, C. (2006). Estrategias de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior a partir del conocimiento y actitud del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 281-298.
- Murga, M. A., Novo, M., Melendro, M. y Bautista-Cerro, M. J. (2008). Educación ambiental mediante grupos de aprendizaje colaborativo en red. Una experiencia piloto para la construcción del EEES. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9 (1), 65-77.
- Miller, M. y Piller, M. (2005). Principal factors of an audio reading delivery mechanism: Evaluating educational use of the iPod. En P. Kommers y G. Richards (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2005* (pp. 260-267). Chesapeake, VA: AACE.
- Osterlind, S. J. (1989). *Constructing test items*. Boston: Kluwer.
- Ruefli, T.W. y Wiggins R.R. (2003). Industry corporate and segment effects and performance: A non-parametric approach. *Strategic Management Journal*, 24 (9), 861-879.
- Schoech, D. (2000). Teaching over the Internet: Results of one foctoral vourse. *Research on Social Work Practice*, 10 (4), 467-486.
- Santoveña Casal, S. M. (2007). Las nuevas tecnologías y la educación superior. *Quaderns Digitals*, 46, 1-13.
- Velasco, A., Carabias, J., Conde, M. A. y García, F. J. (2007). ClayNet: Adaptación de contenidos en m-learning. *Actas Congreso CEDI. Zaragoza*.

Fecha de recepción: 21 de diciembre de 2009.

Fecha de revisión: 3 de marzo de 2010.

Fecha de aceptación: 27 de abril de 2010.

Lozano Martínez, Josefina; Alcaraz García, Salvador; Colás Bravo, Pilar (2010). Experiencia educativa sobre la comprensión de emociones y creencias en alumnado con trastornos del espectro autista. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 65-78.

EXPERIENCIA EDUCATIVA SOBRE LA COMPRESIÓN DE EMOCIONES Y CREENCIAS EN ALUMNADO CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA

Josefina Lozano Martínez¹

Salvador Alcaraz García

Universidad de Murcia

Pilar Colás Bravo

Universidad de Sevilla

RESUMEN

En este estudio se muestra el efecto de una intervención educativa basada en la comprensión de emociones y creencias en alumnado con trastornos del espectro autista (TEA). La investigación se realizó con siete alumnos de Educación Primaria y cinco de Educación Secundaria. Se utilizó un diseño de grupo único con pretest-posttest donde, para la obtención de datos, se elaboraron materiales didácticos. Para la valoración de los efectos de esta enseñanza sobre las habilidades sociales cotidianas, se administraron entrevistas a los docentes. Los resultados de los análisis estadísticos muestran diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de comprensión de emociones y creencias antes y después del proceso de intervención, y las entrevistas nos informan de cambios positivos en las habilidades sociales cotidianas. Estos resultados, sugieren que el proceso de intervención educativa seguido en base a la enseñanza de la comprensión de emociones y creencias puede producir efectos positivos en las habilidades sociales.

Palabras clave: *Trastorno del espectro autista; Comprensión de emociones; Creencias; Habilidad social; Enseñanza; Materiales didácticos; Evaluación.*

¹ Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Campus Universitario Espinardo. Universidad de Murcia. 30100 Murcia. España. Teléfono: 868884027. Email: lozanoma@um.es

EDUCATIONAL EXPERIENCE ON THE UNDERSTANDING OF EMOTIONS AND BELIEFS OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

ABSTRACT

This study reports the effect of an educational intervention based on the understanding of emotions and beliefs of students with autism spectrum disorder (ASD). The research was conducted on seven pupils of Primary Education and five of Secondary Education. A unique group, pre-test and post-test design was employed. To collect information, didactic materials were elaborated. For the assessment of the effect of this teaching on daily social skills, interviews with teachers were administered. The results showed statistically significant differences between levels of understanding of emotions and beliefs before and after the educational intervention, and interviews report positive effects on daily social skills. These results suggest that the process of an educational intervention carried out on the basis of teaching understanding emotions and beliefs can produce positive effects on social skills.

Key words: *Autism spectrum disorder; Emotion understanding; Belief; social skill; Instruction; Instructional materials; Evaluation.*

INTRODUCCIÓN

Los trastornos del espectro autista (TEA) son una alteración en el desarrollo que se caracterizan por una serie de dificultades en las áreas social, comunicativa y cognitiva (APA, 2000). Una de las dificultades más comunes es su incapacidad para la comprensión de estados mentales que dificulta su comprensión del mundo social (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1986). En este sentido, un reto de nuestro estudio fue contribuir a mejorar la calidad de vida de estas personas a través de la enseñanza de la comprensión de emociones y creencias.

La capacidad para la comprensión de estados mentales está estrechamente ligada a la habilidad de la persona para la comprensión de emociones y creencias. De hecho, muchos estudios se han basado en estas habilidades para acometer su enseñanza (Hadwin, Baron-Cohen, Howlin y Hill, 1996; Howlin, Baron-Cohen y Hadwin, 1999; Brent, Rios, Happé y Charman, 2004). En este sentido, esta investigación se basó en las conclusiones de estos estudios que demostraron la posibilidad de enseñar a personas con TEA a realizar adecuadamente tareas que evalúan la comprensión de emociones y creencias. Concretamente, nos basamos en la propuesta de tareas de Howlin, Baron-Cohen y Hadwin (1999) y la completamos con mayor riqueza de ejemplos. Además, como principal novedad en la intervención educativa, diseñamos e implementamos un *software* educativo que desarrolló tareas de enseñanza de la comprensión de emociones y creencias, ya que se ha informado de los beneficios que conlleva la utilización de medios informático con estas personas (Golan y Baron-Cohen, 2006). En efecto, se elaboró un *software* educativo de gran valor para el reconocimiento y comprensión de emociones utilizando canales auditivos y visuales. Además, al igual que otros programas de enseñanza de atribución de estados mentales para personas con TEA (*Mind-Reading*,

The Transporters), se incluyeron caras y voces que expresaban emociones. No obstante, la mayoría de estos programas se centran exclusivamente en el reconocimiento facial de las expresiones emocionales, cuando la comprensión de estados mentales abarca más habilidades que ésta. En este sentido, no se han informado de programas informáticos que trabajen de manera sistemática e integrada, tanto el reconocimiento de emociones, como la comprensión de emociones a partir de situaciones de deseo y creencia, historias sociales con base emocional y comprensión de las creencias de otras personas.

Por otro lado, la enseñanza de la comprensión de estados mentales es compleja pues se ha determinado que, si bien algunas personas con TEA aprenden a resolver correctamente tareas que evalúan la comprensión de emociones y creencias, no se observa que estos aprendizajes se generalicen a otras tareas de dominios no específicamente enseñados (Hadwin et al., 1996; Chin y Bernard-Opitz, 2000). Una posible explicación sería que los participantes de dichos estudios han aprendido reglas con las que superar las tareas, más que comprender los conceptos subyacentes a ellas. Otra explicación podría relacionarse con la brevedad de la intervención de los estudios realizados en torno a esta temática, pues se ha demostrado la pertinencia de incorporar un mayor periodo de enseñanza para constatar efectos positivos (Prior, Dahlsromm y Squires, 1990). Esta razón fue la que nos movió a plantear un diseño de trabajo que incorporase un periodo más largo de enseñanza. No obstante, existen otros estudios (Ozonoff y Miller, 1995) que han demostrado que el factor tiempo tampoco es determinante ya que, utilizando un período de enseñanza prolongado (4 meses), tampoco se producen cambios en los aprendizajes de conductas sociales en los niños. Más bien, es necesario que el proceso de enseñanza que se desarrolle con alumnos con TEA cree las condiciones adecuadas para la transferencia de los aprendizajes al mundo real (Chin y Bernard-Opitz, 2000). En este sentido, es primordial que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle, primero, en contextos cercanos y naturales para el alumno (Gómez, Sarriá, Tamarit, Brioso y León, 1996), para después extrapolar esos aprendizajes a otros contextos del mundo real con la esperanza de conseguir su generalización. Además, en este proceso de enseñanza-aprendizaje se ha de involucrar a las familias, educadores y maestros de personas con TEA como verdaderos promotores de los beneficios de una enseñanza sistemática y continuada de las competencias emocionales y sociales en tales personas (Rodríguez, Moreno y Aguilera, 2007).

Como hemos apuntado anteriormente, una de las principales características de las personas con TEA es su profunda dificultad en el área social y comunicativa. Los intentos por mejorar las habilidades sociales y comunicativas de las personas con TEA han seguido en las últimas cuatro décadas la vía educativa. La educación puede, por un lado, contribuir de forma definitiva en la manera en la que cada ser humano se desarrolla y, por otro lado, promocionar una mejora y cambio permanente en la persona que repercute positivamente sobre su calidad de vida (Tamarit, 2005). No obstante, se han utilizado dos vías preferentes de intervención. Una primera vía utiliza metodologías conductuales basadas en la intervención temprana sobre determinadas conductas específicas del niño. Hay pocas dudas de los beneficios que reporta una intervención temprana. En este sentido, algunas investigaciones (Mundy y Crowson, 1997) resaltan los logros en la mejora y mantenimiento de conductas específicas a través del tiempo y contexto utilizando este tipo de técnicas pero, sin embargo, existen otras (Schriebman,

2000) que destacan la falta de generalización de los aprendizajes obtenidos mediante técnicas conductuales por no reconocer la importancia de una intervención realizada en los contextos más naturales para el niño (escuela y hogar), pues se ha demostrado que la intervención educativa en personas con TEA en contextos naturales mejoran su competencia social (Hwang y Hughes, 2000; Rogers, 2000). Además, no todos los niños de edad temprana tienen la oportunidad de participar en programas o investigaciones de este tipo. Así, un intento alternativo a las metodologías conductuales para la enseñanza de habilidades sociales en personas con TEA, englobando a niños y a jóvenes y cubriendo todo el “continuo” del espectro autista, son las basadas en la intervención educativa a través de la enseñanza de la comprensión de emociones y creencias. La mayoría de las intervenciones para mejorar las habilidades y competencias sociales de las personas con TEA han seguido técnicas conductuales (Pollard, 1998), siendo más escasas las intervenciones desde el enfoque pedagógico. Por eso, las iniciativas pedagógicas para la enseñanza de la comprensión de estados mentales en los demás se configuran como un reto y un objetivo importante para las investigaciones de intervenciones sobre las habilidades sociales de las personas con TEA pues, en los últimos años, se viene reconociendo los beneficios que la intervención educativa consigue sobre las habilidades socio-comunicativas de las personas diagnosticadas con un TEA (Klin y Volkmar, 2000). Esto nos llevó a interesarnos por experimentar y valorar el efecto de determinadas propuestas educativas orientadas a mejorar estas habilidades.

El estudio de la comprensión de los estados mentales y su relación con la mejora de las habilidades sociales en alumnado con TEA es complejo desde un punto de vista metodológico. Por un lado, se hace necesario incorporar periodos prolongados de intervención educativa y, por otro lado, es posible que la asociación positiva que se establece entre ambos aspectos no surja, exclusivamente, de la mera instrucción para realizar tareas, sino del hecho de desarrollarlas insertas en un proceso educativo que responda a las necesidades e intereses de cada persona. Así, la hipótesis general del presente estudio es la siguiente: una intervención educativa sistemática, explícita y prolongada a través de tareas que evalúan la comprensión de emociones y creencias mejora el rendimiento de los participantes de la investigación en dichas tareas, lo que puede repercutir, de manera positiva, sobre otras habilidades no explícitamente enseñadas, como las habilidades sociales. Fueron estudiados específicamente tres objetivos de investigación: (1) Constatar los efectos de la enseñanza en el reconocimiento y comprensión de emociones y creencias en alumnado con TEA. (2) Explorar las repercusiones de la intervención educativa en función del cuadro diagnóstico de los alumnos tratados. (3) Describir mejoras en habilidades sociales del alumnado con TEA participante en esta investigación a partir de la intervención sobre emociones y creencias.

MÉTODO

Participantes

Los criterios de selección de los participantes se concretaron en que éstos fueran alumnos de Educación Primaria o Secundaria, que poseyeran un diagnóstico actualizado de trastorno generalizado del desarrollo, que tuvieran una edad cronológica mínima

de 6 años, ya que existen investigaciones que informan que los aprendizajes sobre comprensión de estados mentales se alcanzan en las personas con desarrollo típico sobre los 4 ó 5 años (Wimmer y Perner, 1983), y poseer un índice de edad verbal superior a los 4 años de edad. Atendiendo a estos criterios, doce niños de edades comprendidas entre los 7 y 18 años fueron seleccionados en 3 grupos de 4 alumnos en función del cuadro diagnóstico (trastorno autista, trastorno generalizado del desarrollo no especificado y síndrome de Asperger). Para la valoración de la edad mental, se utilizó la adaptación española el test breve de inteligencia de *Kaufman* (KBIT; Kaufman y Kaufman, 1997). La composición de la muestra queda descrita en la tabla 1.

TABLA 1
DESCRIPCIÓN DE LOS ALUMNOS PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN

	Alumnos	Edad cronológica	Sexo ¹	Nivel educativo	Modalidad de escolarización ²	Cociente intelectual
Trastorno Autista	L	17	f	E. Secundaria	EE	52
	G	18	m	E. Secundaria	AAs	50
	I	15	f	E. Secundaria	AAs	69
	Ju	16	m	E. Secundaria	AAs	63
TGD no Especificado	Jo	7	m	E. Primaria	AAp	74
	P	8	f	E. Primaria	AO	91
	B	18	f	E. Secundaria	AAs	64
	F	8	m	E. Primaria	AO	80
Síndrome de Asperger	S	9	m	E. Primaria	AO	80
	Je	8	m	E. Primaria	AO	107
	Ja	10	m	E. Primaria	AO	78
	A	11	m	E. Primaria	AO	113

1. m: masculino; f: femenino.

2. EE: Centro Específico de Educación Especial; AO: Aula Ordinaria; AAs: Aula Abierta especializada en centro ordinario de Educación Secundaria; AAp: Aula Abierta especializada en centro ordinario de Educación Primaria (las aulas abiertas especializadas en centros ordinarios son un modelo de escolarización que requiere ayuda constante e individualizada y adaptaciones significativas del currículo y que no puede llevarse a cabo en el marco del aula ordinaria con apoyos).

INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para la *evaluación y enseñanza de la comprensión de emociones y creencias* se diseñó un material didáctico combinando diferentes formatos (fotografías y dibujos), dimensiones (emociones y creencias), procesos (evaluación inicial, enseñanza-aprendizaje y evaluación final) y niveles (5 niveles de menor a mayor complejidad). Además, como principal innovación a otros recursos elaborados previamente (Howlin, Baron-Cohen y Hadwin, 1999), estos materiales incorporaban un *software* educativo que mantenía la

misma estructura que el material impreso y tenía como objetivo ayudar al alumnado en el reconocimiento de emociones y a la comprensión de creencias de un modo lúdico. A través del contacto con un personaje principal (el payaso Zapo), el alumno podía ir recorriendo las distintas tareas favoreciendo su autocorrección y el control de las acciones de éste por parte del adulto. Las tareas destinadas a la evaluación inicial y final se estructuraron y se desarrollaron de la misma manera que las tareas del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque recogieron ejemplos diferentes para evitar respuestas basadas en la memorización.

La enseñanza de la comprensión de emociones se estructuró en los siguientes niveles:

- Nivel 1: Identificación, nominación y clasificación de emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo) a través de fotografías.
- Nivel 2: Identificación, nominación y clasificación de emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo) a través de dibujos.
- Nivel 3: Reconocimiento de emociones a partir de situaciones cotidianas.
- Nivel 4: Reconocimiento de emociones a partir de situaciones de deseo.
- Nivel 5: Reconocimiento de emociones a partir de situaciones de creencia.



Figura 1

Nivel 1 enseñanza de emociones



Figura 2

Nivel 3 enseñanza de emociones

Por otra parte, la enseñanza de la comprensión de creencias contempló los siguientes niveles:

- Nivel 1: Enseñanza de la capacidad para adoptar perspectivas simples.
- Nivel 2: Enseñanza de la capacidad para adoptar perspectivas complejas.
- Nivel 3: Enseñanza de la relación entre ver y saber.
- Nivel 4: Creencia verdadera y predicción de la acción.
- Nivel 5: Creencia falsa y predicción de la acción.

Entrevista para la valoración de habilidades emocionales y sociales. Se seleccionó esta técnica de recogida de información con el propósito de recabar datos de carácter cualitativo sobre la percepción y valoración de los docentes en relación a la enseñanza de la comprensión de emociones y creencias y su impacto en las habilidades sociales del alumno. Aunque de naturaleza estructurada, el protocolo de entrevista se inició con preguntas abiertas del tipo: ¿cómo crees que ha ayudado el proceso de enseñanza-aprendizaje al alumno? y ¿has observado cambios en sus habilidades sociales? A partir de estas cuestiones, se iba profundizando en las respuestas otorgadas por los entrevistados y se planteaban nuevas interrogantes en torno a cambios en capacidades específicas de habilidad social (habilidades sociales básicas, habilidades de referencia conjunta y habilidades de capacidad intersubjetiva). Este protocolo de entrevista, que se realizó al finalizar el proceso de intervención, nos permitió valorar avances o cambios en conductas sociales cotidianas que los docentes observaban en su alumnado. No obstante, como los docentes entrevistados fueron los mismos que colaboraron en el proceso de enseñanza, el sesgo en sus respuestas podía ser patente. Para ello, extendimos la entrevista a un familiar de los niños que contrastase la información de los docentes y nos permitiera resaltar los beneficios de la enseñanza de la comprensión de emociones y creencias a otras habilidades no enseñadas, como las habilidades sociales, y en otros contextos distintos a donde se desarrolló el programa de enseñanza.

Diseño y procedimiento

En esta investigación se utilizó un diseño *pretest-postest*. El hecho de implementar procedimientos de mejora como tratamiento del estudio en situaciones naturales de aula hace que la investigación tenga un carácter aplicado y contextual.

La implementación de los tratamientos educativos diseñados para su incorporación al aula implicó el siguiente procedimiento: antes de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje, se realizó un seminario de formación destinado a los profesores de los alumnos con TEA participantes. En estas sesiones formativas se reflexionó y se tomaron decisiones sobre los recursos materiales elaborados y los principios de intervención que debían regir la práctica educativa. De igual forma, se desarrollaron planes de acción específicos para adaptar las propuestas consensuadas entre docentes universitarios y docentes no universitarios a la realidad de cada caso. A partir de aquí, cada docente puso en práctica el plan de acción en dos sesiones por semana de 45 minutos cada una. En total, la enseñanza se extendió a lo largo de 16 sesiones. Durante ese período, se fue haciendo un seguimiento y recogida de datos para analizar los fenómenos que se producían durante la acción con la finalidad de analizar sus efectos. Esta observación y su posterior reflexión permitieron reajustar los procesos de acción a través de reuniones formativas durante el proceso de intervención.

Tanto al inicio como al final del proceso de intervención, el alumnado fue evaluado en la comprensión de emociones y creencias. Así pues, a lo largo de una sesión inicial, se valoró esta capacidad utilizando las mismas tareas, pero con ejemplos distintos, de cada uno de los niveles y de cada una de las emociones del material destinado a la enseñanza. La evaluación inicial pretendió evaluar en qué nivel, tanto de emociones como de creencias, había que situar al alumnado para proceder en las siguientes sesiones

con la enseñanza. En todos los niveles, el alumnado tenía que superar la tarea que se estaba sometiendo a prueba. La puntuación otorgada en cada nivel oscilaba en valores progresivos de superación de las tareas (de 1 a 5), donde el 1 significaba que no superaba el nivel y el 5 que lo superaba sin dificultades. Las puntuaciones del 2 al 4 aludían a valores intermedios de no superación de la tarea (p.e.: reconoce la emoción pero no justifica su causa; falla en el reconocimiento de la emoción de miedo pero reconoce la emoción de alegría, tristeza y enfado...).

A partir de esta evaluación inicial, se inició el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de emociones y creencias, desde aquel nivel que el alumnado no superaba, siguiendo el progreso natural y propio de aprendizaje de cada uno. De este modo, se avanzaba al nivel siguiente cuando demostraba ser capaz de resolver y comprender las tareas propuestas para cada nivel y permanecía en el mismo si no era capaz de resolver dichas tareas.

Tras el proceso de intervención educativa, a lo largo de una sesión se efectuó una evaluación final con el propósito de valorar la comprensión del alumnado en emociones y creencias al final del proceso. En la evaluación final se mantuvieron los mismos niveles y puntuaciones pero se introdujeron dibujos, objetos e historias nuevas. En efecto, se implementaron ejemplos distintos que los recogidos en la evaluación inicial y los utilizados en el proceso de enseñanza para evitar que el alumnado respondiese más por memoria que por comprensión de lo aprendido. La puntuación total en la evaluación final de la comprensión de emociones y creencias, al igual que en la evaluación inicial, osciló en un rango de puntuación de 5 a 25 puntos. Así, cada uno de los cinco niveles que constituían la evaluación se puntuaba con un valor máximo de 5 y un valor mínimo de 1, en función de la codificación apuntada anteriormente en relación a la superación de las tareas que componían el nivel.

Tras el proceso de intervención, se administró el protocolo de entrevista a docentes y familiares en citas acordadas para tal propósito.

RESULTADOS

Sobre los efectos de la enseñanza en el reconocimiento y comprensión de emociones y creencias en alumnado con TEA

Todos los alumnos con TEA obtuvieron mayores puntuaciones en la superación de tareas que evaluaban la capacidad para comprender emociones y creencias, independientemente de la edad y cuadro diagnóstico. No obstante, el punto base de inicio del alumnado y la amplitud de mejora en la comprensión de emociones (ver Figura 3) y creencias (ver Figura 4) estuvo determinado por las características de cada uno de los alumnos.

El equipo investigador quiso comprobar si dichos avances se debieron al azar o fueron el resultado del proceso de enseñanza llevado a cabo. Como el material de enseñanza de la comprensión de emociones y creencias se dividió en cinco niveles evolutivos de aprendizaje, se quiso responder a dicha pregunta a través del análisis separado de esos niveles para, de esta manera, también analizar en qué niveles de emociones y creencias

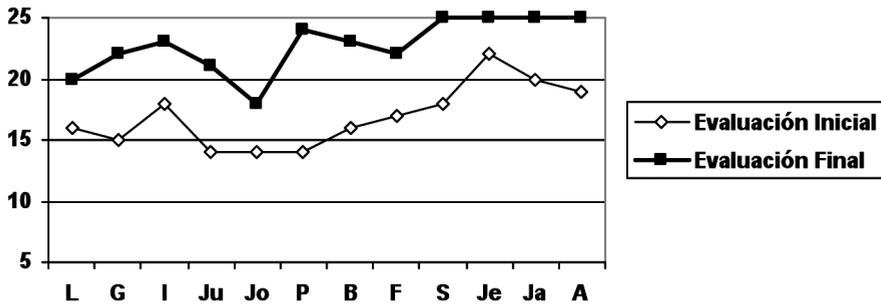


Figura 3

Puntuación obtenida por los alumnos en la comprensión de emociones

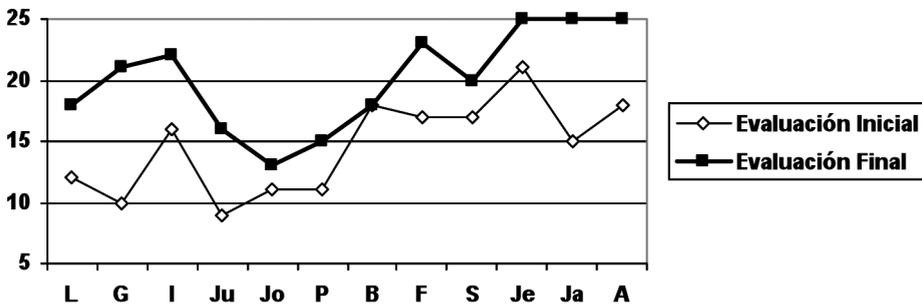


Figura 4

Puntuación obtenida por los alumnos en la comprensión de creencias

se produjeron los mayores avances desde el momento inicial hasta el momento final del proceso de enseñanza de la comprensión de emociones y creencias. Para la contrastación estadística de resultados, se aplicó la prueba no paramétrica para muestras relacionadas de *Wilcoxon*, que nos informa de diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento de los alumnos tras el proceso de enseñanza en el nivel 1 ($p = 0,23$), nivel 2 ($p = 0,38$), nivel 3 ($p = 0,24$), nivel 4 ($p = 0,14$) y nivel 5 ($p = 0,07$) de comprensión de emociones, y en el nivel 3 ($p = 0,11$), nivel 4 ($p = 0,16$) y nivel 5 ($p = 0,26$) de comprensión de creencias.

Las diferencias halladas en todos los niveles en los que se estructuró el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de emociones y creencias, antes y después del mismo, fueron positivamente significativas, siendo dichas diferencias atribuibles al propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas diferencias estadísticamente significativas fueron más pronunciadas en el nivel 5 de emociones ($p = 0,007$), donde se hallaron las mayores diferencias a lo largo del proceso de intervención. En este sentido, podemos inferir que los participantes en esta investigación mejoraron su comprensión de emociones, ya que el nivel 5 era el último nivel evolutivo en el aprendizaje de esta

capacidad. En el caso de la comprensión de creencias, si bien hubo avances, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas para los niveles 1 y 2. En efecto, el alumnado participante en la investigación tenían adquiridos, desde antes del proceso de enseñanza-aprendizaje, los aprendizajes que esos dos niveles evaluaban (Nivel 1 Creencias) u obtuvieron un rendimiento muy alto quedando un estrecho margen para el avance (Nivel 2 Creencias). Sin embargo, sí se apreciaron diferencias estadísticamente significativas para el resto de niveles de la comprensión de creencias.

Repercusiones de la intervención educativa en función del cuadro diagnóstico del alumnado con TEA

¿Afectó la intervención educativa a todo el alumnado por igual? El rendimiento en las tareas que evaluaron la comprensión de emociones y creencias, antes y después del proceso de intervención, fue diferente en función de la variable cuadro diagnóstico. Así, para el Nivel 1 de emociones, en el momento inicial, se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los tres cuadros diagnósticos ($p = 0,030$). El análisis de los rangos obtenidos en la prueba no paramétrica de *Kruskal-Wallis* nos informó que tales diferencias se dieron a favor del alumnado con síndrome de Asperger. Es decir, el alumnado con síndrome de Asperger obtuvo mejor rendimiento antes de iniciarse el proceso de intervención en el reconocimiento fotográfico de emociones básicas que aquellos que contaban con un diagnóstico de TGD no especificado y trastorno autista. Por consiguiente, la situación de partida entre el alumnado fue dispar, lo que obliga a tener en cuenta este dato a la hora de interpretar los resultados. En cambio, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas para las mismas tareas tras el proceso de intervención en función de la variable cuadro diagnóstico, lo que nos informa que el alumnado con TGD no especificado y trastorno autista mejoró sus aprendizajes sobre el reconocimiento facial de la expresión de las emociones de alegría, tristeza, enfado y miedo a través de fotografías de rostros de personas. Tras el proceso de intervención, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en el último nivel (Nivel 5) de la comprensión de emociones ($p = 0,030$) y creencias ($p = 0,048$). Estas diferencias se dieron a favor del alumnado con síndrome de Asperger. Así, éstos obtuvieron un rendimiento significativamente mayor con respecto al alumnado con TGD no especificado y trastorno autista. En cambio, no se apreciaron diferencias significativas en los aprendizajes de los niveles 5 de emociones y creencias antes del proceso de intervención. Es decir, estas diferencias fueron mayores en el alumnado con síndrome de Asperger, quienes fueron capaces de superar ambos niveles. Sin embargo, el alumnado con TGD no especificado y trastorno autista mostró una gran mejoría en su rendimiento pero no llegó a superar esos dos niveles.

Repercusión del tratamiento educativo en la mejora de las habilidades sociales cotidianas en alumnado con TEA

La organización y reducción de la información recogida a través del protocolo de entrevistas a docentes se realizó en función de tres criterios: ítems o cuestiones sobre conductas observables de habilidades sociales básicas, sobre conductas observables

de referencia conjunta y sobre conductas observables de capacidad intersubjetiva. El análisis de las entrevistas de los docentes de cada caso y su posterior análisis cruzado nos informó que los docentes observaron mejoras en sus alumnos referidas a conductas sociales cotidianas. Así, en cuanto a las habilidades sociales básicas, los docentes manifestaron que sus alumnos estaban más espontáneos, tenían mayor motivación para iniciar relaciones y, además, éstas eran más frecuentes. Puede ser significativo el comentario de uno de los docentes: *“El principal cambio que he notado en L., además de fijarse más en las caras y prestar más atención a las emociones, es que ahora es más espontánea”*. En cuanto a las habilidades de referencia conjunta, todos los docentes destacaron que tras el proceso de intervención educativa, los alumnos miraban más a la cara de otras personas para intentar identificar emociones. Por ejemplo, una de las docentes nos hacía el siguiente comentario: *“Ahora se fija más en las expresiones de las personas, cosa que antes no hacía, pues se fijaba en las expresiones de los demás puntualmente pero no como norma”*. Y en cuanto a las habilidades de capacidad intersubjetiva, los alumnos mejoraron su capacidad para reconocer emociones y adecuar su conducta en función de las emociones de los demás. Puede resultar esclarecedor el siguiente comentario de una de las docentes: *“F. ha aprendido a diferenciar y anticipar nuestros estados de ánimo. Por ejemplo, sabe que si se porta mal me voy a poner enfadada. Antes, eso raramente lo manifestaba”*. Los datos recogidos a través de las entrevistas realizadas a los docentes fueron contrastados con el protocolo de entrevista realizado a la familia que, de igual manera, coincidían con éstos. Por ejemplo, una madre emitía el siguiente comentario: *“S. está más pendiente de nuestros estados de ánimo e insiste en preguntar el por qué de nuestra alegría, tristeza y enfado. Incluso en una ocasión que estaba mal porque me había herido, me preguntó al verme ¿qué te pasa, estás triste? Esto no lo preguntaba antes ni asociaba que algo me pasaba para estar triste”*.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con esta investigación tratamos de evaluar si la intervención educativa sobre la comprensión de emociones y creencias en alumnado con TEA puede mejorar su rendimiento en tareas referidas a la comprensión de emociones y creencias. Además, creímos conveniente establecer una asociación entre este proceso de intervención educativa y las habilidades sociales, pues pueden resultar sesgados los estudios que no establecen una medida entre rendimiento en teoría de la mente y habilidades sociales cotidianas (Brent et al., 2004). Por consiguiente, los resultados aquí obtenidos muestran que los participantes en esta investigación, a pesar de las dificultades que mostraban antes del proceso de intervención, mejoraron su rendimiento en tareas que evaluaban la comprensión de emociones y creencias. Este hallazgo se une a los obtenidos en anteriores investigaciones (Chin y Bernard-Opitz, 2000; Hadwin et al., 1996; Iglesia y Olivar, 2008; López y García, 2007; Ozonoff y Miler, 1995; Peydró y Rodríguez, 2007), confirmando los beneficios de un proceso de enseñanza-aprendizaje sistemático, explícito y regular para el alumnado con TEA sobre la mejora de la comprensión de emociones y creencias. No obstante, el avance en la comprensión de emociones fue dispar, en puntuaciones absolutas, al avance en la comprensión de creencias. En efecto, si bien en el proceso de comprensión de emociones se apreciaron mejoras positivamente mayores conforme avanzaban los niveles, no sucedió lo mismo para el proceso de comprensión de creencias, en el que,

si bien se hallaron diferencias significativas en los tres últimos niveles antes y después del proceso de enseñanza-aprendizaje que confirman los avances en el rendimiento del alumnado participante en la investigación, éstos fueron menos pronunciados conforme ascendieron los niveles, lo que indica la mayor dificultad que el alumnado tuvo en el proceso de adquisición de los aprendizajes de la comprensión de creencias.

En relación al objetivo de describir algún indicio sobre si la enseñanza de la comprensión de emociones y creencias produjo cambios positivos en las habilidades sociales del alumnado, el equipo investigador estimó, como Rivière (2002), que la valoración de los niños con trastornos del espectro autista no sólo exige de pruebas psicométricas de "ciclo corto" que eviten el peligro de las valoraciones intuitivas, sino una observación detallada en contextos interactivos reales y sin prisas: *"Para valorar al niño es necesario "saber escuchar" su ritmo y, comprender que éste puede ser diferente al propio. Y luego dedicar el tiempo necesario a una observación de estilo naturalista de las conductas del niño en contextos reales"* (Rivière, 2002, p. 66). En este sentido, fueron realizadas entrevistas sobre conductas observables en contextos cotidianos para el alumno (escuela y hogar) que nos informaran de cambios en sus habilidades sociales y emocionales tras la conclusión del proceso de intervención educativa. Éstas, realizadas a los docentes y familiares, nos sugieren que el proceso de intervención sobre la enseñanza de la comprensión de emociones y creencias tuvo efectos positivos sobre las habilidades sociales y emocionales del alumnado participante en esta investigación. Concretamente, algunos planteaban que su alumnado ahora pedía ayuda cuando tenía algún problema en el recreo, y que los veían más espontáneos, llegando a reconocer estados emocionales asociados a situaciones concretas, tanto familiares como escolares.

Las conclusiones a las que hemos llegado en la presente investigación nos animan a seguir trabajando en esta línea con el objetivo de mejorar la calidad de vida de las personas con TEA. Por ello, en la actualidad, estamos continuando y potenciando esta línea de investigación con la prospectiva de incorporar la enseñanza de emociones y creencias en los currículos del alumnado con TEA pues, como se reflejan en las conclusiones de este artículo, pueden configurarse como un medio idóneo para atender a sus necesidades, aumentar su capacidad de asimilación y comprensión de las interacciones humanas y dar sentido a las acciones y relaciones con otras personas. No obstante, estos resultados y conclusiones han de ser interpretados con cautela debido a las limitaciones internas y externas del propio estudio. En este sentido, los resultados que se presentan se refieren a los doce alumnos con TEA que participaron en la investigación, lo que exige ser prudentes a la hora de generalizar estos resultados a toda la población de personas con TEA. Por otro lado, la evaluación de la mejora de habilidades sociales ha de ser valorada con prudencia ya que los docentes entrevistados fueron los mismos que intervinieron con los alumnos y, por tanto, eran conscientes del objetivo educativo, pudiendo esta cuestión incidir en sus respuestas. No obstante, nos apoyamos en las respuestas de la familia para disminuir este sesgo.

Teniendo presente las limitaciones del estudio, los alentadores resultados aquí obtenidos sobre las posibilidades educativas de mejorar habilidades y conductas en casos de alumnos con trastornos del espectro autista, hacen recomendable continuar realizando investigación en esta línea. Para posteriores investigaciones se sugiere ampliar las poblaciones y muestras de referencia. También, a nivel metodológico sería recomendable plan-

tear diseños con un mayor control de variables contextuales, tales como contextos sociales, culturales y profesorado, que inciden en el tratamiento. Otra línea de trabajo que se abre de interés a partir de este estudio, es investigar formas efectivas de trabajo y colaboración de los colectivos docentes y familiares en el tratamiento educativo de los trastornos del espectro autista, ya que los contextos sociales de referencia, ya sea familia, contextos educativo y pares, juegan un papel clave en las intervenciones educativas con este alumnado.

Por último, otro enfoque de desarrollo e investigación de interés en este campo de estudio concierne al diseño y evaluación de recursos tecnológicos. En los resultados obtenidos en este estudio puede haber influido la utilización de un *software* educativo para la enseñanza de la comprensión de emociones y creencias, siendo éste un aliciente para continuar con el desarrollo de nuevos productos *software* y validar su valor educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association (2000). *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (Texto Revisado). Barcelona: Masson.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. y Frith, U. (1986). Mechanical, behavioural and Intentional understanding of picture stories in autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 113-125.
- Brent, E., Rios, P., Happé, F. y Charman, T. (2004). Performance of children with autism spectrum disorder on advanced theory of mind tasks. *Autism*, 8, 283-299.
- Chin, H. Y. y Bernard-Opitz, V. (2000). Teaching conversational skills to children with autism: Effect of the development of a Theory of Mind. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6), 569-583.
- Golan, O. y Baron-Cohen, S. (2006). Systemizing empathy: teaching adults with Asperger síndrome or high-functioning autism to recognize complex emotion using interactive multimedia. *Development and Psychopathology*, 18, 591-617.
- Gómez, J. C., Sarriá, E., Tamarit, J., Briosos, A. y León, E. (1994). *Los inicios de la comunicación. Estudio comparado de niños y primates no humanos e implicaciones para el autismo*. Madrid: CIDE.
- Hadwin, J., Baron-Cohen, S., Howlin, P. y Hill, K. (1996). Can we teach children with autism to understand emotions, belief or pretence? *Development and Psychopathology*, 8(2), 345-365.
- Howlin, P., Baron-Cohen, S. y Hadwin, J. (1999). *Teaching Children with Autism to Mind-Read: A Practical Guide*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Hwang B. y Hughes, C. (2000). The effects of social interactive training on early social communicative skills of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 331-343.
- Iglesia, M. y Olivar, J. (2008). Intervenciones sociocomunicativas en los trastornos de espectro autista. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 13(1), 1-19.
- Kaufman, A. S. y Kaufman, N. L. (1997). *K-BIT: Test Breve de Inteligencia de Kaufman*. Madrid: TEA.
- Klin, A. y Volkmar, F. R. (2000). Treatment and intervention guidelines for individuals with Asperger Síndrome. En A. Klin, F.R. Volkmar y S.S. Sparrow, *Asperger Síndrome* (pp. 340-366). New York: The Guilford Press.

- López, S. y García, C. (2007). Patrones comportamentales en el trastorno autista: descripción e intervención psicoeducativa. *Psicología Educativa*, 13(2), 117-131.
- Mundy, P. y Crowson, M. (1997). Joint Attention and Early Social Communication: Implications for Research on Intervention with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(6), 653-676.
- Ozonoff, S. y Miller, J. N. (1995). Teaching theory of mind: A new approach to social skills training for individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 415-433.
- Peydró, S. y Rodríguez, V. (2007). El autismo en el siglo XXI. Recomendaciones educativas basadas en evidencia. *Siglo Cero*, 38(2), 75-94.
- Pollard, N. L. (1998). Development of social interaction skills in preschool children with autism: a review of the literature. *Child and Family Behavior Therapy*, 20, 1-16.
- Prior, M., Dahlstromm, B. y Squires, T. (1990). Autistic children's knowledge of thinking and feeling states in other people. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 587-601.
- Riviére, A. (2002). *IDEA: Inventario de espectro autista*. Buenos Aires: Fundec.
- Rodríguez, I. R., Moreno, F. J. y Aguilera, A. (2007). La atención educativa en el caso del alumnado con Trastornos del Espectro Autista. *Revista de Educación*, 3(44), 425-445.
- Rogers, S. J. (2000). Interventions that facilitate socialization in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 399-409.
- Schriebman, L. (2000). Intensive behavioral/psychoeducational treatments for autism: Research needs and future directions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(5), 373-378.
- Tamarit, J. (2005). Autismo: modelos educativos para una vida de calidad *Revista de Neurología*, 40(1), 181-186.
- Wimmer, H. y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 41-68.

Fecha de recepción: 7 de enero de 2010.

Fecha de revisión: 3 de marzo de 2010.

Fecha de aceptación: 3 de abril de 2010.

LA INTEGRACIÓN DE LA SEGURIDAD Y SALUD EN LOS CENTROS ESCOLARES: UNA VISIÓN PRÁCTICA DESDE EL PROFESORADO

Antonio Burgos García¹

RESUMEN

El presente trabajo muestra los resultados derivados de una investigación subvencionada por la Dirección General de Seguridad y Salud Laboral, órgano institucional perteneciente a la Consejería de Empleo de la Junta de Andalucía. El análisis que llevamos a cabo se centra prioritariamente en el profesorado que forma parte de niveles de Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria de Andalucía. Nos interesa, averiguar la situación actual de las instituciones educativas en materia de seguridad y salud laboral, establecer mecanismos que orienten una actuación didáctica y organizativa que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje de una cultura preventiva y extraer elementos básicos para adquirir formación en materia de seguridad y salud. Para ello, se ha desarrollado un análisis de datos cuantitativo de carácter descriptivo e inferencial. Todo ello, ha permitido conocer la realidad de la cultura de prevención de riesgos laborales en los centros escolares, aspecto que es de especial importancia ya que así se manifiesta en la Estrategia Española de Seguridad y Salud en el Trabajo (2007-2012) aprobada en reunión del Consejo de Ministros de 26 de junio de 2007 y en el I Plan Andaluz de Salud Laboral y Prevención de Riesgos Laborales del personal docente de los centros públicos dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2006-2010). BOJA nº 196 de 9 octubre de 2006.

Palabras clave: Seguridad y salud laboral; Centros educativos; Formación del profesorado; Cultura de prevención; Investigación cuantitativa.

¹ Dept. Didáctica y Organización Escolar. Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Campus Universitario Cartuja s/n. 18071. Granada. E-mail: aburgos@ugr.es

INTEGRATION OF HEALTH AND SAFETY ISSUES AT SCHOOLS: A PRACTICAL OVERVIEW FROM THE TEACHERS' POINT OF VIEW

ABSTRACT

This paper shows the outcomes of a research study funded by the Department of Health and Safety at Work (Department of Employment of the Autonomous Community of Andalusia). The analysis we conducted focused mainly on teachers of Pre-school, Primary and Secondary Education in Andalusia. Our main aims were to find out about the current status of education institutions; to establish mechanisms to direct educational action and organization which facilitate the teaching-learning process bearing in mind prevention; and to withdraw key elements that allow training on health and safety issues. We carried out a quantitative analysis of a descriptive and inferential nature. This allowed us to learn more about the reality of preventive habits on health and safety at schools, which is of paramount importance because it is highlighted in the Spanish Strategy on Health and Safety at Work (2007-2012) adopted in a meeting on 26th June 2007 by the Council of Ministers. It is also mentioned in the First Andalusian Plan on Health and Safety at work for teachers in state schools dependent on the Department of the Autonomous Community of Andalusia (2006-2010). BOJA No. 196 of 9 October 2006.

Key words: Health and Safety at work; Schools; Teacher training; Preventive habits; Quantitative research.

1. INTRODUCCIÓN

La cultura de la prevención de riesgos busca la excelencia en la calidad de vida laboral y se fundamenta en el compromiso y la participación educativa (Nielsen, 2004). En este sentido, la Estrategia Comunitaria en materia de Seguridad y Salud en el Trabajo 2000-2004 y 2004-2008, publicó un documento titulado “*Cómo adaptarse a los cambios en la sociedad y en el mundo del trabajo: una nueva estrategia comunitaria de salud y seguridad*”, donde se resalta la necesidad de producir y difundir códigos de buenas prácticas educativas en materia de seguridad y salud en los centros escolares.

2. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

La integración de la seguridad y salud en los centros escolares permitirá desarrollar una cultura de prevención en el contexto escolar. Para ello, se han de tener en cuenta una serie de aspectos que deben ser clave en la enseñanza de la prevención (Nielsen, 2004):

- a) La cultura de la prevención sólo puede darse como resultado de un proceso de aprendizaje que debe dar comienzo en edad infantil y mantenerse a lo largo de toda la vida. En los primeros niveles formativos, el aprendizaje debe integrarse en la formación en valores, concretamente dentro del valor “salud”. Como en toda enseñanza de valores, la metodología ha de ser de carácter transversal y debe presentar los riesgos de la propia escuela como un primer ejemplo de riesgos laborales.

- b) Hacemos especial referencia a la modalidad representada por la Formación Profesional por su especial vinculación con el mundo del trabajo. En ella sería interesante integrar las actividades preventivas en el propio proceso formativo curricular y, especialmente, en sus aspectos prácticos. El concepto sería “un trabajo está bien hecho si se hace de manera segura”.
- c) Entendemos que la formación preventiva debe estar presente en los niveles superiores del sistema educativo por estar conectados con el mundo laboral, pero, hacemos especial referencia a aquellos estudios dirigidos a la formación de profesores por la incidencia que podría tener en la adquisición de una cultura preventiva en niños y jóvenes.
- d) El desarrollo de la cultura de la prevención exige un refuerzo de colaboración entre las autoridades laborales y las educativas que debe incluir, como un primer eslabón, la formación del profesorado.

En relación a los riesgos y accidentes que pueden generarse en el desempeño de un futuro puesto de trabajo, debemos concienciarnos de que integrar la prevención en el ámbito educativo en el conjunto de actividades y modelos de enseñanza, es fundamental y prioritario, considerando las particularidades sociales, culturales y psicofísicas de los agentes implicados (Weare y Markham, 2005). Asimismo, debemos estudiar las “*costumbres*” (comportamientos colectivos) dado que son la base fundamental para investigar por qué algunas sociedades se resisten y mantienen conductas de riesgo poco saludables e insanas. Los programas de seguridad centrados en intervenciones sobre las conductas como antecedentes de los accidentes (*behaviour based safety*) y basados en el refuerzo de las conductas seguras y en la retroalimentación, no son una “receta mágica” ni una solución universal (Miller, Romano y Spice, 2002).

La prevención de los riesgos emergentes como el estrés, la ansiedad, la depresión y el acoso en el entorno educativo, requiere acciones educativas coordinadas con las políticas de salud pública. Para Rivara (2001) es necesario estudiar estos riesgos de manera interdisciplinar desde sus diversas perspectivas: educativa, social, psicológica y ergonómica. La integración de los objetivos de salud y seguridad en el conjunto de las políticas comunitarias, en particular las de empleo, salud pública y educación, deben reforzarse a fin de mejorar las sinergias en objetivos comunes. Este es el marco de actuación general.

Es evidente que la denominada cultura preventiva se debe iniciar en los centros escolares integrándose en su estructura organizativa y debe hacerse visible en todos los niveles y etapas educativas. No podemos hablar de una formación integral en la sociedad, si la escuela no interviene decididamente en la formación en valores (Young, 2005). Los valores se fundamentan en creencias y actitudes que se aprenden en las etapas primeras de la vida (infantil y primaria); por ello, es necesario que los valores relacionados con la salud y la seguridad se trabajen en el aula y en el centro, se visualicen y analicen desde diferentes patrones de comportamiento y se aprendan desde la realización de buenas prácticas para proporcionar al alumnado las “formas” de vida más saludable y segura posibles. En la Declaración de Roma (2004), sobre la integración de la prevención en la educación y la formación, se pidió al Consejo Europeo de Asuntos Sociales, al Parlamento Europeo y a la Comisión Europea que se plantearan tomar medidas especiales para aplicar las directrices europeas de empleo de los estados miembros para garantizar:

- Que la educación y la formación sobre los principios de seguridad y salud se mencionen como medio para conseguir puestos de trabajo más seguros y sanos y como una herramienta importante para mejorar la calidad del trabajo.
- Que en las directrices de empleo se incluyan objetivos cualificados y cuantificados para preparar a los jóvenes para la vida laboral mediante la educación y la formación.
- Que se establezcan “criterios” de formación, programas, investigaciones y, especialmente, se evalúen los conocimientos adquiridos y se hagan las oportunas modificaciones de conductas y actitudes.
- La formación del profesorado y la ampliación de la formación de asesores y asesoras.

En cualquier caso, el profesorado debe facilitar y dinamizar el proceso de aprendizaje del alumnado en conductas sanas y seguras que eviten o minimicen los riesgos que les rodean, como se establece en el I Plan Andaluz de Salud Laboral y Prevención de Riesgos Laborales del personal docente de los centros públicos dependientes de la Consejería de Educación (2006-2010).

Otro aspecto fundamental de la prevención en el ámbito educativo es la formación permanente, así como la formación continua, dirigida fundamentalmente al profesorado. En este sentido, la formación debe incluir como eje clave, aquellos riesgos que se desencadenan en los centros educativos y las pautas para su prevención (Azeredo y Stephens-Stidham, 2003). Finalmente, para conseguir una integración efectiva de la prevención de riesgos laborales en el ámbito educativo y, por supuesto, trabajar en aras de una mayor seguridad y salud laboral, se deberían seguir una serie de líneas de actuación que la Agencia Europea para la Seguridad y la Salud (OSHA, 2004) ha recomendado:

1. Al terminar la enseñanza obligatoria, el alumnado debe disponer de un conocimiento básico de las cuestiones de salud y seguridad en el trabajo y de su importancia, así como de sus derechos y responsabilidades.
2. El alumnado de cursos universitarios y de formación profesional, incluido el de escuelas de negocios y otras disciplinas profesionales, deberá recibir la información y la formación pertinentes en materia de SST (Seguridad y Salud en el Trabajo) como parte del curso.
3. La formación en prevención ha de constituir una parte integral de la preparación y la organización de programas de experiencia laboral.
4. Las personas responsables de la formulación de políticas de educación, empleo y prevención de riesgos laborales deben cooperar para incluir la seguridad y salud en el trabajo en la educación.
5. En el ámbito de la Educación y la Formación Profesional se debe:
 - Adoptar políticas para garantizar que la formación en materia de riesgos forme parte del plan de estudios docentes de cada alumno y alumna.
 - Promocionar la integración de la prevención en las acciones, los acuerdos y las políticas en materia de educación.

- Concienciar al profesorado para que contribuya a garantizar que las personas jóvenes inicien de manera segura y saludable su vida laboral, y que la sensibilización respecto a los riesgos y su prevención sea promovida en empresas, colegios y facultades mediante proyectos de investigación, actividades, estudios y análisis de experiencias.

3. FINALIDAD Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Con esta investigación se pretende descubrir nuevos cauces para la prevención de riesgos laborales a través de la educación, determinando los factores facilitadores de una cultura preventiva en las instituciones educativas.

Los objetivos de referencia, para lograr la finalidad prevista, son los siguientes:

- a) Averiguar la situación actual de las instituciones educativas como focos de formación en materia de prevención de riesgos laborales (PRL).
- b) Marcar pautas que clarifiquen la actuación didáctica y organizativa dirigida a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en materia preventiva.
- c) Determinar componentes y características de la formación dirigida a capacitar en las instituciones educativas en materia de prevención de riesgos laborales.

4. MÉTODO

La estrategia metodológica utilizada se denomina “investigación social mediante encuesta” —“survey study” en su acepción anglosajona— (Cohen y Manion, 2002; McMillan y Schumacher, 2005 y Cea, 2001) ya que se pretende expresar la importancia o magnitud de la cultura de prevención a través de diferentes sucesos, realidades del profesorado (Gil Flores, 2003).

4.1. Instrumento de recogida de datos cuantitativos: Cuestionario

Según Cea (2001), en la investigación mediante encuesta, el instrumento básico para la recogida de información lo constituye el *cuestionario* (estandarizado). En palabras de McMillan y Schumacher (2005) y Gil Flores (2003), un cuestionario tiene como finalidad obtener de manera sistemática y ordenada, información de la población investigada sobre las variables objeto de estudio.

El cuestionario aplicado es de tipo Likert. A los encuestados se les pide que respondan a cada afirmación, escogiendo la categoría de respuesta que más represente su opinión. En nuestro caso, la escala que hemos adoptado viene dada por cuatro categorías (1=Nada, 2=Poco, 3=Bastante y 4=Mucho) ya que es aconsejable no adoptar una escala con cinco categorías para evitar el valor central representado por “Regular” porque la tendencia, en tal caso es responder de forma automática a este valor medio y no aportaría prácticamente información (Morales-Vallejo, Urosa y Blanco, 2003).

La administración se realizó en los centros escolares de las diferentes provincias de la comunidad autónoma de Andalucía que habían participado en la campaña “Aprende a crecer con seguridad” de la Consejería de Empleo y Educación.

CUADRO 1
OBJETIVOS INVESTIGACIÓN VS. INFORMACIÓN PRETENDIDA

RELACIÓN OBJETIVOS-CUESTIONES DEL INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS	
Objetivos de la investigación	Preguntas del cuestionario
1. Averiguar la situación actual de las instituciones educativas en prevención de riesgos laborales	(Ítems: 1-23) Grado de significatividad, necesidad o importancia, ventajas y aplicabilidad en los centros educativos
2. Marcar pautas que clarifiquen la actuación didáctica y organizativa dirigida a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje	(Ítems: 24-127) En el docente, alumnado, niveles educativos, contenidos, asignaturas, metodología actividades, recursos, planificación-participación, información-comunicación, obstáculos y evaluación
3. Determinar componentes y características de la formación dirigida a capacitar las instituciones en prevención de riesgos laborales	(Ítems: 128-148) Tipo de agente formador para formar enseñar en PRL; contenidos a formar en el formador; fórmulas para la formación en PRL desde la formación inicial y permanente

5. MUESTRA DEL ESTUDIO

La muestra seleccionada está configurada por los profesores participantes en el Programa “Aprende a crecer con seguridad” que, impulsado por las Consejerías de Empleo y Educación, se ha desarrollado en los centros escolares. Los datos sobre dicha población se obtuvieron en la Dirección Provincial de Prevención de Riesgos Laborales de la Consejería de Empleo y en la Delegación de Educación de la provincia de Jaén.

CUADRO 2
POBLACIÓN TOTAL DEL PROFESORADO

PROFESORADO PARTICIPANTE	
Población	N
Profesorado participante en el programa “Aprende a crecer con seguridad”	1270

El tipo de muestreo que hemos utilizado es de tipo probabilístico, concretamente, “muestreo aleatorio simple sin reemplazo” (Lohr, 2000). Realizamos los cálculos considerando la población finita, según la propuesta de Tagliacarne (1968).

CUADRO 3
MUESTRA ESTIMADA DEL PROFESORADO PARTICIPANTE

MUESTRA DEL PROFESORADO	
Muestra	N
Profesorado resultante de los estadísticos de muestreo	222
Profesorado participante en la investigación	258

5.1. Características de la muestra

Una primera información de la que partimos es la relativa a la edad de los profesores que constituyen la muestra de estudio (tabla 1).

TABLA 1
EDAD DEL COLECTIVO DOCENTE

EDAD		
Categorías	N	%
1. 21-30	39	15,3
2. 31-40	45	17,6
3. 41 o más	174	67,1
Total	258	100

Otro aspecto que nos muestran los datos son los relativos al “sexo” (tabla 2):

TABLA 2
SEXO DE LOS PROFESORES MUESTRA DE ESTUDIO

SEXO		
Categorías	N	%
1. Hombre	122	47,3
2. Mujer	136	52,7
Total	258	100

También mostramos los datos correspondientes al “cargo desempeñado” por los docentes en los centros educativos estudiados (tabla 3):

TABLA 3
CARGO OCUPADO

CARGO DESEMPEÑADO		
Categorías	N	%
1. Tutor	188	72,9
2. Profesor Apoyo	16	6,2
3. Director	23	8,9
4. J. Estudios	18	7
5. Secretario	13	5
Total	258	100

A continuación, representamos los “años de experiencia” y los “niveles educativos”, donde los docentes ejercen su labor profesional. En la tabla 4 se muestran los años de docencia de los profesores.

TABLA 4
AÑOS DE DOCENCIA

AÑOS DE DOCENCIA		
Categorías	N	%
1. 1-10	55	21,3
2. 11-20	43	16,7
3. 21-30	87	33,7
4. 31-40	61	23,6
5. NC	12	4,7
Total	258	100

Los datos relativos a los “niveles educativos” donde ejercen los profesores su labor, se sitúan en la tabla 5. Ésta, aparece configurada por cuatro categorías de respuesta, Infantil, Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y “No Contesta”.

TABLA 5
NIVELES EDUCATIVOS

NIVELES EDUCATIVOS		
Categorías	N	%
1. Infantil	52	20,2
2. Primaria	144	55,8
3. E.S.O.	61	23,6
4. NS/NC	1	0,4
Total	258	100

En la siguiente tabla 6 se representa al colectivo docente agrupado en “equipos docentes” (Infantil y Primaria) y en Departamentos o Seminarios (E.S.O.).

TABLA 6
LABOR DOCENTE

LABOR EN EQUIPOS DOCENTES		
Categorías	N	%
1. Infantil	65	24,1
2. Primaria	105	43,4
3. Coordinador/a de Ciclo	30	13,2
LABOR EN DEPARTAMENTOS		
1. Lengua y Lit.	6	2
2. Matemáticas	9	3,5
3. Idiomas	14	4,3
4. Tecnología	14	4,3
5. Filosofía	4	1,6
6. Física y Química	2	0,4
7. Educación Física	6	2
8. CC Sociales	3	1,2
Total	258	100

Completamos la información anterior indicando las materias que imparten (tabla 7) los docentes encuestados:

TABLA 7
MATERIAS IMPARTIDAS

MATERIAS		
Categorías	N	%
1. Generalista	123	47,7
2. Educación Física	13	5
3. Idiomas	22	8,5
4. Tecnología	14	5,4
5. Religión	2	0,8
6. Filosofía	4	1,6
7. Lengua y Lit.	6	2,3
8. Matemáticas	9	3,5
9. Física y Química	2	0,8
10. NC	63	24,4
Total	258	100

También identificamos el tipo de centro educativo mostrando los datos en la tabla 8.

TABLA 8
TIPO DE CENTRO ESCOLAR

TIPO DE CENTRO		
Categorías	N	%
1. Público	215	83,3
2. Concertado	42	16,3
3. Privado	0	0
4. NC	1	0,4
Total	258	100

Finalmente, en la tabla 9, se exponen los datos relativos al “nivel socioeconómico” de los alumnos que el profesorado percibe en el centro educativo donde se encuentra ejerciendo su labor profesional.

TABLA 9
NIVEL SOCIOECONÓMICO DE LOS CENTROS ESCOLARES

NIVEL SOCIOECONÓMICO		
Categorías	N	%
1. Alto	10	3,9
2. Medio	175	67,8
3. Bajo	65	25,2
4. NS/NC	8	3,1
Total	258	100

6. ANÁLISIS DE LOS DATOS

El procedimiento de análisis que hemos utilizado es de tipo cuantitativo y se entiende como una técnica para extraer información de los datos e interpretar su significado, en el que se recurre a conceptos y razonamientos que se apoyan en números y estructuras matemáticas (Gil Flores, 2003). En este sentido, una vez obtenidos los datos del cuestionario, los cálculos estadísticos se han realizado con la ayuda del Statistical Package for Social Sciences (SPSS 14.0). Por un lado, a nivel descriptivo, hemos utilizado las medidas de tendencia central, representativas del conjunto de la distribución y las de variabilidad. Por otro lado, a nivel inferencial, hemos conocido qué diferencias de las halladas se deben al azar y cuáles no. Fijado un nivel de confianza del 95% para las afirmaciones que se realizan, hemos desarrollado pruebas de contraste de hipótesis de tipo no paramétrico (tablas de contingencias con chi cuadrado para dos muestras), así como otro análisis multivariante de interdependencia más complejo como el análisis

factorial, ratificando la existencia de variables y grupos diferentes y que las diferencias entre ellos son significativas. En el análisis de contingencias hemos considerado relevantes para nuestro objetivo de investigación cruzar las diferentes dimensiones y variables dependientes del cuestionario con las variables independientes (datos identificativos de los encuestados) de impacto en el desarrollo profesional del docente. No obstante, sólo se comentan aquellas que han resultado estadísticamente muy significativas —con un Alfa de Cronbach inferior a 0.005— (Lizosoain y Joaristi, 2003).

En el análisis factorial se hace necesario la comprobación de una serie de aspectos que informan acerca de su idoneidad o no viabilidad. Los principales estadísticos de comprobación son:

- La medida de adecuación muestral KMO —Kaiser-Meyer-Olkin— (de toda la prueba en su conjunto)
- La prueba de esfericidad de Bartlett

CUADRO 4
ESTADÍSTICO DE FIABILIDAD. PRUEBA KMO Y DE BARTLETT

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.	,805
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado 4493,294
	gl 2556
	Sig. ,000

El valor KMO es de .805 un valor considerado muy importante según Kaiser (1974), citado en Hofmann (1978). En cuanto al valor numérico del test de esfericidad de Bartlett está asociado a un chi-cuadrado de 4493,294 y una $p = .000$, por tanto estadísticamente muy significativa. En este tipo de prueba obtenido del análisis factorial se observa también un alto índice de consistencia y fiabilidad del instrumento de recogida de datos. Para reforzar la fiabilidad de nuestro cuestionario hemos utilizado el Método de las dos mitades y el Método de consistencia interna alpha de Cronbach.

Una vez realizada, la prueba de las dos mitades, Fox (1987) indica que a la hora de estimar respuestas, son aceptables correlaciones a partir de 0,70 e incluso de 0,60, cuando se realizan estimaciones de opinión y crítica, como es el caso de la presente investigación. El coeficiente de consistencia, con estos 148 ítems, nos ha dado un $\alpha = 0,920$, siendo un coeficiente estandarizado que nos indica un índice de fiabilidad muy alto, entre los valores señalados por Fox (1987) como deseables.

En cuanto a la consistencia interna, hemos obtenido un alfa de Cronbach igual a 0.946, con un nivel de confianza del 95%, que nos indica que el cuestionario es altamente fiable.

En relación a la validación de nuestro cuestionario, se realizó un proceso de validación por jueces (Cohen y Manion, 2002). En nuestro caso, los jueces que intervinieron en la validación del cuestionario fueron de dos tipos: 1) técnicos-expertos en materia preventiva (problema de estudio), relacionados además con el contexto educativo; 2)

investigadores consolidados en el campo de la investigación educativa. Asimismo, se llevó a cabo la prueba o pretest del cuestionario (Cea, 2001). Escogimos una pequeña muestra de individuos de iguales características que la población de estudio. En nuestro caso fueron representantes del colectivo docente que desarrollan su labor profesional en niveles del sistema educativo y que han participado o conocido la labor preventiva de la campaña educativa “Aprende a crecer con seguridad” auspiciada por la Consejería de Empleo y Educación.

CUADRO 5
ESTADÍSTICO DE FIABILIDAD. PRUEBA DE LAS DOS MITADES

		Valor	,920
Alfa de Cronbach	Parte 1	N de elementos	74(a)*
		Valor	,920
	Parte 2	N de elementos	74(b)*
		N total de elementos	148
Coeficiente de Spearman-Brown		Longitud igual	,698
		Longitud desigual	,698
Dos mitades de Guttman			,696

7. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los resultados y conclusiones de nuestro estudio los hemos estructurado en función de los diferentes objetivos de investigación. En este sentido, se presentan a continuación los datos obtenidos del análisis descriptivo y de contingencias.

7.1. Situación actual de las instituciones educativas como focos de formación en prevención de riesgos laborales

En relación a la importancia y situación actual de la prevención de riesgos laborales en los centros escolares (nivel descriptivo de los datos), el profesorado considera que trabajar la prevención en el aula es importante y necesario, porque a la larga, resultaría eficaz para la sociedad (90% y 3,35 de media) y ayudaría a lograr el desarrollo integral de la personalidad, equilibrio emocional (79,9% y 3,13 de media) y preparación para la vida de los escolares (87,6% y 3,22 de media). Las ventajas que se obtienen de la integración de la formación preventiva en los centros educativos, según el profesorado, vendrían dadas por la reducción de la siniestralidad (86% y 3,19 de media), fomentaría la eficacia en el desempeño futuro de un puesto de trabajo (80,6% y 3,11 de media), se impulsaría la interacción de los escolares con el entorno externo al centro educativo, entendido éste, como un marco amplio e integrado no sólo por personas sino por todo tipo de elementos didáctico-organizativos (74,6% con una media del 2,99). En cuanto

al nivel de aplicación real de la prevención en los centros escolares, el profesorado considera que escasamente existen relaciones con otros centros para desarrollar actividades de formación en esta materia (82,7% con una media del 1,13). También se señala que la coordinación y colaboración en materia de financiación y desarrollo de planes formativos con la Administración es bastante puntual y poco práctica (85,7% con una media del 1,61). Siguiendo con lo anterior, el profesorado no cuenta con los recursos apropiados para impulsar la prevención en el centro (83,3% con una media del 1,72), lo que implica no tener la posibilidad de trabajar la prevención con los escolares (81,4% y 1,82 de media). Esto significa que existen bastantes dificultades para poder fomentar la cultura de prevención si no se tienen recursos para planificar y desarrollar actividades formativas, etc. En resumidas cuentas, el nivel de compromiso de todo el personal en impulsar la prevención de riesgos laborales en el centro escolar es bastante superfluo ya que, en la actualidad, el impacto de la cultura preventiva en la realidad diaria y cotidiana del centro es poco relevante (84,8%, con una media del 2).

En cuanto a los resultados y conclusiones generadas desde el análisis de contingencias se derivan una serie de asociaciones muy significativas que manifiestan la importancia y situación actual de la prevención en los centros escolares, éstas son:

1. Los profesores con una edad comprendida entre los 31 y 40 años consideran muy importante enseñar para la PRL en el aula, ya que este contenido es importante y necesario porque a la larga resultaría eficaz para la sociedad.
2. El profesorado piensa que la prevención posibilitaría bastante la adquisición de herramientas básicas para acceder al mundo laboral por parte del alumnado.
3. Para el profesorado que ocupa el cargo de tutor opina que existe poco compromiso por parte de los agentes que integran el centro escolar en impulsar la prevención en el centro.
4. El profesorado que desarrolla labores de jefe de estudios afirma que no existen relaciones conjuntas con otros centros escolares para trabajar la prevención de riesgos laborales y que el impacto de la cultura preventiva en el centro es escasa.
5. Los profesores de Infantil y Primaria, junto aquellos que pertenecen a los departamentos de Matemáticas, Física y Química, Educación Física, Filosofía y Tecnología, entienden bastante oportuno enseñar en los escolares cultura de prevención.
6. El profesorado que pertenece a centros públicos y concertados, considera que en la actualidad se ha producido un escaso impacto de la cultura preventiva en la realidad del centro escolar.

7.2. Claves en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje en materia preventiva

Para integrar la prevención de riesgos laborales en el proceso de enseñanza-aprendizaje hay que tener en cuenta una serie de factores. Uno de los pilares básicos de este proceso es el docente. Éste debe ser ejemplo de actuación y portador de valores preventivos, debe fomentar la participación en la realización de actividades preventivas y despertar el interés del alumnado hacia los contenidos y actividades relacionadas con la seguridad y salud (90,3% y con una media del 3,24). Esto significa que tiene que facilitar,

en gran medida, la comprensión de los contenidos básicos de seguridad y salud laboral a sus alumnos y alumnas (89,2% y con una media del 3,22). Desde una perspectiva más personal, el docente debe estar formado y preparado para impartir la prevención de riesgos laborales en el aula y proponer procedimientos que permitan el desarrollo, aplicación y actualización de la cultura preventiva desde un posicionamiento flexible y mejora continua (89,1% con una media del 3,21).

Otro eje fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el alumnado. La opinión del profesorado señala la importancia de este proceso desde una perspectiva significativa y de calidad (aprendizaje activo), en el que los alumnos y alumnas se impliquen de forma decidida en su propia formación, entendiendo que la actividad, la exploración y la investigación son mecanismos de gran importancia en este proceso educativo-preventivo (91,9%, y con un nivel de dispersión de respuesta no significativa del 0,570, da un carácter homogeneizador de la respuesta ante esta afirmación). Eso sí, el profesorado debe partir de experiencias previas del alumnado y determinar así el nivel de formación en este ámbito (83,1%, con un valor medio del 3,18).

En el centro educativo también es importante destacar al Equipo Directivo, que desde el profesorado se concibe como un aspecto fundamental para apoyar iniciativas y actuaciones, tales como, fomentar la concienciación e implicación en temas de seguridad y salud en el centro de todo el personal, facilitando medios e instalaciones adecuados en aras del mejor desempeño de las actividades que se realicen; tomando de esta forma, medidas para revisar y mejorar la efectividad de la prevención en su centro educativo e impulsar la creatividad e innovación en temas de prevención (94,1%, con un valor de respuesta del 3,34 y una homogeneidad de respuesta absoluta del 0,531).

Respecto a qué niveles educativos son más apropiados para trabajar la PRL el profesorado, en su gran mayoría (85,7% con una media del 3,77), entiende que la formación se debe centrar preferentemente en Educación Secundaria. En este sentido, el nivel educativo que obtiene mayor consenso y unanimidad es la Formación Profesional (84,9% con una media de 3,32), seguido de la Educación Secundaria Obligatoria (82,3% con una media del 3,12) y finalmente del Bachillerato (78,3% con una media del 2,91). Conviene tener en cuenta que más de la mitad del profesorado también aboga por que la enseñanza se imparta en Primaria (63,2% con una media del 2,34).

En relación con los contenidos, el profesorado afirma que la prevención debe plantearse de forma transversal (89,9%, con una media de 3,22) a través de las distintas materias tradicionales y que, desde la administración pública se impulse la prevención desde esta perspectiva (90,3% con una media del 3,54).

En cuanto a los niveles educativos, el profesorado afirma que la prevención debe hacerse a través de las asignaturas de Tecnología junto con Educación Física y en materias circunscritas en Ciencias y Ciencias Sociales (88,7% con una media de 3,32).

La enseñanza de la prevención debe posicionarse desde la "centralidad" en el alumno, teniendo en cuenta sus intereses, motivaciones, etc. (88,4%, con una media de 3,25), y donde los contenidos a impartir, deben ser trabajados de forma cíclica en los ciclos/etapas, para que así, aumente el nivel de conocimiento (86%, con una media del 3,1). Estos contenidos deben ser los mismos que se manejan en el mundo del trabajo (80,1%, con una media del 2,95). De forma ejemplificada, los contenidos a enseñar deben

girar en torno a conceptos como “prevenir las heridas” (96,2% y con una media del 3,53), “atrapamientos”, “golpes” y “caídas”; “intoxicaciones por inhalación”, “ingestión o contacto en la piel con productos tóxicos”; “sobrecargas físicas y psicológicas” e “incendios y explosiones”, “quemaduras y electrocución”. Estos contenidos tienen unos valores porcentuales que oscilan entre 90,7% y el 86,8%, consolidados, con un valor por respuesta muy alto, esto se traduce entre el 3,41 y el 3,30 de media.

En relación a la forma de enseñar para la PRL en el contexto escolar, los profesores coinciden que la metodología más idónea debe estar centrada en el alumnado (capacidades, actitudes, etc.) haciéndose responsable de su propia acción; tener como base una interpretación holística (globalizada) y social de la prevención (90,3% con una media del 3,56), rechazando así, la enseñanza de la prevención centrada en términos de “proceso-producto”, cuantificación del tiempo empleado, rendimiento de cuentas, etc. (89,5% con una media del 1,56) (perspectiva tradicional y positivista de la enseñanza).

Para conseguir una eficacia plena en la enseñanza de la prevención, el profesorado considera que el elemento principal es la actividad, definida como un procedimiento que transforma la teoría en elementos de aplicación práctica. En este sentido, coinciden en señalar que en el diseño de una actividad debe enfatizarse la idea de prevención, seguridad, salud, respeto, concienciación, sensibilización, etc. (83,5% con una media del 3,13%). También, estas actividades deben fomentar la participación de la familia (91% con una media del 3,45).

Otro aspecto a destacar en la enseñanza de la prevención son los recursos. El profesorado aboga por los medios audiovisuales, a través de dvds, cine, televisión, video, etc. (94,3% con una media del 3,6), y los recursos informáticos o tecnológicos, como son Internet, software multimedia, cds interactivos, etc. (90% con una media de 3,3).

En cuanto a la planificación en prevención de riesgos laborales, el reclamo perfecto es el Proyecto Educativo de Centro (87,5% con una media de 3,12). En él debe contemplarse las necesidades y expectativas en prevención procedentes de la realidad laboral y así establecer prioridades para satisfacer las necesidades y expectativas que surjan. Para que la prevención sea sinónimo de consenso y unanimidad en el centro educativo, es primordial, el fomento de la participación. Para el profesorado es de vital importancia que la Administración Laboral y Educativa constituya una línea de colaboración, apoyo y asesoramiento mutuo en todas sus acciones (93,4% con una media del 3,35).

Es importante destacar, la falta de recursos humanos y materiales, inexistencia de estímulos, financiación y apoyo de la administración, necesidad de mucho tiempo para realizar actividades y el excesivo tamaño de clase son factores que para el profesorado habría que tener en cuenta en el desarrollo y puesta en marcha de iniciativas preventivas (95,3% con una media del 3,65).

El profesorado afirma, que para conseguir una evaluación de la cultura de prevención para poder planificar proyectos de prevención en el centro, se deben evaluar los procedimientos utilizados en el aula, los medios y/o recursos a partir de criterios de calidad, cantidad, uso e interés, el nivel de aceptación del contenido por parte del alumnado, de los padres y del profesorado (93,4% con una media del 3,47).

En cuanto al análisis de contingencias, las principales conclusiones que extraemos respecto a las variables independientes —destacando la relación significativa con cada una de ellas— son las siguientes:

1. El profesorado con más de 41 años de edad y de género masculino piensa que es bastante importante fomentar la participación del alumnado en la realización de actividades preventivas.
2. Los profesores que se encuentran en el intervalo de edad 31-40, con una experiencia que oscila entre los 11 y 20 años, declaran bastante importante que el profesor tutor conozca la realidad del mundo laboral al que accederá su alumnado.
3. El profesorado de más de 41 años de edad resalta la necesidad de que la administración impulse la prevención de riesgos laborales como materia a enseñar.
4. El profesorado de más de 41 años de edad y con una experiencia que oscila entre los 21 y 30 años, piensa que es bastante importante que el contenido preventivo sea impartido desde una perspectiva centrada en el alumno y que las actividades estén diseñadas de forma comprensiva teniendo en cuenta sus intereses y motivaciones.
5. Los maestros y maestras piensan que es muy importante que las actividades preventivas ejemplifiquen al máximo el contexto preventivo de aprendizaje que pretendemos inculcar partiendo de situaciones de la vida diaria del alumnado, sin olvidar los conceptos básicos de la prevención (seguridad, salud, etc.).
6. Los profesores que tienen el cargo de director declaran bastante importante que el docente sea facilitador de la cultura de prevención en el aula y que debe estar formado y preparado para impartirla.
7. Los profesores que ostentan el cargo de jefe de estudios consideran bastante importante que el docente diagnostique previamente las necesidades de formación del alumnado en materia preventiva.
8. El profesorado que desarrolla su labor como “maestro/a profesor de apoyo” supone bastante importante que uno de los contenidos formativos a impartir en el alumnado sea intoxicaciones por inhalación, ingestión o contacto con la piel de productos tóxicos y que las actividades a desarrollar tengan como base las experiencias propias del alumnado.
9. Los profesores que son jefes de estudios consideran bastante importante que los recursos óptimos para impartir prevención sean medios audiovisuales tales como cine digital, televisión, video, dvd, etc., ya que éstos recursos ayudarían en mayor medida a lograr la cultura preventiva.
10. Los profesores anteriormente descritos también coinciden en señalar que es bastante importante gestionar la realización de actividades conjuntas con otros centros educativos en materia de prevención y que esta labor la realice el Equipo Directivo.
11. Estos mismos profesores afirman que es bastante importante que uno de los mayores obstáculos para enseñar prevención en el aula es la inexistencia de apoyo y estímulo por parte de la administración.
12. El profesorado con una experiencia docente que oscila entre los 21 y 30 años conceptúa como bastante importante que uno de los contenidos a impartir tenga relación con los problemas auditivos por abuso de ruido que afecten al alumnado.

13. El profesorado que trabaja en la Educación Infantil considera muy importante que los alumnos aprendan prevención en niveles de Formación Profesional porque los contenidos preventivos deben ser los mismos que se manejan en el mundo del trabajo.
14. El profesorado considerado generalista manifiesta que es bastante importante la realización de campañas institucionales para la promoción de la prevención en los escolares como recurso en los niveles obligatorios del sistema educativo.
15. El profesorado que imparte la asignatura de Tecnología cree bastante en la necesidad de impulsar un “flujo comunicativo” continuo para gestionar eficazmente la prevención en el centro.

7.3. Componentes y características de la formación dirigida a capacitar a las instituciones

En todo proceso educativo de la prevención es necesario conocer los componentes y características propias de la formación en esta materia. En este sentido, el profesorado afirma que el profesor tutor del aula junto con un agente externo especialista en prevención es la mejor forma para impartir prevención (94,2% con una media del 3,33). En caso de que no exista la posibilidad de un agente externo que complemente la acción didáctica de la prevención, es necesario que el profesor-tutor esté debidamente formado (80,1% con una media del 2,96). Para ello, se señalan varios temas: seguridad, higiene, ergonomía y psicología, estrategias para llevar a cabo la transversalidad de la cultura de prevención y gestión de la prevención en la escuela en caso de que pertenezca al Equipo Directivo (84,7% con una media de 3,02).

La formación de docentes, según sea inicial o permanente, deberá atender a una serie de condiciones. En relación a la formación inicial, las fórmulas más idóneas para consolidar e impulsar la prevención vienen dadas por la adquisición de contenidos preventivos a través de la observación del mundo laboral junto con una estrecha vinculación entre los contenidos teóricos y la “práctica de laboratorio” (82,4% con una media de 3). Finalmente, en cuanto a la formación permanente, el profesorado considera que las fórmulas más atractivas son aquellas actividades formativas y de orientación que ofrecen los CEPs (Centros del Profesorado) (87,5% con una media de 3,16), junto con el modelo que define la escuela entendida como formación en el puesto de trabajo; es decir, la formación viene dada desde la experiencia y toma de contacto con la realidad laboral emergida del contexto socio-profesional (75,7% con una media del 2,87).

En esta dimensión, las conclusiones más importantes que se derivan, desde el análisis de contingencias respecto a las variables —destacando la asociación significativa con cada una de ellas— son las siguientes:

1. El profesorado con más de 41 años de edad considera bastante importante formar al colectivo docente en estrategias e instrumentos que trabajen la gestión de la prevención en la escuela.
2. El profesorado de 31 a 40 años de edad estima bastante importante que la formación del profesorado en materia preventiva debe integrar estrategias para desarrollar la transversalidad de la cultura de prevención.

3. Los profesores de género masculino junto con aquellos que pertenecen a los departamentos de Educación Física e Idiomas, juzgan bastante importante que la formación en prevención del alumnado se desarrolle por parte del profesor tutor junto con un agente externo especialista en prevención con una formación fundamentalmente técnica.
4. El profesorado con una experiencia acumulada de más de 41 años declara bastante importante que la formación del docente trate la psicología del maestro y alumno. Esta temática debe hacer hincapié en contenidos que se refieran al estrés, mobbing, "burn out" o agotamiento profesional, etc.
5. El profesorado que pertenece al departamento de Matemáticas admite bastante importante que la formación permanente en materia preventiva se desarrolle a través de actividades formativas y de orientación ofertadas desde los CEPs (Centros del Profesorado).

8. PROPUESTAS Y ESTRATEGIAS PARA LA MEJORA DIRIGIDAS AL PROFESORADO

Las propuestas extraídas desde esta investigación están dirigidas a la mejora y calidad del fomento de una cultura de prevención de riesgos laborales, fundamentalmente, haciendo hincapié en el profesorado. Éste debe adoptar una actitud "facilitadora" y de compromiso del conocimiento y portador de valores preventivos y despertar el interés del alumnado hacia los contenidos y actividades relacionadas con la seguridad y salud coincidiendo con Nielsen (2004).

El profesorado debe ocuparse de la PRL en el aula proponiendo procedimientos que permitan el desarrollo, aplicación y actualización de la cultura preventiva desde una perspectiva divergente y holística.

Otra de las propuestas de mejora es realizar la programación de las actividades formativas a desarrollar en materia preventiva teniendo en cuenta al alumnado. Esto supone la conveniencia de adaptar las actuaciones a las necesidades, intereses y nivel de desarrollo de los escolares, como así lo expone Weare y Markham (2005).

Es importante reseñar la adopción de una metodología transversal de la enseñanza y centrada en el alumno, como así lo indica Young (2005), a partir de sus intereses y motivaciones, en las diferentes asignaturas tradicionales para trabajar eficazmente la prevención de riesgos laborales en el aula. Concretamente, en materias como Tecnología, Educación Física y en aquellas circunscritas en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Para enseñar prevención debe trabajarse de forma cíclica en los ciclos/etapas y lograr que aumente, de forma progresiva, el nivel de conocimiento del alumnado en materia preventiva, de manera que en el futuro se desenvuelvan adecuadamente en el mundo del trabajo.

Asimismo, organizar los contenidos en base a conceptos como: "prevenir las heridas", "atrapamientos", "golpes" y "caídas"; "problemas auditivos por abuso de ruido"; "intoxicaciones por inhalación", "ingestión o contacto en la piel con productos tóxicos"; "sobrecargas físicas y psicológicas" e "incendios y explosiones", "quemaduras y electrocución", "estrés", "mobbing", "burn out o agotamiento profesional", viene

a conectar con lo que se manifiesta en el I Plan Andaluz de Salud Laboral y Prevención de Riesgos Laborales del personal docente de los centros públicos dependientes de la Consejería de Educación (2006-2010).

El trabajo docente debe ir encaminado a educar a su alumnado en un ambiente de experiencias y prácticas que le sean de su interés consiguiendo que sea interdisciplinar, como así lo manifiesta Rivara (2001), entre varias materias y participando profesores de distintas asignaturas para conseguir un enfoque global e integrado.

Diseñar actividades utilizando recursos audiovisuales, a través de dvds, cine televisión, video, etc., y recursos informáticos o tecnológicos, como son Internet, software multimedia, cds interactivos, etc.

Finalmente, también coincidimos con la Agencia Europea para la Seguridad y la Salud (OSHA, 2004) en resaltar una propuesta de mejora con la finalidad de que el profesorado, para conseguir una enseñanza de calidad en términos de prevención, seguridad y salud, debe ser instruido desde su formación inicial y posteriormente en los Centros del Profesorado para que así, puedan ser capaces de evaluar la metodología de enseñanza-aprendizaje utilizada, la adecuación de lo enseñado con los objetivos propuestos y los medios y/o recursos a partir de criterios de calidad, cantidad, uso e interés en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

- Acuerdo de 19 de septiembre de 2006, del Consejo de Gobierno, por el que se *aprueba el I Plan Andaluz de Salud Laboral y Prevención de Riesgos Laborales del personal docente de los centros públicos dependientes de la Consejería de Educación* (2006-2010). BOJA nº 196 de 9 octubre de 2006.
- Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo (OSHA). (2004). *Rome Declaration on Mainstreaming OSH into Education and Training*. Roma: OSHA.
- Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo (OSHA). (2004). *Mainstreaming occupational safety and health into education: good practice in school and vocational education*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Azeredo, R. y Stephens-Stidham, S. (2003). Design and implementation of injury prevention curricula for elementary schools: lessons learned. *Injury Prevention*, (9), 274-278.
- Cea, M.A. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Fox, D. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Gil Flores, J. (2003). La estadística en la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa* (21) 1, 231-248.
- Hofmann, R.J. (1978). Complexity and Simplicity as Objective Indices Descriptive of Factor Solutions. *Multivariate Behavioral Research*, (13), nº 2, 247-250.
- Jansen, B. (2008). *Cómo adaptarse a los cambios en la sociedad y en el mundo del trabajo: una nueva estrategia comunitaria de salud y seguridad (2000-2004 y 2004-2008)*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

- Lizosoain, L. y Joaristi, L. (2003). *Gestión y análisis de datos con SPSS (version 11.0)*. Madrid: Thomson-Paraninfo.
- Lohr, Sh. L. (2000). *Muestreo: diseño y análisis*. México: International Thomson Editores.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Miller, T. R., Romano, E. O. y Spice, R. S. (2002). The teaching of the safety and health in the educational centers. *Future of children*, (10-1), 137-163.
- Ministerio de la Presidencia. (2007). *Estrategia Española en materia de Seguridad y Salud en el Trabajo para el periodo (2007-2012)*. Aprobado en Consejo de Ministros con fecha de 28 de junio de 2007.
- Morales-Vallejo, P., Urosa Sanz, B. y Blanco Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla.
- Nielsen, P. (2004). What makes community-based injury prevention work? In search of evidence of effectiveness. *Injury Prevention* (10), 268-274.
- Rivara, F. P. (2001). *Injury Prevention. A guide to Educative Research and Program Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tagliacarne, G. (1968). *Técnica y práctica de las investigaciones de mercado*. Barcelona: Ariel.
- Weare, K. y Markham, W. (2005). What do we know about promoting mental health through schools? *Promotion and Education* (xii), 3-4. IUHPE, Paris.
- Young, I. (2005). Health Promotion in Schools. *Promotion and Education*, (xii), 3-4, IUHPE, Paris.

Fecha de recepción: 15 de marzo de 2010.

Fecha de revisión: 15 de marzo de 2010.

Fecha de aceptación: 8 de mayo de 2010.

De la Torre Cruz, Manuel J.; Martínez-López, Emilio J. (2010). Expectativas de autoeficacia e inquietudes docentes de los aspirantes a maestros de Educación Física en el tratamiento del alumnado con sobrepeso. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 99-118.

EXPECTATIVAS DE AUTOEFICACIA E INQUIETUDES DOCENTES DE LOS ASPIRANTES A MAESTROS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL TRATAMIENTO DEL ALUMNADO CON SOBREPESO

Manuel J. de la Torre Cruz

Profesor Contratado Doctor. Departamento de Psicología. Universidad de Jaén

Emilio J. Martínez-López

Profesor Titular de Universidad. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Práctica y Corporal. Universidad de Jaén

RESUMEN

El propósito de este estudio se centró en conocer la posible relación entre las expectativas de autoeficacia e inquietudes docentes, en los aspirantes a maestros de la especialidad de educación física, respecto al alumnado obeso. Para ello, se adaptaron dos cuestionarios, uno destinados a evaluar las expectativas de autoeficacia relativas al tratamiento educativo del alumnado obeso (Prieto, 2007), y otro para valorar los diferentes tipos de inquietudes que caracterizan al ejercicio profesional docente (TCQ-PE), (McBride, 1993). Participaron en el estudio 436 estudiantes de magisterio procedentes de ocho universidades andaluzas. Los resultados obtenidos revelaron que los aspirantes considerados más autoeficaces para abordar el tratamiento educativo del alumnado obeso, afirmaron sentirse más preocupados respecto a la posibilidad de satisfacer las necesidades académicas, sociales y emocionales del alumnado obeso, ocuparse de las tareas propias que demanda la profesión, y ajustarse al perfil docente requerido.

Palabras clave: *Aspirantes a profesores; Autoeficacia percibida; Inquietudes docentes; Sobrepeso escolar.*

Correspondencia:

Emilio J. Martínez López: Departamento de Didáctica de la Expresión Musical Plástica y Corporal. Universidad de Jaén. Paraje de las Lagunillas s/n. 23071 – Jaén (España). Teléfono: +34-953-211819. M_649848581. E-mail: emilioml@ujaen.es. <http://www4.ujaen.es/~emilioml/index.html>

SELF-EFFICACY AND TEACHING CONCERNS OF PROSPECTIVE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS WHEN DEALING WITH OVERWEIGHT PUPILS

ABSTRACT

This paper focuses on identifying any possible link between self-efficacy expectations and teaching concerns of a sample of trainee Physical Education teachers regarding obese pupils. We designed two questionnaires: one aiming at the assessment of self-efficacy expectations on teaching overweight students (Prieto, 2007), and the other focused on the various teaching concerns found in teaching (Mcbride, 1993). A sample of 436 Physical Education teachers from eight universities in Andalusia was researched. The results show that the informants with higher self-efficacy expectations for teaching overweight students declared themselves more concerned about meeting their students' educational, social and emotional needs, carrying out tasks appropriate to their jobs and meeting the teaching standards.

Key words: *Prospective teachers, Perceived self-efficacy, Teacher concerns, School overweight.*

INTRODUCCIÓN

El sobrepeso infantil y juvenil se ha convertido en una preocupación prioritaria de la salud pública española, ya que en los últimos 30 años el incremento en la tasa de obesidad ha alcanzado cotas sin precedentes. De hecho, tal y como han señalado Aracenta et al. (2005), 13 de cada 100 jóvenes menores de 16 años presentan obesidad. Desde el Ministerio de Salud se han propuesto iniciativas encaminadas a reducir esta tendencia ascendente como el *Plan integral contra la obesidad* (2004) o la *Estrategia NAOS* (2005), reforzadas a su vez por organismos públicos como la *Agencia de Seguridad Alimentaria y Nutrición* (AESAN), la *Sociedad Española para el Estudio de la Obesidad* (SEEDO) o la *Asociación Española de Pediatría* (AEP).

Diversos son los factores que pueden contribuir a este progresivo incremento de peso en la población infantil y juvenil con respecto a las generaciones precedentes. Por ejemplo, el mayor sedentarismo que se traduce en un aumento en el número de horas de dedicación a ver televisión y a la práctica de entretenimientos virtuales (preferentemente videojuegos) como sustitutos de los juegos tradicionales (Mota, Ribeiro y Santos, 2009; Robinson, 2001), la falta de atención y control por parte de los padres sobre estas actividades, (Murphy & Polivka, 2007), el abuso de comidas precocinadas y bebidas azucaradas (Brownell, 2004; James, Thomas, Cavan & Kerr, 2004), la cada vez menor práctica de actividades físicas, deportivas o recreativas (Guan-Sheng, 2002; Salmon et al., 2005) o el papel que desempeña la institución escolar tanto en la promoción de actividades sedentarias como en la limitación de los períodos de esparcimiento físico (Nader, 2003), se han identificado como algunos de los agentes relevantes asociados a un aumento del sobrepeso y la obesidad.

La toma de conciencia de esta nueva realidad social ha motivado que desde el ámbito educativo se lleven a cabo intervenciones destinadas a limitar el acrecentamiento de la obesidad juvenil. Algunas de estas intervenciones se han centrado en la reducción de la ingesta de grasas y fomento del consumo de frutas y verduras en la población infantil

y juvenil (Wind et al., 2008), en la aplicación de programas de ejercicio físico con apoyo musical (Flores, 1995), o en el desarrollo de actuaciones destinadas al fomento del juego extraescolar (Neumark-Sztainer et al. 2009). Las actuaciones en esta línea ponen de relieve que los profesionales de la educación en general y los profesores de educación física en particular, pueden desempeñar un papel relevante a la hora de ejercer una influencia positiva destinada a reducir el sobrepeso y la obesidad, incrementar el nivel de actividad física y favorecer pautas saludables entre sus alumnos (Martínez-López et al., 2009^{a, b}). Tal y como han sugerido Irwin, Symons y Kerr (2003), a los aspirantes y profesores de educación física se les ha de demandar, además de los conocimientos necesarios, la manifestación de unas actitudes y conductas apropiadas relativas al tamaño y peso corporal de los estudiantes, dado que, unas expectativas negativas en relación al alumnado obeso podrían menoscabar o eliminar la posible efectividad de intervenciones destinadas a reducir el sobrepeso y la obesidad de la población juvenil.

La investigación precedente ha revelado que tanto aspirantes como profesores de educación física mantienen un conjunto de creencias bien establecidas sobre la obesidad juvenil y el papel que la actividad físico-deportiva puede desempeñar en su tratamiento (Hare, Price, Flynn y King, 2000). Específicamente, Savage (1995) obtuvo que un elevado porcentaje de alumnos universitarios pertenecientes a la especialidad de educación física consideró que tener un peso normal era un factor muy importante para la salud física y mental del alumno, que los profesores y la propia disciplina deberían desempeñar un papel primordial en el tratamiento de la obesidad juvenil, así como que la institución escolar no se implicaba lo suficiente para combatir los problemas de sobrepeso u obesidad. Estos resultados diferían de los hallados por Price, Desmond y Ruppert (1990) en su muestra de profesores en ejercicio. Los docentes encuestados no se percibían lo suficientemente preparados para diseñar un programa de actividad física destinado al alumnado con sobrepeso u obesidad ni competentes para ponerlo en práctica. Una posible explicación de esta percepción diferencial entre aspirantes y profesores podría residir en sus distintas expectativas de autoeficacia (Bandura, 1997).

Expectativas de autoeficacia

Si bien los estudios pioneros destinados a evaluar la percepción de capacidad que los profesores se atribuyen a sí mismos (Armor et al., 1976) estuvieron fundamentados en la teoría del aprendizaje social de Rotter (1966), será el constructo de autoeficacia percibida propuesto por Bandura (1977, 1997) en su teoría cognitivo-social el que guíe el grueso de la investigación. La autoeficacia percibida se define como la creencia mantenida por un individuo respecto a su propia capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción que posibilitan la consecución de un resultado pretendido (Bandura, 1977). Amparada en esta idea, Woolfolk define las expectativas de eficacia docente como *“los juicios expresados por aspirantes y profesores relativos a su percepción de capacidad para incrementar los resultados e implicación académica de los alumnos a quienes instruyen”* (Shaughnessy, 2004: 154).

Si bien el estudio de las expectativas de autoeficacia docente ha sido un tema prolífico dentro de la investigación psicoeducativa a lo largo de las últimas décadas, la forma más óptima de evaluarlas ha sido motivo de continuo debate (Gibson y Dembo, 1984; Dentine,

Cooney y McKenzie; Tschannen-Moran y Woolfolk-Hoy, 2001). En palabras de Bandura (1997), las expectativas de autoeficacia requieren un nivel elevado de especificidad contextual, es decir, un juicio de eficacia ha de estar basado en la tarea concreta que se va a desarrollar dado que, los juicios relativos a la propia capacidad pueden variar de forma notoria en función de la materia impartida o del grupo de alumnos instruido. Así pues, las expectativas de eficacia han de ser analizadas en un nivel de especificidad que se corresponda, en la medida de lo posible, con la tarea que se realiza o que esté próxima a realizarse.

Sin embargo, como ha señalado Pajares (1996), esta importante consideración ha sido comúnmente desatendida, empleándose en ocasiones medidas genéricas que arrojan puntuaciones que desvirtúan la correspondencia autoeficacia y desempeño presente o futuro en un marco contextual específico. El problema de las medidas genéricas estriba en que los encuestados han de realizar estimaciones de capacidad sin que exista una clara representación mental de la verdadera naturaleza de la tarea sobre la que se les interroga (Bandura, 1997).

Conocer las creencias de autoeficacia de aspirantes a docentes es una cuestión de indudable valor dado que diversos estudios concluyen que una vez que las expectativas han sido establecidas se muestran muy resistentes a cualquier intento de cambio (Bandura, 1997; Gencer y Cakiroglu, 2007; Richardson, 1996; Woolfolk-Hoy y Burke-Spero, 2005). Parece pues, que cualquier intento de instrucción puede resultar vano en la modificación de las ideas con las que los aspirantes a docentes asisten a sus programas formativos.

Inquietudes propias del desempeño docente

La literatura especializada en el ámbito del desarrollo docente profesional ha formulado un conjunto de teorías evolutivas que describen los cambios que acontecen desde que un aspirante asiste a sus clases en la universidad hasta que se convierte en un profesor experimentado (Ammon y Black, 1998; Bramald, Hardman y Leat, 1995, Katz, 1972). Algunas de estas teorías destacan las diferentes inquietudes o preocupaciones que predominan a lo largo de esta transición (Fuller, 1969; Fuller y Bown, 1975; Pigge y Marso, 1997). Según Fuller y Bown (1975), tres son las etapas evolutivas, cada una de ellas caracterizada por un conjunto de inquietudes particulares, que conforman este proceso. La primera etapa que, abarcaría desde el inicio de la formación docente hasta la finalización del primer año de actividad profesional, vendría determinada por las denominadas inquietudes de supervivencia (adecuación al perfil que exige la profesión, dudas sobre la capacidad para controlar el comportamiento de los alumnos, conocimientos adecuados o satisfacción de las expectativas albergadas por los padres de los alumnos instruidos). La segunda etapa señala la preocupación asociada al desempeño de tareas inherentes a la propia actividad profesional (excesivo número de alumnos por aula, ausencia de materiales educativos, falta de planificación, exceso de demandas administrativas). Finalmente, las preocupaciones que caracterizan al tercer estadio se relacionan con el posible impacto o influencia que la propia actuación tiene sobre la satisfacción de las necesidades académicas, emocionales y sociales de los alumnos (Certo, 2006; Haritos, 2004).

No obstante, las investigaciones conducidas para verificar las etapas señaladas muestran resultados contradictorios (Pigge y Marso, 1987; Pigge y Marso, 1997; Reeves y Kazelskis, 1985). Por ejemplo, Moore (2003) ha identificado que las inquietudes

relativas a la tarea o al impacto de la actuación docente predominan desde el primer año de ejercicio profesional. En una línea similar, Haritos (2004) halló que un grupo de aspirantes carentes de experiencia en aulas reales identificó un número de inquietudes propias del impacto de su futura actuación que duplicaban en su conjunto a las de las dos categorías restantes, a saber, supervivencia y tarea.

Como han señalado Ghaith y Shaaban (1999), si bien las líneas de investigación expuestas han sido fecundas por separado, pocos han sido los trabajos destinados a relacionar las expectativas de autoeficacia con la percepción de inquietudes docentes. En uno de estos escasos estudios Ghaith y Shaaban (1999) obtuvieron que los profesores noveles y quienes manifestaron un menor grado de autoeficacia personal expresaron niveles más elevados de preocupación en todas las categorías previamente citadas (supervivencia, tarea e impacto).

Así pues, tomando como referente este trabajo el propósito fundamental de nuestro estudio se centró en conocer la posible relación existente entre expectativas de autoeficacia e inquietudes docentes en una muestra de aspirantes a docentes de la especialidad de educación física. Para ello, se elaboraron, adaptaron y calcularon algunas propiedades psicométricas de dos instrumentos destinados a evaluar, respectivamente, las expectativas de autoeficacia relativas al tratamiento educativo del alumnado obeso así como, los diferentes tipos de inquietudes que caracterizan al ejercicio profesional docente. A tal efecto se confeccionó una escala destinada a valorar los juicios de capacidad tomando como referente el "Cuestionario de Autoeficacia Docente del Profesorado Universitario" (Prieto, 2007). Conforme a las recomendaciones de Bandura (1997), los ítems que componen la medida de autoeficacia se redactaron atendiendo al nivel de especificidad propio de nuestra investigación (tratamiento educativo del alumnado obeso). Asimismo, se llevó a cabo una adaptación al castellano del "Teacher Concerns Questionnaire- Physical Education" (McBride, 1993; Meek y Behets, 1999). Conforme a lo indicado en estudios precedentes se hipotetizó que los participantes que manifestaran unos juicios más elevados de capacidad informarían de unos menores niveles de preocupación asociados a las actividades propias del desempeño profesional.

MÉTODO

I. Participantes

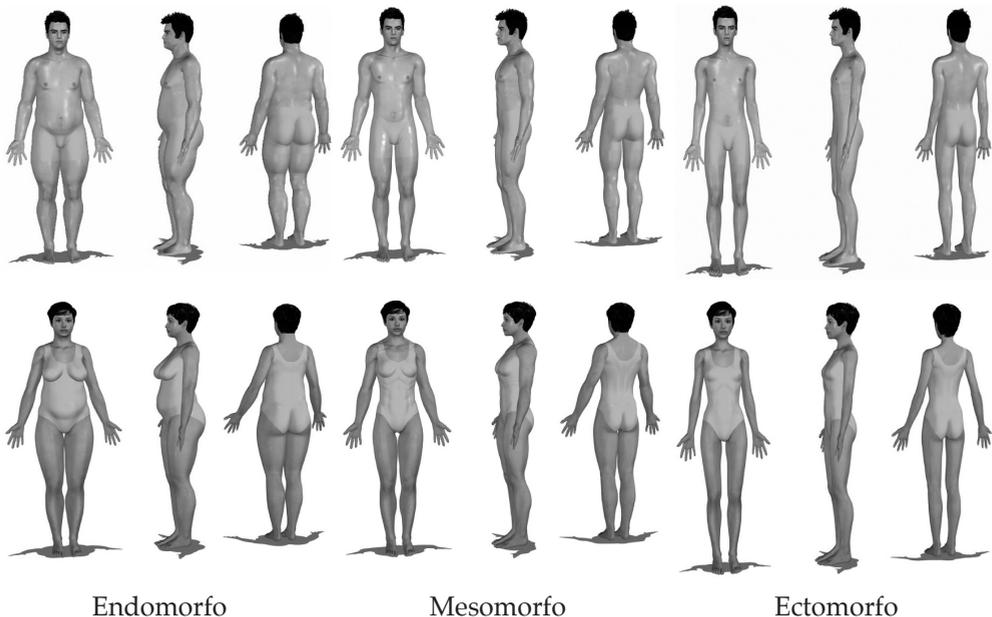
Cuatrocientos treinta y seis aspirantes a profesores en el nivel de educación primaria (6 – 12 años de edad), pertenecientes a la especialidad de Educación Física tomaron parte en este estudio. Los encuestados procedían de ocho Universidades ubicadas en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Los participantes fueron estudiantes de tercer curso que completaban su formación teórica previa al inicio de sus enseñanzas prácticas en diferentes centros educativos. Ninguno de los encuestados poseía experiencia docente en el contexto real del aula en el momento de la emisión de sus respuestas. El promedio de edad de los participantes fue de 21.68 años (*D.T.* = 2,31) dentro de un rango comprendido entre los 20 del menor y los 31 del mayor. Atendiendo al género, el número de varones fue 292 (68.3%) mientras que el de mujeres ascendió a 144 (31.7%).

2. Instrumentos

a) Cuestionario sociodemográfico

Se elaboró un cuestionario con objeto de recabar información sobre diferentes variables de naturaleza sociodemográfica tales como el género del participante, la edad, su estatura y peso. Asimismo se requirió a los encuestados que indicasen si practicaban o no ejercicio físico semanal y cuántos días a la semana dedicaban a esta actividad por un período igual o superior a 60 minutos. Para ello, se empleó una adaptación del “Cuestionario de medida de la actividad física de moderada a vigorosa (MVPA)” elaborado por Prochaska, Sallis y Long (2001). El cuestionario es una medida de autoinforme que registra el número de días a la semana que un participante realiza algún tipo de actividad física, de intensidad moderada a vigorosa, por un período mínimo de sesenta minutos. De acuerdo con los autores, se consideran personas inactivas aquellas que practicaban dos días o menos a lo largo de la semana, mientras que se clasifican como personas activas quienes realizan actividades físicas o deportivas durante tres días o más semanalmente. En este estudio 130 y 306 participantes (30% y 70%), respectivamente, fueron incluidos en las categorías establecidas. Adicionalmente, se mostraron una serie de dibujos de hombres y mujeres que mostraban diferente constitución física con objeto de que los participantes seleccionaran el que a su juicio se correspondía con su estructura corporal (véase Figura 1). Atendiendo

Figura 1
Clasificación de la estructura corporal o somatotipo establecida por Sheldon (1940).



a la morfología autopercebida (Ogden, Flegal, Carroll y Johnson, 2002; Sheldon, Stevens y Tucker, 1940), 86 participantes se consideraron a sí mismos endomorfos (19.7%), 251 se atribuían una estructura mesomorfa (57.6%) y, por último, 99 optaron por una estructura ectomorfa (22.7%).

b) *“Cuestionario de autoeficacia del maestro de educación física respecto al alumnado obeso”*

Se confeccionó un cuestionario destinado a evaluar las expectativas de autoeficacia de aspirantes y profesores en relación al tratamiento educativo del alumnado obeso, tomando como referencia el diseñado por Prieto (2007). La elección de este instrumento estuvo motivada porque en él se recogen algunas de las sugerencias metodológicas recomendadas por Bandura (1997) para la construcción de medidas destinadas a evaluar las creencias de autoeficacia (p.e.: los ítems deben contener el verbo “puedo” o “soy capaz de...” y; cada afirmación debe suponer un obstáculo que ha de ser superado). A partir del examen exhaustivo del cuestionario citado se redactaron 35 nuevos ítems que recogían un conjunto de actuaciones docentes dirigidas hacia el alumnado obeso. El cuestionario estaba precedido por unas breves instrucciones y por la pregunta “¿En qué medida te consideras capaz de...?”. Los participantes debían emitir sus respuestas a lo largo de una escala de 6 puntos cuyo valor mínimo de 1 se correspondía con la opción (totalmente incapaz), mientras que el valor máximo de 6 se equiparó con la opción (totalmente capaz). Una puntuación elevada equivale a una mayor autoeficacia o atribución de capacidad respecto al tratamiento educativo del alumnado obeso.

c) *Adaptación del Cuestionario de Inquietudes Docentes del Profesorado de Educación Física “Teacher Concerns Questionnaire – Physical Education” (McBride, 1993)*

El Cuestionario de Inquietudes Docentes del Profesorado de Educación Física “TCQ-PE” de McBride (1993), es una adaptación específica para aspirantes y profesores de educación física del “Teacher Concerns Questionnaire, TCQ” (George, 1978). El instrumento original evalúa un conjunto de inquietudes que caracterizan a la profesión docente, concretamente, las relacionadas con la supervivencia en la profesión (adecuación como profesor, miedo al fracaso, inquietud para permanecer en la profesión, ansiedad por ser evaluados) las asociadas a la tarea docente (rutinas cotidianas, ratio profesor-alumnos excesiva, carencia de materiales educativos) y, las relativas al posible impacto o influjo de la actuación docente sobre el alumnado (satisfacer las necesidades emocionales y sociales de los aprendices o diagnosticar problemas de aprendizaje). El cuestionario consta de 15 ítems (cinco por cada una de las dimensiones citadas) en el que los participantes deben emitir sus respuestas a lo largo de una escala Likert de 5 puntos en la que el valor de 1 es sinónimo de ausencia de preocupación mientras que el valor de 5 indica una preocupación extrema. Todos los ítems están redactados de forma directa lo que implica que una mayor puntuación equivale a un elevado grado de inquietud. La adaptación de McBride (1993) quedó circunscrita a la dimensión tarea en la que se incluyeron nuevos ítems como: la falta de importancia concedida a la asignatura de educación física, la inadecuada programación de sus clases o, el excesivo número de alumnos por aula.

Dado que nuestro objetivo era conocer la posible relación existente entre expectativas de autoeficacia e inquietudes docentes asociadas al tratamiento educativo del alumnado obeso realizamos una modificación adicional al instrumento propuesto por McBride (1993). Específicamente, todos los ítems pertenecientes a la dimensión impacto incluyeron en su redacción los términos “alumnos/alumnado obesos/obeso”. Consecuentemente, se adaptó al castellano el TCQ-PE (McBride, 1993) empleando el proceso de doble traducción. Los ítems originales, con las matizaciones comentadas, fueron transcritos al castellano. Posteriormente, un alumno de doctorado de la especialidad de filología inglesa invirtió de nuevo los ítems a la lengua original. Los desacuerdos fueron resueltos en un pequeño grupo de discusión.

3. Procedimiento

Los cuestionarios fueron aplicados en una sola sesión de 50 minutos de duración en el horario habitual de clase, previo consentimiento del profesor correspondiente. Los aspirantes a profesores recibían unas breves explicaciones en las que se les invitaba a participar en una investigación que pretendía conocer distintas opiniones relacionadas con su futura práctica docente así como con el alumnado que presenta sobrepeso u obesidad en la etapa educativa de enseñanza primaria. Se garantizó a los encuestados la confidencialidad de las respuestas emitidas. La participación fue totalmente voluntaria y no se otorgó compensación académica o monetaria alguna por su colaboración.

Las variables independientes de interés para la realización de los análisis estadísticos fueron las siguientes: género (mujeres y varones), nivel de actividad (inactivo y activo), tipología percibida (endomorfo, mesomorfo y ectomorfo) así como las expectativas de autoeficacia en el tratamiento educativo del alumnado obeso. Con relación a esta última se establecieron dos niveles (bajas y altas expectativas de autoeficacia) tomando como referente el valor de la mediana (30, 23 y 20, respectivamente), en cada uno de los factores obtenidos que se describen en el apartado posterior. Así, quienes informaron de un valor igual o inferior a la mediana constituyeron el grupo de bajas expectativas de autoeficacia, mientras que aquéllos que obtuvieron una puntuación superior a la mediana conformaron el grupo de altas expectativas de autoeficacia. Las variables dependientes fueron las puntuaciones alcanzadas en las diferentes categorías de inquietud que conforman la versión adaptada del TCP-PE (McBride, 1993). Los datos obtenidos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS 15.0 para Windows.

RESULTADOS

1. Análisis del “Cuestionario de autoeficacia del maestro de educación física respecto al alumnado obeso”

Tras las respuestas emitidas por los participantes se realizó un análisis factorial empleando el método de componentes principales y rotación varimax. Se obtuvieron cuatro factores con autovalores mayores a la unidad que explicaban el 53.21% de la varianza de las puntuaciones obtenidas. Sin embargo, durante el examen de los ítems que se incluían en cada factor se observó que alguno de ellos mostraba cargas factoriales en más

TABLA 1
 ÍTEMS Y PESOS FACTORIALES INCLUIDOS EN EL
 “CUESTIONARIO DE AUTOEFICACIA DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN FÍSICA
 RESPECTO AL ALUMNADO OBESO”

Items	Factores		
	1	2	3
1.- Implicar activamente a los alumnos obesos en las actividades físicas que propongo en clase.	.759		
2.- Crear un clima de confianza para el alumno obeso en el contexto de la clase de Educación Física.	.711		
3.- Fomentar la participación de los alumnos obesos en las actividades de clase.	.698		
4.- Otorgar a los alumnos obesos un papel activo en la clase de Educación Física (dirigir al grupo, proponer actividades,...).	.668		
5.- Conseguir que los alumnos obesos se consideren a sí mismos capaces de participar en las actividades propuestas.	.649		
6.- Potenciar en los alumnos obesos actitudes positivas hacia la actividad física y deportiva.	.617		
7.- Diseñar distintas pruebas para evaluar la ejecución de los alumnos obesos acordes con los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículum.		.715	
8.- Emplear métodos sistemáticos que me permitan analizar mi conducta docente en relación al alumnado obeso.		.703	
9.- Utilizar diversos métodos para evaluar la ejecución de los alumnos obesos en el ámbito de la Educación Física.		.696	
10.- Identificar claramente los objetivos educativos en relación a la Educación Física que precisa el alumnado obeso.		.658	
11.- Evaluar la eficacia de mi enseñanza teniendo en cuenta la información que sobre ella aportan los alumnos obesos.		.627	
12.- Animar a los alumnos obesos a que formulen preguntas durante la sesión de Educación Física.			.742
13.- Fomentar que los alumnos obesos preparen y/o desarrollen una sesión de Educación Física.			.734
14.- Transmitir a los alumnos obesos un sentimiento de preocupación personal hacia ellos y hacia su proceso de aprendizaje.			.627
15.- Modificar el desarrollo de una sesión de Educación Física si así lo exige el proceso de aprendizaje del alumnado obeso.			.619

Nota: Factor 1: Dimensión “autoeficacia para implicar al alumnado obeso en la práctica físico-deportiva”.
 Factor 2: Dimensión “autoeficacia para evaluar el aprendizaje del alumno obeso y la propia práctica docente”.
 Factor 3: Dimensión “autoeficacia para favorecer el proceso de aprendizaje del alumnado obeso”.

de una dimensión, o bien, que el valor de las mismas era inferior a .35. Atendiendo a estos criterios, 16 de los 31 ítems fueron desechados. Se realizó un segundo análisis factorial con el mismo procedimiento que el inicial con los 15 ítems restantes. El valor obtenido en la prueba de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (K.M.O. = .903) y en el test de esfericidad de Bartlett (2312.8, sig. = .000) refrendaron la adecuación del procedimiento seguido. Se extrajeron tres factores (autoeficacia para implicar al alumnado obeso en la práctica físico-deportiva, autoeficacia para evaluar el aprendizaje del alumno obeso y la propia práctica docente y autoeficacia para favorecer el proceso de aprendizaje del alumnado obeso) con autovalores mayores que la unidad que explicaban el 53.7% de la varianza de las puntuaciones obtenidas (Tabla 1). Los índices de fiabilidad obtenidos en cada una de las dimensiones por medio del estadístico alpha de Cronbach fueron .81, .79 y .72 conforme al orden descrito. El índice de fiabilidad global de la escala ascendió a .88.

2. Análisis del Cuestionario de Inquietudes Docentes del Profesorado de Educación Física “Teacher Concerns Questionnaire – Physical Education” (McBride, 1993)

Al igual que en el instrumento precedente, las respuestas de los participantes se sometieron a una análisis factorial utilizando el método de componentes principales y rotación varimax. Conforme a lo hallado en investigaciones precedentes (George, 1978; McBride, 1993; Meek & Behets, 1999) fueron requeridos tres factores, con autovalores mayores a la unidad, que explicaron el 45.5% de la varianza de las puntuaciones obtenidas. El valor obtenido en la prueba de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (K.M.O. = .800) y en el test de esfericidad de Bartlett (1436,78, sig. = .000) verificaron la adecuación del procedimiento empleado. Los índices de fiabilidad obtenidos en cada una de las dimensiones empleando el estadístico alpha de Cronbach fueron respectivamente: .77 para el factor inquietudes de impacto; .61 para el factor inquietudes de supervivencia y .62 para el factor inquietudes asociadas a la tarea. El índice de fiabilidad global de la escala ascendió a .77. En la Tabla 2 se muestran los ítems incluidos en cada uno de los factores así como sus respectivas cargas factoriales.

3. Análisis de correlación

La Tabla 3 muestra el valor de las correlaciones bivariadas entre las puntuaciones obtenidas en las distintas dimensiones de autoeficacia docente respecto al tratamiento educativo del alumnado obeso y las inquietudes que caracterizan a la profesión de la enseñanza. Los resultados obtenidos revelan la existencia de una correlación positiva y estadísticamente significativa entre las expectativas de autoeficacia para implicar al alumnado en la práctica de actividad físico-deportiva, para evaluar el aprendizaje de los alumnos y la propia práctica docente así como para favorecer el proceso de aprendizaje del alumnado obeso y todas y cada una de las dimensiones de preocupación consideradas ($r = .110$, $p < .05$, para la de menor valor alcanzado entre autoeficacia para implicar al alumno en la práctica de actividad físico-deportiva e inquietudes de supervivencia en la profesión). Adicionalmente, se observó la existencia de correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre los factores que se incluyen en el cuestionario de

TABLA 2
 ÍTEMS Y PESOS FACTORIALES INCLUIDOS EN LA ADAPTACIÓN
 AL CASTELLANO DEL "TEACHER CONCERNS QUESTIONNAIRE -PHYSICAL
 EDUCATION- (MCBRIDE, 1993)

Ítems	TCQ – PE		
	Impacto	Supervivencia	Tarea
9. Guiar a los alumnos obesos hacia un pleno desarrollo intelectual y emocional.	.773		
12. Comprobar si cada alumno obeso obtiene lo que necesita.	.704		
1. Satisfacer las necesidades académicas y sociales del alumnado obeso.	.695		
4. Diagnosticar los problemas de aprendizaje del alumnado obeso.	.666		
7. Animar a los alumnos obesos que se encuentran desmotivados.	.629		
8. Sentirme aceptado y respetado por el equipo docente.		.670	
10. Obtener una evaluación favorable de mi actuación docente.		.650	
5. Trabajar con un elevado número de alumnos cada día.		.586	
15. Experimentar un elevado grado de tensión durante el ejercicio de la docencia.		.569	
2. Desempeñar bien mi trabajo cuando el inspector está presente.		.548	
3. La inadecuada programación de las clases de Educación Física.			.763
6. La falta de importancia otorgada a la asignatura de Educación Física.			.624
11. La rutina e inflexibilidad de la situación de enseñanza.			.537
14. La carencia o ausencia de buenos materiales educativos.			.519
13. Mantener un grado de control adecuado sobre el grupo-clase.			.451

Nota: Impacto: "Inquietudes relativas al impacto de la actuación docente sobre los alumnos".

Supervivencia: "Inquietudes relativas a la supervivencia en la profesión".

Tarea: "Inquietudes relativas al desempeño de tareas propias de la profesión".

inquietudes docentes ($r = .264$, $p < .001$, para la de menor valor alcanzado entre inquietudes de impacto y supervivencia) y expectativas de autoeficacia ($r = .532$, $p < .001$, para la de menor valor entre autoeficacia para implicar al alumnado obeso en la práctica físico-deportiva y autoeficacia para promover su proceso de aprendizaje).

TABLA 3
MATRIZ DE CORRELACIONES ENTRE LAS DISTINTAS DIMENSIONES
DE AUTOEFICACIA Y LAS INQUIETUDES DOCENTES EVALUADAS
MEDIANTE EL TCQ-PE

	Implicación	Evaluación	Fomento	Impacto	Tarea	Supervivencia
Implicación	1.0	.610**	.525**	.391**	.273**	.110*
Evaluación		1.0	.551**	.332**	.319**	.204**
Fomento			1.0	.396**	.288**	.136**
Impacto				1.0	.463**	.258**
Tarea					1.0	.342**
Supervivencia						1.0

** $p < .01$. * $p < .05$

Nota: Factor 1: Dimensión "autoeficacia para implicar al alumnado obeso en la práctica físico-deportiva".
Factor 2: Dimensión "autoeficacia para evaluar el aprendizaje del alumno obeso y la propia práctica docente".
Factor 3: Dimensión "autoeficacia para favorecer el proceso de aprendizaje del alumnado obeso".
Impacto: "Inquietudes relativas al impacto de la actuación docente".
Supervivencia: "Inquietudes relativas a la supervivencia en la profesión".
Tarea: "Inquietudes relativas al desempeño de tareas propias de la profesión".

4. Análisis de varianza

Inicialmente se realizaron tres análisis factoriales, uno para cada medida de inquietud, con objeto de comprobar si existía una percepción diferencial en función de las variables sociodemográficas género, estructura corporal percibida y nivel de actividad física desempeñado. Los resultados obtenidos únicamente revelaron un efecto principal estadísticamente significativo de la variable género sobre las inquietudes relativas a la tarea docente, $F(1,421) = 9.01$, $p < .01$, $\eta^2 = .021$, en el que las chicas obtuvieron una mayor puntuación y, consiguientemente, manifestaron una mayor nivel de inquietud que los chicos en la dimensión señalada. No se encontró ningún otro efecto principal o interacción estadísticamente significativa. La Tabla 4 registra las puntuaciones globales y desviaciones típicas en cada una de las medidas dependientes de interés.

Finalmente se efectuaron tres análisis multivariados de varianza (MANOVA) con objeto de conocer si el nivel de autoeficacia atribuido (bajo o alto) respecto a la implicación, evaluación y promoción del aprendizaje del alumnado obeso ejercía un impacto diferencial sobre el grado de inquietud expresado. En estos últimos análisis, cada una de las dimensiones de autoeficacia fue considerada como la variable independiente, mientras que las diferentes medidas de inquietud se convirtieron en las variables dependientes de interés.

TABLA 4
VALORES PROMEDIO OBTENIDOS Y DESVIACIONES TÍPICAS (ENTRE PARÉNTESIS) EN LAS DISTINTAS MEDIDAS DE INQUIETUD EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS ESTRUCTURA CORPORAL PERCIBIDA (ENDOMORFA, MESOMORFA Y ECTOMORFA), GÉNERO Y ACTIVIDAD FÍSICA DESEMPEÑADA (INACTIVO O ACTIVO).

Estructura Endomorfa				
	Mujer		Varón	
	Inactivo	Activo	Inactivo	Activo
Impacto	21.28 (1.68)	20.96 (3.64)	19.25 (4.47)	20.13 (3.07)
Tarea	20.85 (2.71)	21.61 (2.62)	18.81 (3.84)	20.79 (3.21)
Supervivencia	17.14 (3.63)	18.42 (3.63)	17.26 (4.25)	18.31 (3.81)

Estructura Mesomorfa				
	Mujer		Varón	
	Inactivo	Activo	Inactivo	Activo
Impacto	20.76 (2.61)	21.29 (2.44)	20.86 (3.06)	20.42 (2.73)
Tarea	21.04 (2.71)	21.58 (2.33)	21.11 (2.52)	20.72 (2.66)
Supervivencia	18.32 (3.19)	18.21 (3.12)	18.40 (2.91)	18.72 (2.96)

Estructura Ectomorfa				
	Mujer		Varón	
	Inactivo	Activo	Inactivo	Activo
Impacto	20.56 (2.52)	20.53 (3.71)	20.65 (2.72)	20.59 (2.89)
Tarea	21.75 (1.94)	21.93 (1.94)	21.04 (2.65)	20.42 (3.55)
Supervivencia	18.53 (3.58)	18.60 (3.39)	18.39 (2.85)	17.84 (3.61)

En el primero de estos análisis se obtuvo un efecto significativo de las expectativas para implicar al alumnado obeso en la realización de actividades físico-deportivas sobre el nivel de inquietud manifestado, $F(3,374) = 13.85$, $p < .001$, $\eta^2 = .104$. Un examen más pormenorizado reveló que el menor o mayor grado de autoeficacia atribuido en esta variable ejercía un efecto diferencial sobre el nivel de inquietud percibido en las dimensiones impacto, $F(1,376) = 39.90$, $p < .000$, $\eta^2 = .100$ y tarea, $F(1,376) = 13.44$, $p < .000$, $\eta^2 = .036$, respectivamente. El segundo de los análisis reveló, como en el caso anterior, un efecto significativo de las expectativas de autoeficacia para evaluar el aprendizaje del alumnado obeso y la propia práctica docente desempeñada sobre el grado de preocupación manifestado, $F(3,374) = 12.83$, $p < .001$, $\eta^2 = .093$. Concretamente, los aspirantes que expresaron unas más elevadas expectativas de autoeficacia para evaluar el aprendizaje de sus alumnos así como su propia actuación manifestaron una mayor desazón por satisfacer las necesidades de los aprendices, $F(1,376) = 29.11$, $p < .001$, $\eta^2 = .072$, por solventar las tareas propias del desempeño docente, $F(1,376) = 25.30$, $p < .001$, $\eta^2 = .063$ y, por la propia supervivencia en la profesión. Finalmente, el último de los análisis conducidos puso de manifiesto un efecto significativo de las expectativas de autoeficacia para fomentar el aprendizaje del alumnado obeso sobre el grado de preocupación expresado, $F(3,374) = 13.79$, $p < .001$, $\eta^2 = .105$. Al igual que en el caso anterior, cuanto mayor era la capacidad atribuida mayor era la preocupación manifestada por satisfacer las necesidades del alumnado obeso, $F(1,376) = 39.42$, $p < .001$, $\eta^2 = .100$, llevar a cabo las tareas docentes, $F(1,376) = 14.48$, $p < .001$, $\eta^2 = .040$ y adecuarse al perfil que exige la profesión, $F(1,376) = 5.82$, $p < .05$, $\eta^2 = .016$ (Tabla 5).

TABLA 5

VALORES PROMEDIO Y DESVIACIONES TÍPICAS (ENTRE PARÉNTESIS) OBTENIDOS EN LAS DISTINTAS MEDIDAS DE INQUIETUD EN FUNCIÓN DEL MENOR O MAYOR NIVEL DE EXPECTATIVAS DE AUTOEFICACIA ATRIBUIDO

	Implicar en actividad		Evaluar aprendizaje		Fomentar aprendizaje	
	Baja	Alta	Baja	Alta	Baja	Alta
Impacto	19.75 (3.20)	21.60 (2.36)	19.94 (3.16)	21.51 (2.45)	19.80 (3.01)	21.71 (2.56)
Supervivencia	18.29 (2.86)	18.65 (3.45)	18.01 (2.96)	18.91 (3.39)	18.06 (3.05)	18.90 (3.44)
Tarea	20.48 (3.03)	21.53 (2.37)	20.25 (2.97)	21.65 (2.38)	20.35 (2.96)	21.50 (2.54)

Nota: Implicar en actividad (“autoeficacia para implicar al alumnado obeso en la práctica físico-deportiva”). Evaluar aprendizaje (“autoeficacia para evaluar el aprendizaje del alumno obeso y la propia práctica docente”). Fomentar aprendizaje (“autoeficacia para favorecer el proceso de aprendizaje del alumnado obeso”).

Así pues, contrario a lo hipotetizado, los aspirantes que se atribuyeron unas mayores expectativas de autoeficacia para abordar el tratamiento educativo del alumnado obeso afirmaron sentirse más preocupados que sus compañeros menos eficaces respecto a la posibilidad de satisfacer las necesidades académicas, sociales y emocionales del alumnado obeso, ocuparse de las tareas propias que demanda la profesión y ajustarse al perfil docente requerido.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las enseñanzas que los aspirantes a profesores reciben durante su período de formación se dirigen, preferentemente, a la adquisición de conocimientos declarativos en detrimento de dotar a los futuros profesores con habilidades de naturaleza procedimental, equiparables a las que habrán de poner en práctica cuando aborden la compleja tarea de satisfacer las necesidades de un grupo heterogéneo de alumnos en el contexto real del aula (Carroll, Forlin y Jobling, 2003). En consonancia con el argumento precedente, Knoblauch y Woolfolk-Hoy (2008), exponen que con la pretensión de lograr que en un futuro cercano los aspirantes a docentes se muestren hábiles en su ejercicio profesional será necesario que sus programas formativos contemplen, además de los tradicionales conocimientos pedagógicos y conocimientos del contenido, el análisis y estudio de las creencias que los docentes muestran en relación a sus propias capacidades. La investigación ha revelado que estas expectativas ejercen una poderosa influencia sobre el grado de efectividad con el que aspirantes y profesores desempeñan determinadas tareas docentes.

Tomando como referente este último argumento, el objetivo primordial de esta investigación se centró en conocer la posible relación existente entre las expectativas de autoeficacia relativas al tratamiento educativo del alumnado obeso y las inquietudes percibidas ante un conjunto de tareas (p.e.: satisfacer las necesidades académicas y sociales del alumnado obeso; animar a los alumnos obesos que se encuentran desmotivados) o condicionantes contextuales (p.e.: trabajar con un elevado número de alumnos; carencia de buenos materiales educativos) que caracterizan al desempeño de la actividad docente profesional, manifestadas por un grupo de aspirantes a profesores de educación física con anterioridad a la incursión de sus prácticas educativas en el contexto real del aula.

En aras de alcanzar este propósito se elaboraron dos medidas específicas. La primera de ellas, tomando como referente el Cuestionario de Autoeficacia del Profesorado Universitario (Prieto, 2007) se concretó en un instrumento conformado por 15 ítems que evaluaba los juicios de autoeficacia docente relativos al alumnado obeso a lo largo de tres dimensiones diferenciales, a saber, capacidad para implicar a los estudiantes en la práctica de actividad físico-deportiva, capacidad para evaluar el desempeño de los alumnos así como la propia actuación profesional y, finalmente, capacidad para favorecer el proceso de aprendizaje del alumnado que presenta estas características peculiares. La segunda de las medidas empleadas consistió en una adaptación al castellano del TCQ-PE (McBride, 1993). Este instrumento tiene por objeto evaluar un conjunto de inquietudes propias de la actividad docente del profesorado de educación física. El análisis factorial realizado tras la aplicación de la prueba reveló la existencia de las tres dimensiones halladas en la propuesta original (George, 1978) y en la versión adaptada por McBride (1993). El valor del índice de fiabilidad, entendido como consistencia interna, fue superior a .60 en todos y cada uno de los factores extraídos de cualquiera de las escalas, valor que se considera adecuado a efectos de investigación.

Atendiendo a la relación entre capacidad autopercebida e inquietudes docentes se observó una correlación positiva y estadísticamente significativa entre las expectativas de autoeficacia para implicar al alumnado en la práctica de actividad físico-deportiva, las expectativas para evaluar el aprendizaje de los alumnos y la propia práctica docente y las expectativas para favorecer el proceso de aprendizaje del alumnado obeso y todas y

cada una de las dimensiones de preocupación establecidas. Este hallazgo evidencia que cuanto mayor es la percepción de capacidad para ocuparse de los alumnos que presentan sobrepeso u obesidad, mayor es la inquietud manifestada por satisfacer sus necesidades emocionales, sociales y académicas, por la permanencia en el ejercicio profesional y por la realización de tareas administrativas asociadas al futuro desempeño docente.

Asimismo y contrario a lo que cabría esperar, cuando la muestra de participantes fue dicotomizada (baja y alta eficacia autopercebida) en función del valor arrojado por la mediana en cada una de las dimensiones de autoeficacia establecidas, los resultados obtenidos revelaron que los aspirantes a docentes que afirmaron sentirse más capacitados tanto para implicar al alumnado obeso en la realización de actividades físico deportivas como para evaluar su ejecución y favorecer su propio proceso de aprendizaje, manifestaron unos mayores niveles de inquietud sobre su adecuación al perfil exigido por la profesión, sobre el cumplimiento de las propias tareas docentes y sobre sus posibilidades de actuación destinadas a satisfacer las demandas emocionales, sociales y académicas de los alumnos a los que prevén instruir que sus compañeros menos eficaces.

En una línea similar, en un reciente estudio realizado por De la Torre y Casanova (2008) en el que recabaron información tanto de aspirantes en formación como de docentes en ejercicio empleando la TES (Gibson y Dembo, 1984) y el TCQ (George, 1978), se observó que cuanto mayor era la confianza depositada por los participantes en la posibilidad de incrementar la implicación académica de los alumnos por medio de sus actuaciones más inquietos afirmaban sentirse por su desempeño ante la presencia de otros compañeros, por las posibles evaluaciones negativas que pudiesen derivarse de su propia actuación y por la posibilidad de no responder de forma apropiada a la falta de motivación y dificultades de aprendizaje manifestadas por los estudiantes (Bernal y Cárdenas, 2009). Esta aparentemente extraña relación podría estar mediatizada por el nivel de compromiso que cada aspirante puede mostrar con la actividad de la enseñanza, y por la relación establecida entre el rendimiento institucional y afectivo respecto al enfoque del aprendizaje adaptado realizado por el profesor (Ruiz et al., 2008). En este sentido, Prieto (2007) expone que los profesores universitarios que informaron de mayores expectativas de eficacia manifestaron un acrecentado sentimiento de responsabilidad sobre el aprendizaje de los alumnos instruidos. Así pues, cabe la posibilidad de que los aspirantes que se atribuyen una elevada capacidad para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado obeso sean también los más comprometidos e implicados en la consecución de los fines académicos y personales de quienes son instruidos y, consecuentemente, los más preocupados por satisfacer las distintas demandas impuestas por la profesión.

Un último aspecto de interés concierne a las puntuaciones alcanzadas en cada una de las categorías de preocupación evaluadas. De acuerdo con la secuencia evolutiva propuesta inicialmente por Fuller y Bown (1975), cabía esperar que el mayor grado de inquietud en un grupo de aspirantes que aún no habían establecido un contacto formal con el contexto real del aula se mostrase en la dimensión supervivencia. Sin embargo los resultados obtenidos pusieron de relieve que los encuestados manifestaron mayores sentimientos de desazón ante el ejercicio de las tareas propias de la profesión y el posible influjo que su actuación docente pudiera tener sobre la satisfacción de las necesidades de los alumnos instruidos, inquietudes que son reseñadas con mayor frecuencia por profesores experimentados o altamente experimentados. Así pues, nuestros resultados se

corresponden parcialmente con los obtenidos por Haritos (2004), en cuyo estudio obtuvo que tras interrogar a un grupo de aspirantes a docentes acerca de cuáles creían que eran los desafíos más importantes del desempeño docente observó que el mayor número de respuestas se relacionó con el posible impacto de su actividad (p.e.: satisfacer las necesidades del alumnado e incrementar su motivación académica). Por tanto, frente a la existencia de un modelo evolutivo, Haritos (2004) defiende que todas y cada una de las preocupaciones emergen simultáneamente desde las etapas iniciales de la formación docente profesional.

En conclusión, a pesar de los resultados obtenidos, consideramos primordial que la formación de los aspirantes a docentes, con independencia del nivel educativo para el que la capaciten, no sólo proporcione los habituales conocimientos del contenido, psicopedagógicos o curriculares. Una educación integral ha de contemplar la posibilidad de examinar y reflexionar acerca de las creencias de autoeficacia de aspirantes y profesores en aras de que el fortalecimiento de las mismas promueva una mejora en las actuaciones docentes que se traduzcan en una mayor implicación y logro académico de los alumnos.

Como en cualquier estudio, existen algunas limitaciones metodológicas y procedimentales que han de ser comentadas. Por ejemplo, las inherentes al empleo de autoinformes para recabar la información de interés. Se confía en que los participantes responderán a las diferentes medidas con honestidad, sin embargo, cabe la posibilidad de que los encuestados respondan de un modo que preserve una imagen positiva de sí mismos, especialmente, cuando se ha solicitado que emitan sus juicios sobre alumnos obesos. En un intento de reducir las respuestas socialmente deseables se garantizó a los participantes su anonimato. La segunda limitación obedece a la representatividad de la muestra de estudio. Si bien se obtuvo información de aspirantes a profesores de educación física de ocho universidades andaluzas, la participación en el estudio fue voluntaria de modo se ha de ser cauteloso en cuanto a la generalización de los resultados obtenidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia española de seguridad alimentaria (2005). Estrategia NAOS. Invertir la tendencia de la obesidad. Estrategia para la nutrición, actividad física y prevención de la obesidad. Madrid. *Ministerio de Sanidad y Consumo*, 1-38.
- Ammon, P.; Black, A. (1998). Developmental psychology as a guide for teaching and teacher preparation. En N. M. Lambert & B. L. McCombs (Eds.). *How student learn: reforming schools through learner-centered education* (408-447). Washington, D.C.: APA.
- Aranceta-Bartrina J., Serra-Majem L., Foz-Sala, M., Moreno-Esteban B., y Grupo colaborativo SEEDO (2005). Prevalencia de obesidad en España. *Medicina Clínica*, 125 (12), 460-466.
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E. y Zellaman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools, REPORT NO. R-2007- LAUSD*. Santa Mónica, CA: Rand Corporation (ERIC Document Reproduction Service No. 130 243).
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

- Bernal Gerrero, A., Cárdenas Gutiérrez, A. R. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 203-222.
- Bramald, R., Hardman, F., y Leat, D. (1995). Initial teacher trainees and their views of teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Brownell, K. D. (2004) Fast food and obesity in children. *Pediatrics*, 12, 113-132.
- Carroll, A., Forlin, C., & Jobling, A. M. A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities *Teacher Education Quarterly*, 30 (3), 65-80.
- Certo, J. L. (2006). Beginning teacher concerns in an accountability-base testing environment. *Journal of Research in Childhood Education*, 20 (4), 331-349.
- De la Torre, M. J. y Casanova, P. F. (2008). Expectativas de eficacia e inquietudes docentes de profesores en ejercicio y aspirantes en formación. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (2), 179-196.
- Denzine, G. M., Cooney, J. B., & Mckenzie, R. (2005). Confirmatory factor analysis of the Teacher Efficacy Scale for prospective teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 689-708.
- Flores, R. (1995). Dance for health: improving fitness in African American and Hispanic adolescents. *Public Health Reports*, 110 (2), 189-193.
- Fuller, F.F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Fuller, F. F., & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. En K. Ryan (Ed.). *Teacher Education. Seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Gencer, A. S. & Cakiroglu, J. (2007). Turkish preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23, 664-675.
- George, A. A. (1978). *Measuring self, task, and impact concerns: A manual for use of the Teacher Concerns Questionnaire*. The research and development centre for teacher education: The University of Texas at Austin.
- Ghaith, G., & Shaaban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 15, 487-496.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Guan-Shenz, M. A. (2002). Effect of television viewing on pediatric obesity. *Biomedical and Environmental Sciences*, 15, 291-297.
- Hare, S. W., Price, J. H., Flynn, M. G., & King, K. A. (2000). Attitudes and perceptions of fitness professionals regarding obesity. *Journal of Community Health*, 25, 5-21.
- Haritos, C. (2004). Understanding teaching through the minds of teacher candidates: a curious blend of realism and idealism. *Teaching and Teacher Education*, 20, 637-654.
- Irwing, C. C., Symons, C. W., & Kerr, D. L. (2003). The dilemmas of obesity: How can physical educators help? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 74, 33-39.

- James, J., Thomas, P., Cavan, D., & Kerr, D. L. (2004). Preventing childhood obesity by reducing consumption of carbonated drinks: duster randomised controlled trial. *British Medical Journal*, 328, 1237-1244.
- Katz, L. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *The Elementary School Journal*, 73:1, 50-54.
- Knoblauch, T. y Woolfolk-Hoy, L. (2008). "Maybe I can teach those kikds". The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24, 166-179.
- Martínez-López, E. J., Lozano Fernández, L. M., Zagalaz Sánchez, M. L., y Romero Granados, S. (2009^a). Valoración y autoconcepto del alumnado con sobrepeso. Influencia de la escuela, actitudes sedentarias y de actividad física. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte – RICYDE*, 17, 44-59.
- Martínez-López, E. J., Cachón, J., Moral, J. E. (2009^b). Influences of the school and family context in the adolescent's physical activity. Special attention to the obese. *Journal of Sport and Health Research*. 1, 26-45.
- Mcbride, R. (1993). The TCQ-PE: An adaptation of the Teacher Concerns Questionnaire instrument to a physical education setting. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 188-196.
- Meek, G., & Behets, D. (1999). Physical education teachers' concerns towards teaching. *Teaching and Teacher Education*, 15, pp. 497-505.
- Ministerio de Sanidad y Consumo. Orden SCO/66/2004, de 12 de enero, por la que se establecen las directrices para la elaboración del Plan Integral de Obesidad, Nutrición y Actividad Física. *BOE*, 19, 2790-2791.
- Moore, R. (2003). Reexamining the field experiences of preservice teachers. *Journal of Teacher Education*, 54 (1), 31-42.
- Mota, J., Ribeiro, J. C., & Santos, M. P. (2009). Obese girls differences in neighbourhood perceptions, screen time and socioeconomic status according to level of physical activity. *Health Education Research*, 24, 98-104.
- Murphy, M. & Polivka, B. (2007). Parental perceptions of the schools' role in addressing childhood obesity. *The Journal of School Nursing*, 23 (1) 40-46.
- Nader, P. (2003). Frequency and intensity of activity of third-grade children in physical education. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 157, 185-190.
- Neumark-Stainer, D., Haines, J., Robinson-O'brien, R., Hannan, P. J., Robins, M., Morris, B., & Petrich, C. A. (2009). Ready. Set. ACTION! A theater-based obesity prevention program for children: a feasibility study. *Health Education Research*, 24, 407-420.
- Ogden, C. L., Flegal, K. M., Carroll, M. D., & Jonhson, C. L. (2002). Prevalence and trends in overweight among US children and adolescents, 1999-2000. *Journal of the American Medical Association*, 288:14, pp. 1728-1732.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66:4, pp. 543-578.
- Pigge, F. L., & Marso, R. N. (1987). Relationships between student characteristics and changes in attitudes, concerns, anxieties, and confidence about teaching during teacher preparation. *Journal of Educational Research*, 81, 109-115.
- Pigge, F. L., & Marso, R. N. (1997). A seven year longitudinal multi-factor assessment of teaching concerns development through preparation and early years of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13 (2), 225-235.

- Price, J. H., Desmond, S. M., & Ruppert, E. S. (1990). Elementary physical education teachers' perceptions of childhood obesity. *Health Education, 21*, 26-32.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Prochaska, J. M., Sallis, J. F., & Long, M. D. (2001). A Physical Activity Screening Measure for Use With Adolescents in Primary Care. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 155*, pp. 554-559.
- Reeves, C. K.; Kazelskis, R. (1985). Concerns of preservice and inservice teachers. *Journal of Educational Research, 78* (5), 267-271.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). New York: Macmillan.
- Robinson, T. M. (2001). Television viewing and childhood obesity. *Pediatric Clinics of North America 48*, 1017-1025.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 80*, 1-28.
- Ruiz Lara, E., Hernández Pina, F., Ureña Villanueva, F. (2008). Enfoques de aprendizaje y rendimiento institucional y afectivo de los alumnos de la titulación de ciencias de la actividad física y del deporte. *Revista de Investigación Educativa, 26* (1), 327-336 .
- Salmon, J., Ball, K., Crawford, D., Booth, M., Telford, A., Hume, C., Jolley, D., & Worsley, A. (2005). Reducing sedentary behaviour and increasing physical activity among 10-year-old children: overview and process evaluation of the 'Switch-Play' intervention. *Health Promotion International, 20*, 7-17.
- Savage, M. P. (1995). Perceptions of childhood obesity of undergraduate students in physical education. *Psychological Reports, 76*, pp. 1251-1259.
- Shaughnessy, M. F. (2004). An Interview with Anita Woolfolk: The educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review, 16* (2), 153-176.
- Sheldon, A. W., Stevens, S. S., & Tucker, W. B. (1940). *Varietes of human phisique*. New York: Harpers Brothers.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.
- Wind, M., Bjelland, M., Pérez-Rodrigo, C., Velde, S. J., Hildonen, C., Bere, E., Klepp, K. I, & Brug, J. (2008). Appreciation and implementation of a school-based intervention are associated with changes in fruit and vegetable intake in 10- to 13-year old schoolchildren-the Pro Children study. *Health Education Research, 23*, 997-1006.
- Woolfolk-Hoy, A. E. & Burke-Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education, 21*, 343-356.

Fecha de recepción: 19 de diciembre de 2009.

Fecha de revisión: 4 de marzo de 2010.

Fecha de aceptación: 7 de abril de 2010.

LA VALORACIÓN DE LA IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES: COMPARACIÓN DE SU PERCEPCIÓN AL INICIO Y FINAL DE CURSO EN ALUMNOS DE PSICOLOGÍA

Pilar Alonso-Martín

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Huelva

RESUMEN

El aprendizaje basado en competencias consiste en desarrollar éstas para capacitar al estudiante con unos conocimientos —científicos y técnicos—, para que ellos puedan aplicarlos en los distintos contextos e integrarlos con sus propias actitudes para poder actuar de forma profesional. El objetivo de esta investigación fue conocer la opinión de los alumnos sobre el aprendizaje basado en competencias en una metodología ECTS y comparar el nivel de importancia que las competencias genéricas tienen para ellos. La muestra estuvo compuesta por 63 alumnos de 3º de Psicología. Se aplicaron dos cuestionarios tipo Likert —uno al inicio y otro al final del curso—. Los resultados indicaron algunos elementos positivos de esta metodología, como considerarse parte activa del aprendizaje y satisfacción con los conocimientos, habilidades y destrezas conseguidas; pero también señalaron elementos que debían ser mejorados, como por ejemplo, la sobrecarga de trabajo. Se encontraron diferencias significativas en función del tiempo, pero no en función de la variable sexo. Como conclusión se extraen varias sugerencias para la mejora de la calidad docente.

Palabras claves: Competencias genéricas; Aprendizaje; Metodología ECTS; Satisfacción.

ASSESSMENT OF THE IMPORTANCE OF CROSS-CUTTING COMPETENCES: A COMPARISON OF THE PERCEPTION OF PSYCHOLOGY STUDENTS AT THE BEGINNING AND END OF THEIR COURSE

ABSTRACT

Learning based on competences consists in developing these to endow students with knowledge, both scientific and technical, so that students can apply them in different contexts and incorporate them to their attitudes in order to behave professionally. The objective of this research study was to learn about students' opinions on learning based on competences in an EHEA1 methodology, and to compare the level of importance that generic competences have for students. The sample was made up of 63 3rd-year Psychology students. Our researchers implemented two Likert questionnaires, one at the beginning of the course and the other one at the end. The results showed some positive aspects of this methodology, such as being an active part of the learning process and satisfaction with knowledge, abilities and skills reached. However, they also drew attention to aspects which needed improvement, such as work overload. The outcomes showed significant differences according to the time variable, but not according to the gender variable. Suggestions to improve the quality of teaching were drawn as our conclusion.

Key words: *Generic competences; Learning; ECTS Methodology; Satisfaction.*

INTRODUCCIÓN

Esta sociedad, que está en continua transformación, demanda una adaptación de la universidad y al mismo tiempo una adecuación de la formación universitaria a las expectativas de la demanda social y del mercado laboral (Castejón, Cantero y Pérez, 2008). En este sentido se pronuncia Amador (1996) cuando afirma que el marco curricular de cada titulación debe tener en cuenta el perfil profesional que pretende cada ciclo formativo. Los resultados ofrecidos por el estudio de González (2006) estiman cómo los estudiantes universitarios consideran necesario el desarrollo de competencias ligadas a la consecución del empleo para el que se les está formando. Hoy se exige que la institución educativa forme en los años de estudio personas competentes; esto condiciona la formación del profesional e impone vincularla con el campo profesional o de desempeño social, porque la sola ejercitación académica y la adquisición de conocimientos no garantizan el dominio y la pericia en las competencias profesionales, menos si esa información se hace por asignaturas o disciplinas aisladas sin un hilo integrador que permita aprehender la complejidad e interrelaciones de funciones y sistemas propios de ejercicio profesional y social (Campero, 2008).

Una de las vías para dar respuesta a la amplia gama de exigencias que han de afrontar los graduados universitarios en la sociedad del conocimiento, que se está construyendo en Europa, consiste en el estudio y desarrollo de las competencias genéricas y específicas

1 European Higher Education Area.

de los estudiantes, tanto en su preparación de base en niveles educativos previos como durante la realización de su formación universitaria (Lucas, 2007). Se trata de centrar los objetivos de las titulaciones y de las distintas asignaturas que las conforman no solamente en la simple acumulación de conocimientos, sino también en las habilidades profesionales y actitudes personales que permitan a los estudiantes ocupar el lugar correspondiente en el mundo laboral y, en general, en la sociedad. Si hasta el momento un titulado era un estudiante que había completado los estudios demostrando la asimilación de unos determinados conocimientos, ahora pasa a ser el estudiante quien acredita la adquisición de ciertas competencias que potencialmente podrá poner en práctica en las actividades profesionales o de investigación asociadas con la titulación.

El nuevo sistema universitario pretende que las enseñanzas tengan una orientación profesional, para lo cual es necesario definir nuevos planes de estudio. Para realizar este proceso, primero hay que definir los perfiles profesionales que demanda la sociedad, analizar cuáles son las competencias que debe poseer dicho profesional (Rychen y Salganik, 2006a y 2006b) y en función de esto, diseñar el plan de estudios con las asignaturas y el reparto de créditos necesario. Con esto, el estudiante, al finalizar su periodo formativo, habrá adquirido las competencias requeridas para el trabajo que va a desempeñar.

Muchos autores han trabajado sobre competencias y se han involucrado en estudios para definirlos, entre ellos: Argudín (2005), Punk (1994), Gámez, (2001), Le Boterf (2000), Leboyer (2000), Irigoien (2002) y Tobon (2006; todos ellos citados en Campero, 2008). De las diversas definiciones de competencias (Echevarria, 1996 y 2002, Ernest y Young Consultoras, 1997, Incanop, 1997, Eveqoz, 2003, Aubret y Gilbert, 2003, Proyecto Tuning, 2003, todos ellos citados en Corominas, Tesouro, Capell, Teixidó, Pélach y Cortada, 2006) se pueden extraer ideas esenciales del concepto de competencia: tiene relación con la acción, posee una dimensión práctica, está vinculada a una situación determinada, normalmente compleja y cambiante, integra conocimientos, procedimientos, actitudes y normas, facilita la resolución de situaciones laborales conocidas o desconocidas, suponen una interrelación de capacidades, se manifiesta a nivel de conducta y poseen un carácter global para dar respuesta a situaciones problemáticas.

Partiendo de estos rasgos básicos del concepto de competencias, y teniendo en cuenta las aportaciones de Perrenoud (2004) acordamos entender la competencia como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que ha de ser capaz de movilizar una persona, de forma integrada, para actuar de forma eficaz ante las demandas solicitadas de un determinado contexto. Las competencias han de apoyarse en el desarrollo de las capacidades cognitivas, afectivas, socioemocionales y físicas de los aprendices, y ha de capacitarlos para desenvolverse adecuadamente en diversos contextos, tanto vitales como profesionales (Mérida, 2006).

Un aprendizaje basado en competencias significa establecer las competencias que se consideran necesarias en la sociedad actual y que no pueden ser determinadas unidireccionalmente por la universidad sin tener en cuenta las entidades destinatarias como son las organizaciones laborales y profesionales. Es un sistema de aprendizaje personal que combina teoría y práctica y que se aleja del sistema anterior basado fundamentalmente en la memorización que permitía el estudio concentrado o intensivo en determinados momentos. Exige una dedicación al aprendizaje constante y sistemática y un mayor compromiso del propio estudiante para planificar y gestionar adecuadamente su tiempo

(Poblete, 2006). Este aprendizaje se basa en desarrollar las competencias genéricas y las específicas con el propósito de capacitar a la persona acerca de los conocimientos científicos y técnicos, de su aplicación en contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar personal y profesionalmente (Poblete, 2003 y 2006).

Las competencias genéricas son de aplicación en un amplio abanico de ocupaciones y situaciones laborales, favorecen la inserción como un valor añadido que aporta empleo, y motiva el desarrollo y progreso profesional; se sitúan en el saber estar y el saber ser. Son transferibles en el sentido de que sirven en diferentes ámbitos profesionales (Corominas, Tesouro, Capell, Teixidó, Pélach y Cortada, 2006). Las competencias genéricas son aquellas competencias que constituyen una parte fundamental del perfil profesional y del perfil formativo de la mayoría de las titulaciones e incluyen un conjunto de habilidades cognitivas y metacognitivas, conocimientos instrumentales y actitudes de gran valor para la Sociedad de Conocimiento.

Las competencias genéricas presentan las siguientes características (Villa y Poblete, 2007): son multifuncionales (se requieren para desarrollar un amplio rango de metas y resolver problemas en diferentes contextos), son complejos (favorecen el desarrollo de niveles de pensamiento superior y asumen una autonomía mental que presupone una aproximación activa y reflexiva ante la vida), son multidimensionales (permiten reconocer y analizar patrones, percibir situaciones, seleccionar significados, desarrollar una orientación social y adquirir una sensibilidad hacia sí mismo y hacia los demás y asumen una autonomía mental que implica un enfoque activo y reflexivo ante la vida).

Las principales razones para la inclusión de este tipo de competencias provienen de las instituciones y las empresas que demandan a los contratados universitarios una formación basada en competencias técnicas, metodológicas, humanas y sociales. Es decir, que cuenten con todas aquellas competencias relacionadas con la capacidad de actuación efectiva en las situaciones concretas de trabajo y en la vida, en general (Rychen y Salganik, 2001, 2003).

Las competencias específicas están más centradas en el saber profesional, el saber hacer y el saber guiar el hacer de otras personas; son la base particular del ejercicio profesional, vinculadas con condiciones específicas de ejecución y dirigidas a la solución de problemas concretos a partir de la aplicación de métodos y técnicas propios del ejercicio laboral incorporando los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Las competencias genéricas.....

Las competencias constituyen.....

En este sistema, los conocimientos siguen siendo importantes, no desaparecen en el enfoque por competencias; son un elemento necesario, pero no suficiente en la docencia. La competencia no consiste en adquirir conocimientos, sino saber qué se hace con ellos, esto es, consiste en una acción que exige, a su vez, un dominio de determinados conocimientos. En consecuencia, el conocimiento es algo previo al ejercicio de las competencias. En opinión de Perrenoud (1999), los contenidos tienen un valor instrumental dado que se vuelven relevantes en función de las competencias que se desea que consigan los estudiantes. No se trata de quitar importancia a la adquisición de conocimientos sino de

acentuar la importancia que, en el proceso de aprendizaje, debe tener la adquisición de procedimientos que permitan la actualización de los mismos y, también la adquisición que sirvan de base a esos procedimientos.

Los saberes disciplinares, así como la experiencia y las prácticas académicas, pasan a ser recursos para crear, inventar o adaptar soluciones a situaciones que plantea la realidad en que se desenvuelve el profesional. Por ende, el currículo debe disponer de espacios y tiempo para el desarrollo de esas prácticas que ejerciten al estudiante en el desempeño de esas prácticas que ejerciten al estudiante en el desempeño de esas competencias, en la movilización armónica de sus saberes, capacidades y habilidades; porque como argumenta Perrenoud (2006) “aprender a usar los conocimientos y las habilidades adquiridas es un desafío de la formación inicial, a la cual se debe dedicar una parte del tiempo de los estudios superiores” (p. 70).

Teniendo en cuenta lo anterior, se plantea la necesidad de diseñar y especificar la metodología de trabajo a utilizar en cada caso considerando el contexto concreto de la materia a impartir y el de la institución donde se imparta la enseñanza, orientándose hacia la adquisición de competencias por parte de los alumnos. Las metodologías que se diseñan para tal fin deberán considerar tres aspectos fundamentales: cómo organizar los aprendizajes de los alumnos, cómo desarrollar dichos aprendizajes y por último, cómo evaluarlos (De Miguel, 2006)

Creemos que puede ser interesante comentar algunos elementos sobre la metodología utilizada en la asignatura: la titulación de Psicología de la Universidad de Huelva está particularmente comprometida con el proceso de Convergencia Europea. Este proceso se inicia con la constitución del equipo docente (2006/07) de Psicología. En un primer momento dicho equipo estuvo formado por todos los cursos y se plantea un Proyecto Marco para definir las bases teóricas de referencia y los principios metodológicos a seguir, consensuándose el establecer líneas de coordinación entre las competencias genéricas de la titulación a través de la transversalidad, fomentar las iniciativas de colaboración y coordinación entre los/as profesores/as como eje de estructuración académica ante la práctica docente y, experimentar estrategias y técnicas que posibiliten la implicación sustantiva de los alumnos, con el fin de mejora el rendimiento académico y se eliminen los aprendizajes-estancos de las distintas materias.

Las primeras propuestas, en tercero de psicología, se orientan hacia una metodología activa del alumnado, una evaluación formativa-sumativa y el acuerdo de trabajar de forma común, al igual que su evaluación, dos competencias transversales: “capacidad de crítica y autocrítica” y “dominio de un segundo idioma”.

Centrándonos más en la asignatura “Psicología de las Dificultades de Aprendizaje” (anual, obligatoria de 9 créditos en 3º de Psicología), se plantea que la forma de llevar a cabo lo anteriormente acordado será de la siguiente manera: los alumnos deben realizar una serie de actividades de contenido conceptual, que pueden ser grupales e individuales. En los trabajo en grupo (pequeño grupo) se les asignan diversas tareas que deben resolver en el tiempo de clase (se compagina el trabajo autónomo del grupo con la tutoría colectiva), posteriormente presentarlo al grupo-clase y entregarlo a la profesora, para su posterior corrección y devolución al grupo con anotaciones para su mejora. Estas actividades tienen como objetivo identificar y comprender los múltiples factores que interactúan en los procesos del aprendizaje, sus dificultades, conocer las

diferentes técnicas de su diagnóstico y las diversas intervenciones que se pueden llevar a cabo, para que puedan comprender los múltiples factores que interactúan en los procesos de las dificultades de aprendizaje. En la parte práctica se trabaja (con la misma metodología de la parte teórica) estudios de caso sobre aspectos relacionados con el programa; conocimiento por parte del alumno del procedimiento básico de la evaluación psicopedagógica; manejo de las principales pruebas de diagnóstico, y elaboración de informes con las orientaciones adecuadas para realizar la intervención pertinente, igualmente se trabaja en clase el estudio de casos clínicos reales en los que se debe realizar una interpretación conjunta de las pruebas, aplicando la capacidad crítica y el código deontológico, siendo necesario un informe psicopedagógico donde incluyen el diagnóstico y las posibles pautas de intervención de los sujetos planteados; todo ello se estructura en dossiers (uno por cada cuatrimestre) donde el alumno debe demostrar las competencias planteadas en el programa, tanto cognitivas, instrumentales como actitudinales. Todo el material de la asignatura (teoría, prácticas, lecturas voluntarias, material complementario) se les proporcionó mediante un CD el primer día de clase y se les informó que dicho material estaba también disponible en moodle.

El objetivo de esta investigación es doble: por una parte, queríamos conocer la opinión y percepción sobre los cambios que se han introducido a nivel metodológico en alumnos que estaban totalmente inmersos en cambios en el contexto de Enseñanza/Aprendizaje que se derivan de la incorporación de nuestra titulación al EEES, para así adecuar mejor la metodología docente y de trabajo para cursos futuros en la asignatura de "Psicología de las Dificultades de Aprendizaje" y su grado de satisfacción, y por otro analizar los cambios en el nivel de importancia de las competencias asociadas a la asignatura en función de la variable tiempo (inicio y final del curso).

MÉTODO

Este estudio responde a un diseño de investigación empírica no experimental y descriptiva. En concreto se utilizó los estudios de cuestionarios en los que se recoge y describe información, que permite posteriormente informar sobre la variabilidad de una variable.

Las variables del estudio que nos interesan analizar son:

1. Valoración que hacen de la metodología ECTS: tanto la metodología expositiva como la metodología Ects diferencia los contenidos teóricos de los prácticos, pero en esta última el alumno es el centro del proceso, en torno a su trabajo personal y en grupo y siempre con la supervisión del docente. Por eso es necesario obtener información sobre la elección de método docente preferido (trabajos grupales, individuales, clases magistrales), mientras que en los demás ítems queremos saber su opinión sobre la utilidad de las distintas actividades grupales e individuales realizadas en clase para fomentar su aprendizaje autónomo, aprendizaje colaborativo, coordinación entre las distintas actividades para la obtención de los distintos objetivos de la asignatura, y poder aplicar estos contenidos a la parte práctica de la asignatura.

2. Satisfacción con dicha metodología y con su aprendizaje: nos interesa saber si el material empleado (CD y plataforma moodle) le ha sido de utilidad, así como la formación práctica adquirida, y si están satisfechos con los conocimientos, habilidades, destrezas y el aprendizaje obtenido mediante las distintas actividades, de las cuales, el alumno ha sido parte activa.
3. Competencias transversales: nos interesa conocer el grado de importancia que le otorgan a las 20 competencias que dimos al principio del curso (extraídas del Libro Blanco de Psicología) y poder analizar si con el transcurso del tiempo (que conlleva nuevos aprendizajes tanto teóricos como prácticos de todo un curso) esta valoración ha cambiado y en qué competencias ha aumentado o disminuido dicho valor.
4. Estrés académico: esta variable se ha incluido debido a los numerosos comentarios de los alumnos sobre una serie de situaciones vivenciadas como generadores de estrés. Dichas situaciones son las siguientes: realizar exámenes y trabajos obligatorios, sobrecarga académica, competitividad/ colaboración entre los compañeros, realizar trabajos grupales, exposiciones en clase delante del grupo-clase y falta de tiempo para realizar las diferentes actividades académicamente dirigidas.
5. Luces/sombras/mejoras de la asignatura: con ello queremos ver los elementos positivos y los negativos de la aplicación de la metodología ECTS a esta asignatura en particular con el objetivo de mejorarla para próximos cursos.

Igualmente nos interesa saber si existen diferencias en función de la variable sexo.

Sujetos

La población de 3º de psicología es de 95 alumnos, siendo la muestra de 63 sujetos, de los cuales un 19% son hombres y un 81% mujeres. La edad mínima es de 20 años y la máxima de 31, estando la media en 21,4 (D.T.=1,999).

Instrumento²

Se han realizado dos cuestionario ad-hoc.

El primer cuestionario contenía 20 competencias genéricas seleccionadas del Libro Blanco de Psicología (2005):

Instrumentales: Análisis y síntesis; Organizar y planificar; Comunicación oral y escrita; Conocimientos de una lengua extranjera; Ser capaz de tomar decisiones.

Interpersonales: Capacidad para trabajar en equipo; Habilidades interpersonales; Razonamiento crítico; Compromiso ético.

Sistémicas: Capacidad para desarrollar y mantener actualizadas las competencias, destrezas y conocimientos de la profesión; Capacidad de liderazgo; Creatividad; Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones; Liderazgo; Iniciativa y espíritu emprendedor.

Otras: Capacidad para asumir responsabilidades; Capacidad de autocrítica; Relativizar las posibles frustraciones; Expresión de compromiso social; Saber obtener infor-

2 Ver Anexo.

mación de forma efectiva a partir de libros y revistas especializadas y otras fuentes documentales y Ser capaz de obtener información de otras personas de forma efectiva.

El sujeto debía valorarlas en importancia en una escala Likert de 5 valores (1:nada importante hasta 5 muy importante). El alfa de Cronbach obtenido fue de .876.

El segundo cuestionario consistió en un cuestionario tipo Likert, compuesto por 64 ítems de respuestas múltiples con 3 grados de valoración (Mucho, Algo, Poco; Insatisfecho, indiferente, satisfecho) o con 5 respuestas valorativas (siendo 1 nada de acuerdo y 5 muy de acuerdo) y dos preguntas abiertas.

Los ítems están repartidos en 4 bloques temáticos:

El 1º bloque corresponde a ítems sobre la valoración de la metodología ECTS (ítems del 1 al 19). El alfa de Cronbach fue de .842.

El 2º bloque es la satisfacción con la metodología y con el aprendizaje (ítems 20 al 33). El alfa de Cronbach fue de .812.

El 3º bloque corresponde a la valoración de la importancia de las 20 competencias genéricas (iguales al primer cuestionario) (ítems 34 al 53). El alfa de Cronbach fue de .876.

El 4º bloque es la valoración del nivel de estrés ante situaciones académicas (ítems 56-66). Este bloque se ha basado en el Inventario de Estrés Académico (IEA) de Hernández, Polo y Poza (1996). El alfa de Cronbach fue de .622.

Por último se les pregunta sobre lo positivo y lo negativo de la asignatura, así como sugerencias de mejora.

Los bloques 1, 2 y 4 de este segundo cuestionario ya se habían trabajado anteriormente en la licenciatura de psicopedagogía, por tanto no se consideró necesario realizar un estudio piloto para la validación de este segundo cuestionario.

Procedimiento

La aplicación del primer cuestionario se realizó el primer día de curso, mientras que el cuestionario II se les aplicó la última semana del curso en horario de clase. Se les explicó el objetivo de la investigación.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para facilitar su lectura, analizaremos los resultados siguiendo los bloques del cuestionario 2.

I. Metodología docente

Los datos señalan que las actividades realizadas a lo largo del curso les ayudan a afianzar los conocimientos de la asignatura (56%), desarrollar competencias (72%) y entender mejor la asignatura (50%), pero a pocos alumnos les ayuda a mantenerla al día (38%); un 41% no cree que exista mucha coordinación entre las distintas actividades realizadas en clase y para un 31% existe mucha dificultad a la hora de realizarlas en clase con su grupo de trabajo. Siguiendo con el trabajo en equipo, sólo un 28% reconoce que trabajar en equipo es mejor que trabajar individualmente, un 31% que el trabajo

en equipo les ha ayudado a entender mejor la asignatura y sólo un 13% señalan que aprenden de sus compañeros.

Un 41% manifiesta que las clases teóricas les han ayudado a la hora de realizar las prácticas y que los objetivos/ contenidos han sido explicados desde el inicio del curso. Sólo un 31% está de acuerdo con que el aprendizaje autónomo les ha ayudado a entender la asignatura, aunque un 47% reconoce que esta metodología participativa les ha permitido aprender más que con la clase tradicional y un 53% ve progreso en su proceso de aprendizaje.

2. Satisfacción con la metodología y su aprendizaje

El alumno está satisfecho con la documentación y el material entregado (69%), y con la distribución de contenidos en clase (53%), con la orientación y apoyo del profesor en tutoría (66%), con la consideración y respeto a sus ideas y propuestas dadas en clase (56%), con la formación práctica (56%) y en menor medida con los compañeros de clase (47%) y un 75% se consideran parte activa de su aprendizaje.

Manifiestan una alta satisfacción en ir consiguiendo mayores destrezas y conocimientos (69%), habilidades (56%), con el grado de aprendizaje alcanzado (56%) y en menor medida con los conocimientos adquiridos (44%).

El método preferido por estos estudiantes es la realización de trabajos individuales, no importándoles trabajar de forma regular pero, no quiere los inconvenientes del trabajo en grupo (50%), un 28% se decanta por trabajar en equipo y el 22% restante prefiere la metodología tradicional de las clases magistrales, eliminando los trabajos tanto individualmente como en equipo.

3. Competencias genéricas o transversales

Los resultados obtenidos en el primer cuestionario arrojan los siguiente resultados: las competencias que más valoran para su futuro profesional son: "Capacidad para asumir responsabilidades"; "Organizar y planificar"; "Razonamiento crítico"; "Comunicación oral y escrita"; "Habilidades interpersonales"; "Capacidad para desarrollar y mantener actualizadas las competencias, destrezas y conocimientos de la profesión" y "Saber obtener información de forma efectiva a partir de libros y revistas especializadas y otras fuentes documentales"; mientras que las menos valoradas nos encontramos: "Liderazgo", "Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones" y "Conocimientos de una lengua extranjera".

Las competencias que más valoran para su futuro profesional, en el segundo cuestionario son: "Ser capaz de tomar decisiones"; "Capacidad para asumir responsabilidades"; "Ser capaz de obtener información de otras personas de forma efectiva"; "Comunicación oral y escrita"; "Razonamiento crítico"; "Capacidad de autocrítica"; "Saber obtener información de forma efectiva a partir de libros y revistas especializadas y otras fuentes documentales"; "Capacidad para desarrollar y mantener actualizadas las competencias, destrezas y conocimientos de la profesión" y "Compromiso ético"; mientras que las menos valoradas siguen siendo "Liderazgo", "Conocimientos de una lengua extranjera" y se añade "Creatividad".

Cuando se comparan los resultados obtenidos en los dos cuestionarios observamos que existen diferencias significativas en 4 competencias disminuyendo su importancia "Organizar y planificar", "Habilidades interpersonales" y "Creatividad" y sólo "Ser capaz de tomar decisiones" aumenta su importancia al final del curso (tabla 1):

TABLA 1
DIFERENCIAS ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVAS EN COMPETENCIAS

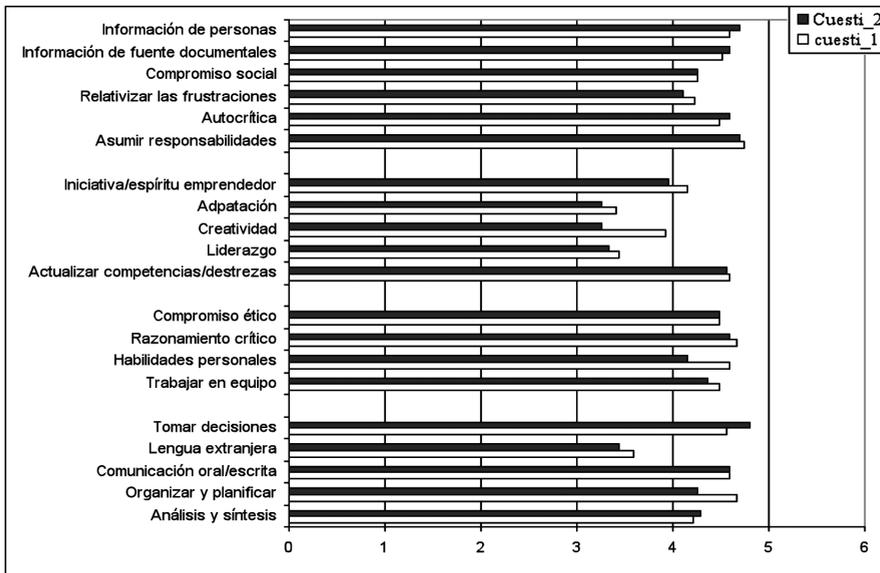
	1º cuestionario	2º cuestionario
Organizar y planificar (C. Instrumentales)	X=4,67	X=4,26; p: .019
Ser capaz de tomar decisiones (C. Instrumentales)	X=4,56	X=4,81; p: .032
Habilidades interpersonales (C. Interpersonales)	X=4,59	X=4,50; p: .011
Creatividad (C. Interpersonales)	X=3,93	X=3,26; p: .003

En las demás competencias no se han producido cambios estadísticamente significativos, pero creemos que es interesante realizar un breve análisis sobre la valoración de su importancia (figura 1):

- a. Competencias que aumentan su importancia : "Análisis y síntesis"; "Capacidad de autocrítica"; "Saber obtener información de forma efectiva a partir de libros y revistas especializadas y otras fuentes documentales" y ser "Capaz de obtener información de otras personas de forma efectiva".
- b. Competencias que disminuyen su importancia: "Conocimientos de una lengua extranjera"; "Capacidad para trabajar en equipo"; "Razonamiento crítico"; "Capacidad para desarrollar y mantener actualizadas las competencias, destrezas y conocimientos de la profesión"; "Capacidad de liderazgo"; "Iniciativa y espíritu emprendedor"; "Capacidad para asumir responsabilidades"; "Relativizar las posibles frustraciones" y "Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones".
- c. Competencias que permanecen con el mismo valor de importancia: "Comunicación oral y escrita"; "Compromiso ético" y "Expresión de compromiso social".

Analizando por sexo no encontramos diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los dos cuestionarios , pero es interesante señalar que las competencias de "Creatividad", "Iniciativa y espíritu emprendedor", "Capacidad de autocrítica", "Relativizar las posibles frustraciones" y "Expresión de compromiso social" son más valorados por los hombres que por las mujeres en el cuestionario 1, mientras que las competencias de "Comunicación oral y escrita", "Capacidad para trabajar en equipo", "Habilidades interpersonales", "Relativizar las posibles frustraciones", "Expresión de compromiso social" y "Saber obtener información de forma efectiva a partir de libros y revistas especializadas y otras fuentes documentales" son más valorados por las mujeres en el cuestionario 2. También es oportuno señalar que se ha producido un cambio en las valoraciones, pues en el primer cuestionario eran las mujeres las

Figura 1
Diferencias en las competencias genéricas en los dos cuestionarios



que puntuaban más alto en casi todas las competencias, pero en el segundo son los varones los que valoran, en general, más alto casi todas las competencias.

4. Valoración de la situación de estrés

Tal y como se observa en la figura 2, podemos observar que no son sólo las situaciones de evaluación las que generan más estrés sino que aparece de forma más intensa las situaciones que tiene que ver con el “agobio” que provoca la relación cantidad de trabajo / tiempo, es decir, los estudiantes perciben que tienen muchos trabajos por hacer y poco tiempo para hacerlos. Este hecho relacionado de forma indirecta con la evaluación del rendimiento, parece generar más estrés que otros.

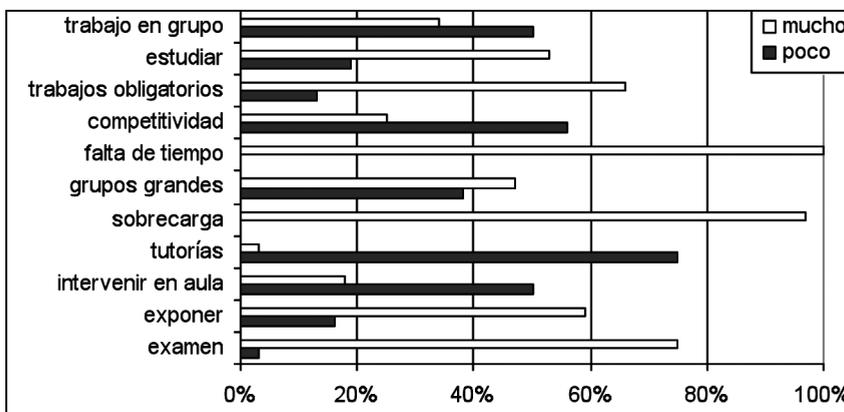
Luces, sombras y sugerencias

En las preguntas abiertas se les pedía su opinión sobre los puntos positivos y negativos de la asignatura y posibilidades de mejora. Al ser las respuestas muy parecidas se han podido cuantificar el número de veces que se han repetido.

Los puntos positivos han sido:

- “Un buen nivel de aprendizaje” (90%).
- “Aptitudes adquiridas, situaciones de enfrentarse a casos prácticos y la formación práctica que alcanzamos” (85%).
- “Interés por los temas que trata” (10%).

Figura 2
Distribución en porcentajes de la valoración de las situaciones de estrés



- *Las prácticas forman parte de examen (15%).*

Los puntos negativos:

- *“Demasiado contenido” (30%).*
- *“Pocas horas en clase para las intervenciones (mucho trabajo)” (80%).*
- *“Complejidad de los trabajos” (10%).*
- *“Estrés” (30%).*
- *“Las prácticas forman parte de examen” (20%).*
- *“Mucho trabajo práctico y poco tiempo para realizarlo” (5%).*

Las sugerencias de mejora para el próximo curso:

- *“Más tiempo en el espacio escolar para terminar las tareas e intervenciones” (15%).*
- *“No se exija tanto trabajos y tan densos” (50%).*
- *“Aumentar la nota del dossier” (20%).*
- *“Explicar más situaciones reales de casos prácticos que expliquen el contenido de la asignatura, y matizar aquellos aspectos de más relevancia para la asignatura” (5%).*
- *“Más clases prácticas” (10%).*
- *“Reducir el número de prácticas; hay demasiadas” (20%).*
- *“Más material para la clase” (5%).*
- *“Explicar desde un principio cómo realizar los trabajos prácticos” (10%).*
- *“No realizar tantas actividades en grupo” (15%).*

DISCUSIÓN

El objetivo que nos habíamos marcado en esta investigación era doble: por una parte estaba referido a la metodología ECTS, su valoración, el grado de satisfacción con esta nueva metodología, y por otra parte averiguar si existían diferencias en la valoración

del nivel de importancia de las competencias genéricas en función del tiempo (un curso) en la asignatura de "Psicología de las Dificultades de Aprendizaje". Respecto al primer objetivo, los resultados muestran que la nueva metodología les ayuda a desarrollar competencias genéricas, afianzar y entender mejor los conocimientos de la asignatura, ven progresos y se consideran parte activa en su proceso de aprendizaje.

Están satisfechos con el material entregado y con la orientación y apoyo del profesor en tutorías, con la consideración y respeto a sus ideas propuestas en el aula, con la formación práctica, la consecución de un mayor nivel de destrezas y habilidades y en el grado total del aprendizaje y, cerca de la mitad de la clase, reconoce que con esta metodología participativa aprendió más que con la clase tradicional.

Sin embargo no creen que las actividades realizadas en clase les ayude a mantener la asignatura al día, ni detectan excesiva coordinación entre ellas y para un tercio de la clase les han resultado difíciles llevarlas a cabo en clase con su grupo de trabajo. El trabajo en equipo no es visto como un elemento que les ayude a entender la asignatura, reconocen no haber aprendido mucho de sus compañeros y el método preferido por la mitad de la clase es la realización de trabajos individuales y así eliminar los inconvenientes del trabajo en grupo. Sólo una cuarta parte prefiere trabajar en equipo en vez de individualmente.

Hemos de tener en cuenta la existencia de otros elementos como pueden ser que las sesiones de ochenta minutos de clase no siempre permitían desarrollar totalmente las actividades en grupo o profundizar la discusión en el gran grupo, por lo que se priorizaba el tiempo y, al igual que en la investigación de Marcos (2007), hemos encontrado que la participación en clase era muy escasa produciéndose silencios y mucha dificultad para realizar actividades que se habían planificado como un trabajo dinámico; esta falta de participación puede ser debido a la falta de costumbre, pues la idea de la docencia de universidad es "escuchar al experto" y permanecer pasivos en clase. Otro elemento que ha repercutido negativamente en la dinámica de clase ha sido el mal funcionamiento de algunos grupos de trabajo, debido a problemas de organización de tareas, gestión del tiempo, asincronías entre los miembros, compatibilidad con el esfuerzo general de la asignatura y comportamientos oportunistas de algunos miembros del grupo. Debido a esto, no han podido beneficiarse de la "tutoría entre iguales", y de un auténtico trabajo colaborativo, sino que algunos grupos han mantenido la tradicional distribución de tareas que realizan cuando se les "manda un trabajo" no consolidando una red social que contribuye en sí misma a su propio desarrollo personal, pues como reconocen los diversos estudios, un elemento importante en el proceso de aprendizaje es la cooperación (Ovejero, 1990, Nadelson, 2000) que permite que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y el que se produce en su interacción. Como señala Mérida (2007) la puesta en práctica de habilidades ideológicas, estrategias argumentativas, posicionamientos opuestos, etc. supone crear marcos de intersubjetividad más complejos, que generan un proceso de pasar del "yo" con sus esquemas personales iniciales a las propuestas y argumentos procedentes de los iguales para realizar las demandas pedidas en las diferentes actividades.

Respecto al segundo objetivo podemos reseñar que comparando nuestros resultados con el Libro Blanco de Psicología (2005) encontramos más similitudes que diferencias. Dentro de las competencias Instrumentales existe coincidencia en darle más importancia

a las competencias de carácter más cognitivo (“Tomar decisiones” y “Comunicación oral y escrita”); en las competencias Interpersonales coinciden en la importancia de la “Ética”, pero nuestros alumnos puntúan más alto las competencias de “Razonamiento crítico”. En las competencias Sistémicas se obtienen datos similares en la importancia otorgada en la “Capacidad para desarrollar y actualizar las competencias/destrezas y conocimientos de la profesión”. En las restantes competencias también coinciden nuestros datos en las puntuaciones altas otorgadas a competencias relacionadas con la guía de la propia conducta como son la “Capacidad de autocrítica” y “Capacidad para asumir responsabilidades” y competencias relacionadas con la obtención de información tanto de fuentes documentales como personales.

Comparando las competencias que caracteriza, según el Libro Blanco (op.cit), cada uno de los perfiles profesionales podríamos plantear que nuestros estudiantes tienen un cierto cariz más de psicología clínica (alta puntuación en compromiso ético y a la autocrítica y conceden menor importancia a la creatividad o al liderazgo) o psicología de la intervención social (valoran más las competencias de tomar decisiones y capacidad de autocrítica). Estamos de acuerdo con el Libro Blanco cuando señalan que las competencias genéricas en los estudios de psicología se repiten en los distintos perfiles profesionales, lo que varía es el orden de las competencias con valores más altos.

Comparando con las competencias más importantes que otorga empleadores y tutores del practicum observamos de nuevo similitudes con nuestros datos tanto en C. Instrumentales (Toma de decisiones, Comunicación oral y escrita), C. Interpersonales (Compromiso ético, Capacidad para trabajar en equipo); C. Sistémicas (Capacidad para desarrollar y actualizar las competencias/destrezas y conocimientos de la profesión) y Otras competencias (Capacidad para asumir responsabilidades y Capacidad de autocrítica).

Tal y como señalan el Libro Blanco (op.cit.), el objetivo general es “formar profesionales con los conocimientos científicos necesarios para comprender, interpretar, analizar y explicar el comportamiento humano y con las destrezas y habilidades básicas para evaluar e intervenir en el ámbito individual y social a lo largo del ciclo vital, con el fin de promover y mejorar la salud y la calidad de vida” (p.150) y para ello los alumnos deben poseer unos conocimientos específicos (“saber”), también deben ser capaces de poder aplicar (“saber hacer”), pero además han de adquirir las competencias que son genéricas para las profesiones y que en nuestro caso, la propuesta del Libro Blanco son “Síntesis” “Resolución de problemas y Toma de decisiones”, “Trabajo en equipo y Colaboración con otros profesionales”, “Autocrítica” y “Desarrollo y mantenimiento actualizado de las Competencias, Destrezas y Conocimientos propios de la profesión” Y comparándolos con los señalados por nuestros alumnos observamos que coinciden con todas ellas.

CONCLUSIONES

Como primera conclusión podemos señalar que el cambio de metodología no ha sido vivido como totalmente positivo; aparecen tantos elementos positivos como negativos. Un dato que quizá pueda explicar estos resultados lo encontramos en la valoración del nivel de estrés que los alumnos acusan, no solo en las situaciones de exámenes, que es algo entendible y hasta cierto punto esperable, sino que son los trabajos obligatorios (individuales y grupales) que deben realizar en las asignaturas de este curso, con la sobrecarga de

trabajo que eso conlleva y la falta de tiempo. Todos estos cambios pueden provocar en los alumnos una cierta inestabilidad, debido a que la idea que ellos tienen de la universidad está cambiando y opinamos igual que Fisher (1984) cuando señala que la entrada en la Universidad representa un conjunto de situaciones altamente estresantes debido a que el individuo puede experimentar, aunque sólo sea transitoriamente, una falta de control sobre el nuevo ambiente, potencialmente generador de estrés, en el sentido de que la sensación de no poder abarcar todo lo que han de hacer acentuará la sensación de falta de control.

Analizando las luces y las sombras de la metodología Ects podemos señalar varias conclusiones: el alumno señala un buen nivel de aprendizaje, adquisición de habilidades y destrezas que le capacitan para poder enfrentarse a tareas de su futuro profesional y que los contenidos de la asignatura han sido interesantes; pero analizando sus respuestas negativas, se puede detectar un menor desarrollo en dos de las competencias básicas de cualquier estudiante y es la de "Trabajo autónomo" y "Organización y planificación", pues la demanda que aparecen de forma constante (tanto en los puntos negativos de la asignatura como las sugerencias de mejora) es que se realicen los trabajos enteramente en clase, sin que tengan que acabarlos o completarlos fuera del horario de clase, también hay una queja constante de la "complejidad" de los trabajos que se les piden, y su solución es que se reduzca el nivel de dificultad o se aumente el peso del valor en el examen. Entendemos que tercero de psicología es un curso donde en la mayoría de las asignaturas se realizan trabajos dirigidos y que éstos conllevan mucho tiempo de elaboración, pero también es necesario recordar que en esta metodología están contabilizadas las horas para poder desarrollar dichos trabajos y que es el alumno el protagonista de su aprendizaje, y el profesor sólo guía, aconseja y orienta pero que no todo el aprendizaje se produce en el aula. Surge el interrogante ¿es un resultado normal y esperable?, no debemos perder de vista que hasta ahora ha sido la clase magistral la metodología predominante en el ámbito universitario y el alumno debía repetir aquello que había aprendido con los apuntes tomados en clase o con temas recopilados. Hemos de entender que este nuevo paradigma (el alumnado como elemento activo de su propio proceso de aprendizaje) necesita tiempo para ser entendido y llevado a cabo, tanto por profesores como por alumnos, pero no debemos quedarnos en esta única respuesta, sino plantearnos, como docente de qué otras formas se puede potenciar el aprendizaje autónomo y cómo preparar al alumnado para que tome las riendas de su propio aprendizaje y que se haga responsable de él. Creemos que la respuesta puede estar en fomentar las competencias genéricas de motivación de logro y por el trabajo, preocupación por la calidad, iniciativa y espíritu y perfil del emprendedor.

Otra conclusión a la que se ha llegado, creemos que es un poco anecdótica es que, como bien dice el refrán "Nunca llueve a gusto de todos" y esto se puede ver en que algunos alumnos les parece positivo que las prácticas formen parte del examen y otro grupo está en contra; unos prefieren más prácticas, otros menos prácticas; algunos alumnos prefieren que se realicen los trabajos en clase (en grupo) y otros que se reduzcan los trabajos en grupo.

El cambio que conlleva la metodología ECTS implica cambiar la práctica docente para conseguir que el alumno adquiera un acercamiento hacia el aprendizaje más profundo y reflexivo. Para ello, los docentes debemos realizar una práctica reflexiva que fomente ese papel activo en el alumno y que convierta al profesor en una guía para su desarrollo profesional y personal.

Sugerencias con propuestas de mejora

Con lo anteriormente expuesto nos lleva a plantear una sugerencia de mejora que tiene que ver con la competencia de planificación y organización desde una doble perspectiva: profesorado y alumnado; a) desde el profesorado es necesario una mayor coordinación de los trabajos obligatorios que deben realizar los alumnos (grupales e individuales), tanto en su número como en su profundidad, así como una reflexión sobre la necesidad de organizar trabajos con características transversales que ayude al alumno desde la perspectiva de coordinación entre distintas asignaturas y reduzca el número de trabajos en cada asignatura o la propuesta de “trabajos interasignaturas”, valoradas por varias asignaturas, tanto en el 1º cuatrimestre, como en el 2º, así como un replanteamiento para mayor aprovechamiento de las actividades transversales planteadas para cada cuatrimestre y así reducir la sobrecarga de trabajo; también es necesario un replanteamiento más acertado del tiempo de las actividades; b) desde el alumnado: necesidad de seguir trabajando las competencias instrumentales de planificación y organización, análisis y síntesis, capacidad para tomar decisiones, y las habilidades personales de capacidad de crítica y autocrítica y habilidades interpersonales, para poder reducir el nivel de estrés que les provoca la falta de tiempo por los numerosos trabajos que deben realizar, pero que conocen desde el primer día de clase, con el propósito de que puedan ir organizándose, planificando los trabajos, el tiempo, el grado de reflexión, llegar a acuerdos, tomar decisiones, resolver los distintos problemas que pueden surgir, sobre todo en la realización de los trabajos grupales.

Otra sugerencia de mejora que planteamos es que se debería ir hacia una mayor interdisciplinaria entre las asignaturas para ir eliminando los “contenidos estancos” que se producen en las carreras universitarias y que es demandado por los alumnos a la vista de los resultados obtenidos.

Estamos de acuerdo con Lloret y Mir (2007) y Mir (2007) en la necesidad de reflexionar sobre algunos aspectos a trabajar para avanzar y conseguir una adecuada implementación en la nueva metodología, entre ellos estaría: a) los seminarios y participación activa, puesto que el aprendizaje en grupos reducidos y el aumento de la interacción entre alumnado y profesorado es posible cuando se organiza y diseña claramente qué y cómo trabajar el contenido, teniendo en cuenta que en este espacio, el docente no debe hacer una clase magistral, sino orientar las aportaciones de los estudiantes; b) la organización de la asignatura, ya que no todo el contenido de la asignatura será tratada en el aula ni expuesta por el profesor, convirtiéndose fundamental un buen diseño inicial y una adecuada planificación de todo el proceso y desarrollo de la asignatura y c) el ajuste de la asignatura y coordinación entre asignaturas, pues es necesario tener una estimación acertada del volumen de trabajo que supone para los estudiantes la realización de las distintas actividades individuales, grupales, lecturas, asistencia a conferencias, jornadas, actividades transversales, etc. Para que el estudiante pueda seguir un ritmo de aprendizaje adecuado sin verse desbordado por el trabajo total de asignaturas, es necesaria que aumente la coordinación de los equipo docentes para llevar a cabo una planificación del trabajo equilibrada y acompasada.

Los resultados expuestas sobre las competencias son interesantes para realizar una profunda reflexión, pero hay que hacer la salvedad de la limitación del presente estudio

debido a la escasa muestra con la que se ha realizado, si bien es una primera aproximación válida, no deja de estar sujeto a ajustes y ampliaciones futuras que evidencien aspectos más sutiles y detallados de fenómeno investigado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (2005). Libro Blanco. Estudios de grado de Psicología. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (<http://www.aneca.es/publicaciones/libros-blancos.aspx>, consultado el 4 de septiembre de 2008).
- Amador, F. (1996). Análisis de la formación universitaria en las Ciencias del Deporte. Su adecuación a los perfiles profesionales. (<http://www.iusport.es/OPINIO/amador98.htm>, consultado el 18 de mayo de 2009).
- Campero, M. (2008). La evaluación por competencias, mitos, peligros y desafíos. *Educere*, 43, 805-814.
- Castejón, J.L., Cantero, P. y Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, vol 6 (2), 339-362.
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pélach, J y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336.
- De Miguel, M. (Dir.)(2006). Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en e Espacio Europeo de Educación Superior. Oviedo: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Fisher, S. (1984). *Stress and perception of control*. London: Lawrence Erlbaum.
- González, I. (2006). Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (3), 445-468; consultado el 24 de mayo de 2009). (http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/10/espanol/Art_10_1_34.pdf).
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase one*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, J. y Wagenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe*. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Informe final. Fase 2. Madrid: editado por Universidades de Deusto y de Groningen.
- Hernández, J.M., Polo, A. y Poza, C. (1996). *Inventario de Estrés Académico. Servicio de Psicología Aplicada*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Lloret, T. y Mir, A. (2007). ¿Qué ha ocurrido en el primer año de implementación del EEES en algunas titulaciones de la UPF?. Rendimiento académico, satisfacción y proceso de Enseñanza-aprendizaje. II Jornadas Nacionales de Metodología ECTS. Universidad de Extremadura.
- Lucas, S. (2007). Desarrollo de competencias desde la enseñanza universitaria. Armonización con la Educación Secundaria y el mercado de trabajo, desde la Psicología Social de la Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5 (1), 125-158 (<http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos>, consultado el 24 de mayo de 2009).

- Marcos, J. (2007). *Estrategias de enseñanza en la metodología ECTS: algunos ejemplos prácticos*. II Jornadas Nacionales de Metodología ECTS. Universidad de Extremadura.
- Mérida, R. (2006). La convergencia Europea y la formación universitaria en competencias para la docencia en Educación Infantil. *Revista de Educación*, 341, 663-686.
- Mérida, R. (2007). Hacia la Convergencia Europea: los proyectos de trabajo en la docencia universitaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 13, (5), 825-852.
- Mir, A. (2007). Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de 2º ciclo. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico I. http://www.redu.es/Red_U/m1 (consultado el 20 de mayo de 2009).
- Nadelson, L. (2000). Discourse: Integrating problem solving and Project-based learning in high schools mathematics. *Northwest Teacher*, 1 (1), 20.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2006). La universidad entre transmisión de saberes y desarrollo de competencias. *Pedagogía y Saberes*, 24. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, 67-77.
- Poblete, M. (2003). *La enseñanza basada en competencias. Competencias generales*. Seminario Internacional. Orientaciones pedagógicas para la convergencia europea de Educación superior. Universidad de Deusto.
- Poblete, M. (2006). Las competencias, instrumento para un cambio de paradigma. Huesca: X Simposio de la SEIEM.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.) (2001). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.) (2003). *Key competencies for a Successful life and a Well-functioning Society*. Göttingen: Hogrefe and Huber Publishers.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.) (2006a). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.) (2006b). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Villa, A. y Poblete, M. (Dirs.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero / ICE Universidad de Deusto.

Fecha de recepción: 7 de noviembre de 2009.

Fecha de revisión: 4 de marzo de 2010.

Fecha de aceptación: 27 de abril de 2010.

CUESTIONARIO II

El presente cuestionario forma parte de una investigación que tiene como finalidad valorar si los alumnos de Psicología están satisfechos con la metodología ECTS en la asignatura "Psicología de las dificultades de aprendizaje". La información tendrá carácter anónimo. **Se agradece tu colaboración**

Datos personales: DNI: _____

Sexo: Hombre Mujer Edad: _____ Turno _____

1. Con la experiencia de lo que llevamos de curso: ¿qué método docente prefieres?. Ordena del 1 al 3, siendo el 1 el más preferido

- Trabajos grupales. Me interesa aprender y colaborar en grupos.
- Trabajos individuales. No me importa trabajar de forma regular, pero no quiero los inconvenientes del trabajo en grupo.
- Clases magistrales. No quiero participar, ni trabajar regularmente para aprobar la asignatura

2. En los cursos anteriores ¿has utilizado las siguientes técnicas? (1 poco, 2 algo, 3 a menudo, 4 mucho)

Presentaciones orales en clase	1	2	3	4
Trabajo en grupo	1	2	3	4
Estudiar materia por tu cuenta sin explicación del profesor	1	2	3	4
Redacción de trabajos	1	2	3	4

Marca con una X la opción que mejor recoge tu valoración, de acuerdo con la siguiente escala

	Poco	Algo	Mucho
	1	2	3
3. Existe coordinación entre las distintas actividades de la asignatura	1	2	3
4. Las actividades ayudan a afianzar los conocimientos de la asignatura	1	2	3
5. Las actividades ayudan a desarrollar competencias	1	2	3
6. Las actividades me han ayudado a entender mejor la asignatura	1	2	3
7. Las actividades ayudan a mantener al día la asignatura	1	2	3
8. Aprendo de mis compañeros	1	2	3
9. Existe dificultades para realizar las actividades grupales	1	2	3
10. Trabajar en equipo es mejor que trabajar individualmente	1	2	3

11. Parte del contenido se repite en otras asignaturas	1	2	3
12. El trabajo en equipo me ha ayudado a entender mejor la asignatura	1	2	3
13. El aprendizaje autónomo me ha ayudado a entender la asignatura	1	2	3
14. Los objetivos y contenidos se han explicado desde el principio	1	2	3
15. El profesor interrelaciona contenidos con otras asignaturas	1	2	3
16. Esta metodología me ha permitido aprender más que la clase tradicional	1	2	3
17. Las clases teórica han valido para la realización de las prácticas	1	2	3
18. Veo progresos en mi aprendizaje	1	2	3
19. El docente fomenta la participación en clase	1	2	3

Marca con una X la opción que mejor recoge tu valoración, de acuerdo con la siguiente escala

	Insatisfecho	Indiferente	Satisfecho
	1	2	3
20. La documentación y el material entregado ha sido suficiente y completo	1	2	3
21. La distribución de contenidos en las clases	1	2	3
22. La orientación y apoyo del profesor en las horas de consulta	1	2	3
23. Las actividades me han parecido motivadoras	1	2	3
24. Soy parte activa de mi proceso de aprendizaje	1	2	3
25. En general, el método de trabajo me ha parecido satisfactorio	1	2	3
26. Los compañeros de clase	1	2	3
27. La consideración y respeto a tus ideas y propuestas en el aula	1	2	3
28. La formación práctica	1	2	3
29. Satisfacción con los conocimientos adquiridos	Alta	Media	Baja
30. Satisfacción con la habilidades y destrezas para tu formación	Alta	Media	Baja
31. Autorrealización por ir consiguiendo mayores destrezas y conocimientos	Alta	Media	Baja
32. Autorrealización por su futuro profesional	Alta	Media	Baja
33. Satisfacción por el grado de aprendizaje alcanzado	Alta	Media	Baja

Valora la importancia de cada competencia

	Nada importante	Poco importante	Algo importante	Bastante importante	Muy importante
	1	2	3	4	5
34. Análisis y síntesis	1	2	3	4	5
35. Organizar y planificar	1	2	3	4	5
36. Comunicación oral y escrita	1	2	3	4	5
37. Conocimientos de una lengua extranjera	1	2	3	4	5
38. Ser capaz de tomar decisiones	1	2	3	4	5
39. Capacidad para trabajar en equipo	1	2	3	4	5
40. Habilidades interpersonales	1	2	3	4	5
41. Razonamiento crítico	1	2	3	4	5
42. Compromiso ético	1	2	3	4	5
43. Capacidad para desarrollar y actualizar las competencias/destrezas y conocimientos de la profesión	1	2	3	4	5
44. Capacidad de liderazgo	1	2	3	4	5
45. Creatividad	1	2	3	4	5
46. Liderazgo	1	2	3	4	5
47. Iniciativa y espíritu emprendedor	1	2	3	4	5
48. Capacidad para asumir responsabilidades	1	2	3	4	5
49. Capacidad de autocrítica	1	2	3	4	5
50. Relativizar las posibles frustraciones	1	2	3	4	5
51. Expresión de compromiso social	1	2	3	4	5
52. Saber obtener información de libros y revistas y otras fuente documentales	1	2	3	4	5
53. Ser capaz de obtener información de otras personas de forma efectiva	1	2	3	4	5

54. Señala alguna sugerencia para mejorar la asignatura

55. Señala, lo positivo y negativo de esta asignatura

Valora cada situación de estrés, donde el 1 corresponde a nada de estrés y el 5 a mucho estrés

	Nada	Algo	Medio	bastante	Mucho
	1	2	3	4	5
56. Realización de un examen	1	2	3	4	5
57. Exposición de un trabajo en clase	1	2	3	4	5
58. intervención en al aula	1	2	3	4	5
59. Ir al despacho del profesor en tutorías	1	2	3	4	5
60. Sobrecarga académica	1	2	3	4	5
61. Grupos grandes de alumnos en clase	1	2	3	4	5
62. Falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas	1	2	3	4	5
63. Competitividad entre compañeros	1	2	3	4	5
64. Realización de trabajos obligatorias para las asignaturas	1	2	3	4	5
65. La tarea de estudiar	1	2	3	4	5
66. Trabajar en grupo	1	2	3	4	5

Bedmar Moreno, Matías; Montero García, Inmaculada (2010). Visión histórico-educativa en la España del franquismo. Influencias y repercusiones a través de los testimonios de vida de nuestros mayores. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 141-156.

VISIÓN HISTÓRICO-EDUCATIVA EN LA ESPAÑA DEL FRANQUISMO. INFLUENCIAS Y REPERCUSIONES A TRAVÉS DE LOS TESTIMONIOS DE VIDA DE NUESTROS MAYORES

Matías Bedmar Moreno, Inmaculada Montero García

Departamento de Pedagogía
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada

RESUMEN

Investigación de historia oral sobre la educación en el franquismo, en la que han participado estudiantes y personas mayores transmitiéndonos sus vivencias. Se ha utilizado como técnica fundamental la entrevista semiestructurada. A las transcripciones se les ha aplicado posteriormente el análisis de contenido. Los resultados permiten un mayor conocimiento de nuestro pasado inmediato y sus circunstancias socioeducativas. Se han podido constatar las penosas condiciones en que vivió la mayoría de la población, a consecuencia de la Guerra Civil y la posguerra, así como los condicionamientos materiales e ideológicos de la educación en esa época. La participación voluntaria en el estudio ha motivado a los estudiantes en su aprendizaje y ha facilitado las relaciones intergeneracionales.

***Palabras clave:** Historia de la Educación; Historia oral; Franquismo; Relaciones intergeneracionales; Investigación cualitativa; Entrevistas.*

Correspondencia:

Matías Bedmar Moreno (bedmar@ugr.es)
Inmaculada Montero García (imontero@ugr.es)

HISTORICAL AND EDUCATIONAL OVERVIEW OF SPAIN UNDER THE FRANCO REGIME. INFLUENCES AND IMPACT OF LIFE TESTIMONIES OF SENIOR CITIZENS

ABSTRACT

This paper presents a piece of research on oral history of the Spanish education system under the Franco Regime, in which students and Senior Citizens participated by explaining their life experiences. The methodology employed was fundamentally qualitative in nature based on semi-structured interviews and a subsequent content analysis. The results from the interviews gave us hints and knowledge of our immediate past and its educational protocols and circumstances. We also learnt about the difficult conditions and biased educational materials and distressing teaching methods used at the time, mainly as a result of our Civil War and its consequences. Voluntary participation in this research study increased student motivation to learn and improved cross-generational relationships.

Key words: *History of Education; Oral History; Franco regime; Cross-generational relationships; Senior Citizens; Qualitative research; Interviews.*

INTRODUCCIÓN

El trabajo que venimos a exponer se enmarca dentro de nuestro ámbito profesional: el espacio universitario. Lo que presentamos son vivencias, experiencias y resultados obtenidos a través de la práctica y las relaciones que los propios alumnos han llevado a cabo gracias a la puesta en marcha de un proyecto de innovación docente aprobado por la Universidad de Granada. A través de este trabajo hemos comenzado a trabajar la historia oral recuperando valores, tradiciones, hechos, pensamientos, representaciones y vivencias de carácter histórico, social, cultural y educativo, en un diálogo intergeneracional entre los estudiantes y las propias personas mayores. Esta finalidad básica se concreta en otros puntos de carácter más específico que pretenden, básicamente: 1º. Indagar las características socioeducativas de nuestro pasado reciente (de manera más concreta en la época del franquismo). 2º. Motivar e iniciar al alumnado de Pedagogía y Educación Social en la investigación educativa en historia oral. 3º. Establecer relaciones intergeneracionales entre jóvenes estudiantes y personas mayores. En consecuencia, hemos hecho uso ante todo de la metodología de corte predominantemente cualitativo, incidiendo en la "historia oral" con objeto de reconstruir la realidad que pretendemos describir. Llevada a cabo mediante "parejas intergeneracionales", jóvenes estudiantes han entrevistado a personas mayores a fin de rescatar el legado cultural de nuestro pasado inmediato. Coincidiendo con Castillo y Montero (2003) se promueve una investigación que saque a la luz ese pasado derrotado y silenciado, que restituya la memoria y el papel histórico de la gente común, la historia social "desde abajo", basada en las fuentes orales, que han cobrado prestigio y consideración antes negados. Con ello se pretende entender el sentido y significado de algunos acontecimientos vitales no siempre manifiestos, con lo que esto pudiera suponer para la investigación educativa tradicional. En este sentido,

numerosas publicaciones señalan el uso de la historia oral. Es el caso de Aceves (1998), al subrayar la importancia de la historia oral y de vida. Torres y Lorenzo (2004) utilizan las historias de vida, dentro del enfoque narrativo, como método que ayuda a la descripción, reflexión y comprensión de las conductas reveladas por las personas, a través del análisis del valor formativo de un club deportivo. En el artículo de Pascual y Medrano (2005) se utiliza la historia de vida desde una perspectiva integradora de los enfoques cualitativo y cuantitativo. Gallego (2008), por su parte, analiza la situación de las mujeres en el deporte. Una metodología de investigación similar, en la que participa el alumnado bajo la dirección del docente, es presentada por Salomó Marquès (2003). Desde el punto de vista socio-político, en la utilización de la historia oral para el estudio de la Guerra Civil destacan los trabajos de Ronald Fraser (2001), así como de Mangini (1997) al recoger la voz de las mujeres. En síntesis, podemos concluir que, efectivamente, la historia oral es “la más nueva y la más antigua forma de hacer historia” (Thompson, 1988). En este sentido, el enfoque biográfico-narrativo destaca como perspectiva específica de investigación con su propia credibilidad, ante todo si consideramos la crisis del positivismo y el consiguiente giro hermeneúico en ciencias sociales (Medrano, 2007). Los investigadores afiliados a este enfoque coinciden en la conveniencia de interactuar desde los propios espacios académicos para dar cuenta del objeto en sus métodos: el uso y análisis de los testimonios orales (Galindo, 1998). Contar las propias vivencias y “leer” (en el sentido de “interpretar”) dichos hechos / acciones, a la luz de las historias que los agentes narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación. En la experiencia que nos ocupa, los testimonios son presentados por las personas mayores y descritos y revelados por los propios alumnos. Al respecto, dos dimensiones se complementan: a) la autoformación, mediante la reapropiación de la historia; y b) la identidad, mediante la configuración en el relato. Dado que en tales testimonios se aúnan trayectoria de vida personal y profesional con múltiples experiencias, la reflexión en este punto puede ser un importante dispositivo para producir la vida y configurar la identidad (Medrano, 2007:10). Haciendo balance de lo expuesto, la investigación narrativa parte esencialmente de la necesidad de re-construir e integrar todos aquellos elementos del pasado que el sujeto considera relevantes para describir, entender o representar la situación actual y enfrentarse prospectivamente al futuro. Contiene entre sus claves la flexibilidad, la conjunción inseparable del sentimiento de libertad y del compromiso con los procesos concretos... La razón para utilizar los distintos recursos que se manejan es atravesar lo dicho, las rutinas y los lugares comunes, para abrir “nuevas formas de decir” (Marinas, 2007). Por eso, investigar también es escuchar. Desde esta perspectiva se posibilita el uso descriptivo, interpretativo, reflexivo, sistemático y crítico de testimonios de vida que describen momentos puntuales de la existencia, a la vez que le aportan una significación e intencionalidad. Aclaremos que se presentan nombres figurados y que se “redondean” los textos (Gamella, 1997) de los testimonios para su mejor comprensión: primera persona, correcciones gramaticales, sustituciones de palabras inexistentes (aunque en algunos casos se mantienen entrecomilladas). Dado que consideramos precisa una mínima aproximación al periodo socio-histórico y político, describimos asimismo algunas notas de identidad que lo caracterizan al objeto de comprender y contextualizar el trabajo a exponer.

MÉTODO

Como ya exponíamos en el apartado introductorio, hemos seguido la historia oral, definida como técnica cualitativa. El estudio se ha desarrollado en el curso 2008-2009, como parte del programa práctico de las asignaturas de “Modelos Educativos en Personas Mayores” (grupos A y C) de la titulación de Pedagogía y “Programas educativos en Personas Mayores” (grupo C) de la titulación de Educación Social, impartidas por los firmantes del artículo. Han participado voluntariamente los estudiantes que así lo decidieron tras la presentación del proyecto (unos 80 de 218 matriculados, algunos no completaron todo el proceso). En reuniones previas se les proporcionó formación sobre metodología de investigación en historia oral y técnicas de realización de entrevistas, incluyendo grabaciones en audio, transcripción, análisis y obtención de conclusiones. Del mismo modo, se incidió en los aspectos éticos de la investigación (entre ellos la confidencialidad). Estas tareas fueron supervisadas por los profesores responsables durante el proceso. Hemos seleccionado el método de las historias de vida dado que, consideramos, responde a los objetivos iniciales que planteábamos con este proyecto y, ciertamente, contribuye a lograr importantes competencias básicas entre los estudiantes. Jiménez Vicioso y González Faraco (2006) hacen referencia a las siguientes:

- Establecer relaciones significativas entre la experiencia vital de las personas concretas y contextos históricos más amplios.
- Introducirse en el conocimiento y utilización de herramientas y técnicas de investigación cualitativa y etnográfica.
- Conocer cómo influyen las experiencias vitales en los futuros papeles que, como “educadores/as”, desempeñarán.

El esquema de trabajo ha sido el que indica Pilar Folguera (1994): *Revisión de fuentes. Definición del contexto histórico. Elaboración del cuestionario base. Diseño de la muestra. Búsqueda y selección de informantes. Realización de las entrevistas. Transcripción. Análisis. Conclusiones. Publicaciones.*

MUESTRA

Ha sido escogida en función de criterios de representatividad a nivel sociológico (Marinas y Santamarina, 1993), buscando que los entrevistados respondan a un perfil característico y distintivo del universo socio-cultural a estudiar: personas mayores de 60 años, que recuerdan y desean transmitir sus vivencias de la Guerra Civil y la posguerra, con atención especial a las relativas a su educación. Como parte del trabajo a realizar, cada estudiante ha seleccionado, en su entorno, a una persona mayor. Se han logrado 71 testimonios grabados (29 hombres y 42 mujeres) de 61 a 97 años. Tras recoger las variables socio-demográficas, comprobamos que los *estudios realizados* reflejan el bajo nivel educativo de la mayor parte de la población en esa época: Ninguno 26, Primaria 30, Bachillerato 3, Magisterio 2, Licenciatura Letras 1, Corte y confección 2, Artes y oficios 1. Unido a lo anterior, los datos sobre el *tiempo de escolarización y su modalidad* muestran lo siguiente: 7 no fueron a la escuela, 9 estuvieron pocos meses, 28 varios años;

8 iban de noche, 8 a clases particulares, 2 con maestros itinerantes, 8 a escuelas privadas religiosas y 1 a un internado. En consecuencia, han desempeñado trabajos que no requerían una especial cualificación profesional; han trabajado en el campo, de albañil, chófer, electricista, carnicero, en un banco, costurera, empleados en fábricas y tiendas, cambiando a menudo de unos puestos a otros; los menos en su propio negocio. Otros han sido emigrantes en el extranjero o en otras regiones, ya retornados; una continúa de monja. Estando todos jubilados, hay quienes practican todavía sus ocupaciones, en la agricultura o la construcción, más como entretenimiento; las mujeres continúan siendo amas de casa. 41 están viudos y 29 viven solos; 4 participan en actividades educativas en Centros de Adultos y 1 en la Universidad de Mayores, aunque todos manifiestan que les habría gustado estudiar.

RECOGIDA DE DATOS

El instrumento fundamental de obtención de datos ha sido la entrevista, parcialmente estructurada, no-formal y conversacional, con un esquema previo que sirve de guía. Se han incluido los aspectos más relevantes del proyecto: antecedentes familiares, educativos y circunstancias del entorno más cercano. Nos hemos asegurado de que las personas entrevistadas respondieran al perfil característico del universo socio-cultural que queríamos estudiar, "gente común", personas a las que se pide información sobre su vida y el contexto socio-histórico al que pertenecen. Las entrevistas han sido diálogos abiertos, con preguntas claras y motivadoras, conforme a los criterios definidos previamente. Se ha pretendido estimular a los informantes para que proporcionen respuestas claras y precisas, con referencias a personas, ambientes y lugares concretos. Normalmente en el propio domicilio, habiendo fijado previamente fecha y hora y con la máxima privacidad. En sesiones no demasiado largas para evitar la fatiga (no más de 60 minutos) se han expuesto claramente las condiciones, el anonimato, la posibilidad de borrar, corregir o cambiar cualquier dato. En definitiva, se ha tratado de influir lo menos posible a la hora de recoger los testimonios, siendo la versión última previamente revisada y aceptada por el informante. Nuestra preocupación fundamental ha sido, siguiendo a Pujadas (1992), la selección de buenos informantes.

ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

De forma inmediata al encuentro se han realizado las *transcripciones de las entrevistas grabadas*; primero de manera literal, después en forma de relato biográfico. Se permitieron ciertas modificaciones al objeto de elaborar las respectivas historias de vida.

Estableciendo previamente las normas de recuento, utilizamos el *análisis de contenido* según el esquema metodológico de Bardin (1996). Para construir las categorías de análisis se ha tenido en cuenta el punto de vista de Almira (1998), quien sostiene que el franquismo se constituye informalmente como Estado en ámbitos como la familia, la escuela o el trabajo. Por otra parte, siguiendo un criterio inductivo y a partir de los testimonios más frecuentes, concretamos las siguientes categorías: Educación, Trabajo, Condiciones de vida, Infancia, Familia, Religión (Comunión-Matrimonio), Noviazgo, Servicio Militar, Guerra y postguerra. A partir de estos informes individuales se realiza

un análisis transversal, con la finalidad de identificar elementos comunes y dispares (Fullana, Pallisera y Vilà, 2003). Una vez realizadas las historias individuales se han devuelto a los informantes para que dieran su conformidad con el texto resultante o propusieran sugerencias (Medina, Jarauta y Urquizu, 2005). Entre los testimonios obtenidos seleccionamos tan sólo algunos de todos los registrados, dado que podrían ser considerados como representativos y de mayor significación para justificar las categorías utilizadas.

MARCO HISTÓRICO Y POLÍTICO: DATOS Y TESTIMONIOS

Comenzamos refiriendo el ámbito educativo. La situación española en el franquismo está determinada por las etapas anteriores. En la Dictadura de Primo de Rivera (1923-1931) era lamentable, la tasa de analfabetismo se situaba en torno al 50%, el número de escuelas era insuficiente, el presupuesto dedicado a la instrucción pública muy bajo, los sueldos de los maestros misérrimos (Lucena, 1999:46): *"Mi maestro me daba clases por la noche y le daban mis padres diez pesetas al mes. Era bueno y comprensivo y vestía unos pantalones con piezas. Tenía unos 16 ó 17 años; — Algunas veces que no había sillas para todas, por lo que nos llevábamos la silla de nuestra casa y nosotros poníamos nuestro maletín, que era de madera, sobre nuestras rodillas y allí era donde escribíamos y teníamos metido nuestro material"*. Durante la II República (1931-1936), a pesar del intento del gobierno de mejorar la enseñanza, manifestado en la creación de escuelas, aumento de la plantilla de maestros, la reforma de las Escuelas Normales y el establecimiento del Plan Profesional para la formación de los maestros o la creación del Patronato de Misiones Pedagógicas, la realidad educativa continuaba siendo lamentable para la mayor parte de la población (Escolano, 2002:126-143): *"Había niños que iban a la escuela y se venían sin hacer nada, porque como no tenían lápiz, como no tenían una pizarra, como no había papel... algunos iban porque había un comedor y les daban el almuerzo, nada más que por eso, pero no porque aprendían; — Libros no teníamos, nada más una cartilla para todos, entonces lo que llevabas era una pizarra y un pizarrín, escribías en la pizarra o echabas las cuentas y eso lo borrabas con un trapillo... Tenías una guita para el pizarrín, para que no se te perdiera... y echabas un salivazo y limpiabas la pizarra, con saliva"*. El intento de reformar la enseñanza se vio interrumpido por La Guerra Civil (1936-1939). Durante la contienda la educación adquirió un especial protagonismo, puesto que los dos bandos creían que podría influir en el triunfo; ambas posturas se radicalizaron, el gobierno republicano hacia la izquierda mientras que los sublevados persiguen la total eliminación del sistema educativo vigente (Lucena, 1999:59): *"— De cuando vivía en el cortijo, tengo un recuerdo muy amargo, escuchaba los fusilamientos que se cometían por entonces... Y yo lo escuchaba, aunque los mayores creyeran que no me daba cuenta; — A la edad de 12 años explotó la Guerra Civil... Por las noches iba con mi madre a escuchar el parte en la radio, a casa de una vecina... Posteriormente llegó la posguerra, que fueron unos años muy duros, llegaron muchas epidemias y escasez, aunque teníamos dinero no había dónde comprar. Necesitaba una cartilla para ir a la tienda a recoger lo que nos pertenecía de la ración de comida; — Mis primeros siete años de vida fueron terribles, los pasé entre guerra y miseria. Yo, como era el más pequeño de los varones, me mandaban a pedir a las casas y cuando tocaba en las puertas, no en todas me abrían, yo le decía: "Deme usted una limosnita, que vamos muertos de hambre"; algunos nos miraban y nos socorrían, otros no. Cuando tocaba la sirena todos corriendo al refugio que estaba*

bajo tierra; —Metieron a mi padre en la cárcel, el que podía ganar algo para la casa en los tiempos malos... Quedó mi madre, la pobretilla iba a trabajar a la monda, al campo a arrancar trigo y traer algo. Ella no podía darle a mi hermano la "mijilla" teta que podía dar, porque se quedó seca, y la que lo cuidaba era mi hermana la menor, pues murió de hambre, murió dando gritos de hambre!"

Más tarde, el franquismo (1939-1975) se caracteriza por el carácter autoritario del modelo político y educativo, y por la exaltación sectaria de los valores culturales postulados por la iglesia y los sectores conservadores de la sociedad. El modelo ideológico-cultural se concreta en la conocida fórmula del "nacional-catolicismo". En las escuelas se conservan los textos que responden a la religión y moral cristianas y a los valores del patriotismo. El modelo estaba impregnado de un sentido social elitista. El currículo incluye de forma obligatoria la religión y la "formación del espíritu nacional", cuyo control se encomienda a los párrocos y a los jefes locales del Movimiento. La educación primaria obligatoria comprendía un periodo "elemental" desde los seis a los diez años y otro de "perfeccionamiento" desde los diez a los doce. La educación elemental quedaba relegada a las clases más populares, mientras que la secundaria se reservaba a los grupos sociales y económicos más acomodados, estableciendo prematuramente una grave discriminación. En lo pedagógico supuso una ruptura con las tradiciones intelectuales y sociales anteriores, el rechazo de las ideas modernas y una depuración del profesorado que apoyó los ideales de la República (Escolano, 2002:159-187): "*—Estuve interna en el colegio, yo estuve bien pero echaba de menos a mis padres. Yo empecé a leer en francés, con una mademoiselle que me puso la abuela. Mira, yo aprendí a leer primero con un libro que se llamaba "Rayas"; luego pasábamos al "Catón", el 1, el 2 y el 3; y luego, ya cuando sabíamos leer, nos ponían un libro que se llamaba 'Hemos Visto al Señor' que como eran monjas...; —Era un colegio muy elitista. Allí había una cosa que no me gustaba y era cuando no nos dejaban juntarnos todos los niños porque nos dividían en 2 clases: los de élite y las niñas que tenían recogidas. Unos de nivel económico alto y otras que estaban gratis. Aunque todas estábamos en el mismo colegio, a cada grupo nos llamaban de diferente forma y estábamos separados en diferentes pabellones y nosotras no nos juntábamos con ellas. Allí estuve yo hasta los doce años"*.

En el caso de las mujeres, estaban destinadas al hogar y a la educación de sus hijas exclusivamente, aunque en las grandes ciudades ya empezaban a trabajar en fábricas y trabajos más secundarios. Tras la Guerra Civil, el país estaba dividido entre vencedores y vencidos; fue una situación muy dura para todos por el hambre, la pobreza y el miedo y en especial para las mujeres, quienes tuvieron que ocupar los trabajos que habían abandonado los hombres y pasaron a convertirse en única fuente de recursos. En la paz volvieron a retirarse al espacio doméstico y la separación social entre los sexos fue diferenciada y potenciada. La Iglesia y la Sección Femenina serán las encargadas de crear un modelo que se perpetuará a lo largo de la dictadura. En efecto, el franquismo supuso un retorno a los principios pedagógicos del catolicismo más reaccionario del siglo XIX basado en la división de los sexos. Las mujeres se situarán en la familia, en el espacio doméstico y en la función de esposa y madre, como transmisoras del nuevo orden patriótico. La iglesia contribuirá a este modelo femenino en temas morales. La castidad y virginidad se expresarán en la ropa, formas de pasear, hablar, divertirse... Desde el punto de vista pedagógico, la coeducación se prohibirá por considerarse anti-moral y antipedagógica. Las mujeres estuvieron más discriminadas, abandonaban la escuela porque no solían continuar el bachillerato ni tampoco integrarse en el mundo

laboral. La Universidad era algo excepcional para ellas. Las maestras serán objeto de atención especial ya no sólo por la educación de las niñas, sino por su influencia directa con las madres. Para las chicas las asignaturas serían formación político-social, música, labores, cocina, economía doméstica y educación física (Ballarín, 2001:111-138). Lo que nos hace pensar de qué modo el periodo franquista condicionó y limitó la educación de muchas de estas mujeres. Un legado que, tal como veremos, aún en la actualidad manifiesta sus secuelas en distintos ámbitos: *—Aprendí las reglas básicas, a leer y escribir y por su puesto “las labores”. Las profesoras intentaron que siguiera estudiando pero mis padres decidieron que eran mis hermanos pequeños quienes debían seguir su formación..., las mujeres a la casa, a saber coser, lavar, planchar...; —Las niñas mayores se ocupaban de las niñas pequeñas... La tarde era dedicada a la religión y a las labores, donde aprendíamos a hacer vainicas, punto de festón, ojales, presillas, costura española, costura francesa... teníamos un trapo donde íbamos reflejando todas las costuras y así nos adiestrábamos en el uso de la aguja...; —Yo comencé mi trabajo de maestra muy joven, aun sin tener ningún título, puesto que en aquel entonces no se necesitaba ningún tipo de acreditación que habilitara para trabajar de sustituto del maestro. Únicamente tuve que presentarme a un examen. No obstante me hubiera gustado estudiar Magisterio”.*

Aunque nuestro interés se centra en la perspectiva socioeducativa, no podemos dejar de lado otros elementos presentes en la historia y desencadenantes de muchas de las situaciones relatadas por las personas mayores. Por esta razón consideramos preciso recoger los testimonios que hacen referencia a los ámbitos que describíamos con anterioridad. Coinciden con las apreciaciones de otros autores que han descrito el franquismo: la austeridad y el sacrificio se anunciaban como las notas clave de la nueva política económica (Payne, 1987:267). El relato de aquellos hechos deja impresiones contradictorias en el lector actual; por una parte, sorprende la variedad y densidad de sucesos de toda índole: culturales, económicos y humanos, y por otra, los testigos de la época la recordamos como... un drama que aburre y exaspera (Domínguez Ortiz, 2001:343). Tal es el caso de las vivencias y juegos de la infancia: *—Mi infancia fue una época bastante difícil... El hambre no nos la quitábamos de encima, porque si había algo de comer, pues eran primeros los niños, nosotros nos apañábamos con hierbas de la vega, que buscábamos, comíamos las cáscaras de las habas fritas y muchas cosas así, en fin, lo que podíamos; —El fútbol, como ahora, pero que hacíamos nosotros las pelotas, con una guita atada y le hacíamos como una redcilla con tomiza que hacíamos de esparto, y con eso jugábamos, poníamos dos piedras y ala!”.*

Otro de los aspectos seleccionados comprende el desempeño de determinados trabajos y obligaciones domésticas que, en tantas ocasiones, impedían la asistencia a la escuela:

—Dejé la escuela para trabajar en el campo y bordando velos por las noches (tul) a la luz de un candil, con varias vecinas que se juntaban, mientras mi hermano nos leía novelas en voz alta; —Mi niñez y juventud —y la de mis hermanos— fue como la de otros miles de niños y jóvenes del campo en aquella época: un corto paso por la escuela y a trabajar. Recuerdo como a los 10 años me llevaba ‘un cacho de pan con aceite’ y me iba con mi abuelo a cuidar del ganado; —Trabajé en una tienda, me pusieron un cajoncillo para que llegara a la báscula, porque no alcanzaba.

El vestido y la indumentaria también son reflejo de la sociedad de la época:

— *Teníamos unos vestidos bien “tapaditos”, con poquito escote, larguitos, entonces se llevaban las zapatillas de goma, que en verano con el sudor se ponían los dedos negros, negros; enteras de goma, se te notaban todos los agujeros en los dedos cuando te ibas a las eras a jugar; —La ropa se dejaba de los hermanos mayores a los pequeños, se arreglaba o se pasaba la vestimenta de unos a otros.*

La religión marcaba el currículo escolar, las pautas de comportamiento, los días más señalados para muchos de los mayores entrevistados, sentimientos y emociones evocados a través de acontecimientos concretos:

— *Íbamos a la doctrina (catequesis) donde inicié mis conocimientos de la iglesia católica; —El día de mi comunión fue muy bonito, el más feliz de mi vida, porque una tía mía, me compró el vestido de la primera comunión, para tenerlo para todas las hermanas..., pero ni tuve fotos ni recordatorios ni nada, y mi madre no vino ni a misa porque estábamos muchos; mi tía Montse me llevo a la iglesia y luego a que me dieran chocolate; —Recuerdo mi boda como una boda pobre, ya que mi traje no se quedó terminado porque no tenía dinero para pagar más y se tuvo que quedar sin bolsillos.*

El noviazgo es recordado con una mezcla de ilusión y falta de libertad, condicionado a las características socio-políticas de la época:

— *Estuve hablándole en el portón por lo menos cuatro años sin que mi padre lo supiera...; —Recuerdo con gran tristeza cuando mi novio se marchó a la mili durante tres años... coincidió que abrieron el cine del pueblo y no quise ir hasta que él no llegase...*

El ámbito de la familia aparece para constatar las condiciones de vida y las circunstancias que, en tantas ocasiones, llevaban a quedarse en casa contribuyendo así al sustento familiar. Sobre todo en el caso de las niñas:

— *Como yo era la hija más pequeña me tocó vivir en casa de mis padres para cuidarlos, ya que antes las personas mayores no cobraban pensiones ni tenían las medicinas gratis; - Llorábamos para ir al colegio porque en la casa teníamos que ayudarle a la mamá a fregar los platos, y si se nos quebraba un plato nos pegaba; íbamos a por el agua con un carrillo de mano, a la fuente que estaba a un kilómetro, había una cuesta, cuando veníamos para arriba con los cantaros llenos de agua no podíamos.*

Los recursos materiales eran muy escasos y las condiciones de vida, como ya se comentaban, penosas:

— *Cada quince días me cambiaba de ropa, me bañaba en el río o en una charca, depende de cómo me pillara; —Y como no había viviendas para meternos pues nos fuimos a vivir a una cuadra, la blanqueamos y le pusimos un tabique, que lo hicimos con un saco, blanqueamos el saco por dentro y por fuera y parecía un tabique de verdad. Allí tuvimos primero un hijo,*

luego una niña y luego a los dos mellizos, en aquella cuadra... hasta que a los años tuvimos que comprar un solar y fuimos pagándolo poco a poco; — Un huevo no nos lo podíamos comer, porque si tenías una gallina, el huevo que ponía era para venderlo, para comprarle a los niños un calzadillo o unos calzoncillos... el que se comía un huevo es porque tenía dineros, fíjate si hay diferencia; — ...Al que le daba una pulmonía le mandaban unos polvillos y ahí duraba dos o tres días y después se moría, como murió mi padre por una pulmonía y a los catorce años mi madre de la misma enfermedad, los dos con cincuenta y dos años...

Hemos creído necesario hablar de manera específica del servicio militar, en tanto en cuanto formaba parte importante del pensamiento y la organización socio-política y familiar de aquellos años:

—En la mili dormía en una nave grande, con camas de madera llenas de chinches, todas las semanas nos llevaban a la playa y allí nos aseábamos; la comida era muy mala, te quedabas desmayado; —Llegábamos al cuartel a la hora de tocar fajina y allí nos ponían un cazo de agua caliente con una "mijilla"¹ de... de nada!, porque no encontrabas ni un grano de arroz, así que lo pasé regular.; después tuve suerte, primero de ordenanza del comedor y luego de ranchero, y allí ya me hartaba todos los días de garbanzos o de lo que pillaba, me cogía un "platico" y lo escondía donde no lo viera nadie...

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Los objetivos presentados al inicio de esta investigación han servido de referentes para contrastar y plantear las conclusiones que se han derivado de nuestro trabajo. Siguiendo tales propósitos, exponemos los resultados obtenidos. El primer objetivo tiene que ver con un mayor conocimiento de las características socioeducativas de nuestro pasado reciente:

- Los testimonios recogidos nos presentan una triste panorámica: hambre, penurias, miseria, dificultades... derivadas de la situación bélica sufrida y de sus posteriores consecuencias. Aunque, como señalan Gracia y Ruiz Cañicer (2001:50) *"la miseria de la posguerra no hay que verla sólo como una cuestión puramente económica, sino también como una forma de represión"*. Quizá por ello la educación aparece en continua simbiosis con otros aspectos implicados: alimentación, cuidados, salud, trabajo, condiciones de vida, familia...
- Las explicaciones analizadas coinciden con la descripción de la educación de la época que hacen los autores citados. Destaca el gran retraso educativo, auspiciado por las fuerzas reaccionarias y apoyadas en los centros religiosos. Coincidiendo con Pamela O'Malley (2008), se evidencia hasta qué punto los programas educativos eran elitistas y las provisiones para obreros y campesinos se mantenían a un nivel muy limitado y elemental. También desde el punto de vista pedagógico se constata la carencia de recursos materiales, los graves planteamientos metodológicos, la discriminación en función del género y del nivel socioeconómico, el

1 Cantidad muy pequeña

adoctrinamiento religioso... que caracterizaron la insuficiente educación recibida y justifica el deseo manifestado por muchos de los entrevistados de haber seguido estudiando.

- En este sentido, los datos aportados mediante los testimonios concuerdan con el análisis de los manuales escolares que publica Luis Abós (2003). La educación constituía una de las piezas clave para conseguir una sociedad jerarquizada, en la que el de abajo obedeciera al que estaba por encima (Cenarro, 2006).

En cuanto al alumnado, los resultados se han obtenido de distintos instrumentos triangulados por el profesorado responsable de la materia correspondiente. Por una parte se les pidió, junto a las historias de vida construidas, un informe de autoevaluación; en él se reflejaban comentarios referidos a las propias vivencias en su relación con los informantes. Por otra parte, se consideraron los aspectos aprendidos en el tratamiento de las técnicas de investigación (uso y dominio del análisis de contenido y las historias de vida). Toda la documentación se encuentra recopilada en un archivo documental que incluye las grabaciones en audio, además de las imágenes y textos recopilados. Los grupos de discusión utilizados dentro del aula provocaron respuestas referentes al aprendizaje y las dificultades encontradas a lo largo del proceso metodológico. Asimismo, en el examen correspondiente a la materia se formularon preguntas dirigidas expresamente al dominio de la metodología utilizada. Una comparativa entre las respuestas obtenidas en dicha prueba, la información extraída de los informes de autoevaluación y las conclusiones alcanzadas en los distintos grupos de discusión, permitió extraer los siguientes resultados:

- Han logrado la adquisición de un mayor manejo en los instrumentos utilizados (entrevistas, cuestionarios...) así como un acercamiento y manejo de las técnicas de investigación más novedosas (análisis de contenido e historias de vida): "Las historias de vida me han parecido momentos muy ricos en los que la relación entre jóvenes y personas mayores se hace consciente".
- Por otro lado, el contacto con las personas mayores les ha permitido conocer de cerca los condicionamientos socio-políticos en la educación y sus repercusiones en distintos ámbitos: "Una aproximación a las personas mayores nos permite conocer y entender nuestra propia realidad. Tienen mucho que enseñarnos y nosotros mucho que aprender".
- En las evaluaciones realizadas se ha reconocido el valor y la importancia de la palabra y otros elementos (fotografía, recuerdos...) como instrumentos de conocimiento y construcción de la historia: "Las palabras tienen que salir. De otro modo, la educación intergeneracional no se puede establecer".
- Las técnicas de trabajo utilizadas en grupo, la posibilidad de llevar a cabo el proyecto entre distintas titulaciones así como la implicación de personas de diferentes generaciones, han posibilitado una gran riqueza al poder contrastar resultados y establecer comparativas partiendo de un mismo interés y finalidad: "Ha sido muy interesante comprender el papel del pedagogo a la hora de trabajar con las personas mayores".

Por su parte, las personas de más edad se han implicado de manera directa a través de sus testimonios, contribuyendo decisivamente a viabilizar el encuentro intergeneracional:

- El trabajo realizado ha permitido dar voz a muchas personas mayores que se han visto reconocidas, escuchadas y valoradas en sus propias vivencias. En palabras de Mallimaci y Giménez (2006: 177), ha facilitado: *“descubrir lo cotidiano, las prácticas de vida ignoradas por las miradas dominantes, la historia de vida de y desde los de abajo”*.
- Estas personas se han visto revalorizadas al participar con sus testimonios. Han conseguido mostrar cómo las vivencias educativas (de carácter más o menos formal), pueden influir en cualesquiera otros ámbitos. De este modo, el acceso a los informantes ha aportado calidad al trabajo realizado (Gil, 2003).

Desde el punto de vista metodológico, estamos en condiciones de admitir que la evidencia oral permite al alumnado acercarse a su entorno, participando activamente, mediante el contacto directo con las personas de más edad, en la construcción e interpretación de los sucesos y hechos acaecidos en su entorno inmediato. La metodología propuesta guarda relación con el objeto de estudio puesto que, con ella, a) abordamos las diferentes significaciones que las personas mayores otorgan a los procesos y hechos que tienen que ver con las experiencias vividas (historia oral); b) en conexión con las interacciones que se producen entre los factores intervinientes (atendiendo diversos ámbitos del curso de la vida) y, c) la influencia de los diferentes contextos en que han tenido lugar (con especial cuidado a la perspectiva socio-educativa), d) haciendo uso en lo posible de la inmersión en los entornos y las relaciones naturales e intergeneracionales desde donde posibilitar la interpretación. En este sentido, la historia oral, entendida como la utilización de testimonios directos de aquellos que participaron en la gestión de un proceso histórico, es una aportación innovadora a la investigación y a la docencia puesto que define una técnica de investigación contemporánea. Permite una labor sistemática de recuperación con la utilización de la fuente oral y el discurso a través de la palabra. Del mismo modo, posibilita el conocimiento de áreas escasamente tratadas hasta la fecha: la vida privada, las mentalidades, las biografías, etc., a través de la inmersión y el análisis de grupos sociales, de esas “gentes sin historia” en tantas ocasiones silenciadas. Sin embargo, reconocemos que estas pretensiones podrían quedar condicionadas por los elementos determinantes del análisis cualitativo utilizado, tales como: a) el modo heterogéneo, ideográfico y extraordinariamente diverso de las categorías analizadas no permite una generalización de los resultados. No obstante, sí posibilita un mayor acercamiento, por parte de los alumnos, a la historia y las vivencias propias de personas que han coexistido en un periodo histórico-educativo concreto, uno de los objetivos planteados al inicio de nuestra investigación; en este sentido, lo que podría constituir un problema de objetividad es superado a través de la posibilidad del encuentro intersubjetivo; b) el carácter fundamentalmente interactivo del proceso ha exigido en distintos momentos replantear categorías y volver hacia los datos, lo que podría entenderse como una dificultad para replicar y objetivizar la propia investigación.

En cambio, permitió delimitar y redefinir progresivamente los criterios manejados desde el contraste de las vivencias expresadas por los entrevistados, encontrando así campos motivacionales compartidos por todos los participantes en la investigación. Esto último lleva al convencimiento positivo de la utilización de la historia oral como método de acercamiento entre generaciones distintas desde un planteamiento histórico-educativo, lo cual ha despertado otras vías de conocimiento e interés que ya se proyectan hacia posibles cauces de expresión a través de: a) la utilización de otros métodos de aproximación a los objetivos planteados (grupos de discusión intergeneracionales, manejo de cuestionarios...); b) ampliación de la muestra, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en las categorías analizadas, haciendo uso del análisis longitudinal (indagación a través de personas mayores que trabajaron como maestros en épocas pasadas, permitiendo un análisis comparativo a lo largo del tiempo); c) mayor profundidad en las correlaciones entre variables socio-demográficas que han venido a resultar significativas (tales como la influencia del género sobre la educación y viceversa; o la incidencia del nivel de formación en la percepción de los acontecimientos histórico-sociales de la época). En todo caso, destacamos los avances del trabajo realizado, ante todo al posibilitar y motivar nuevos caminos de formación y búsqueda en el conocimiento de la historia y los hechos que permitieron contemplarla en el modo en que, nuestros mayores, así la han expresado. De ahí el interés compartido de continuar esta línea de trabajo iniciada al objeto de aportar nuevos y renovados matices en la comprensión de ese otro pasado reciente.

BIBLIOGRAFÍA

- Abós, Á. (2003). *La historia que nos enseñaron: (1937-1975)*. Madrid: Foca.
- Aceves, J. (1998). "La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación". En J. Galindo. (coord.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 207-276). México: Pearson.
- Almira, C. (1998). *Viva España! El nacionalismo fundacional del régimen de Franco: 1939-1943*. Granada: Comares.
- Ballarín, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España Contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.
- Bardin, L. (1996). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Benadiba, L. (2007). *Historia Oral, Relatos y Memorias*. Buenos Aires: Maipue.
- Bullón de Mendoza y Gómez de Valugera, A. y de Diego, Á. (2000). *Historias orales de la guerra civil*. Barcelona: Ariel.
- Capitán Díaz, A. (2000). *Educación en la España contemporánea*. Barcelona: Ariel.
- Carnovale, V.; Lorenz, F. y Pittaluga, R. (2006). *Historia, memoria y fuentes orales*. Buenos Aires: CeDInCI-Memoria Abierta.
- Casero, E. (2000). *La España que bailó con Franco: Coros y danzas de la Sección Femenina*. Madrid: Nuevas Estructuras.
- Castillo, A. y Montero, F. (coords.)(2003). *Franquismo y memoria popular. Escrituras, voces y representaciones*. Madrid: Siete Mares.
- Cenarro, A. (2005). *La sonrisa de Falange: Auxilio Social en la guerra civil y en la posguerra*. Barcelona: Crítica.
- Domínguez Ortiz, A. (2001). *España, tres milenios de Historia*. Madrid: Marcial Pons.

- Equipo Mundo (1970). *Los 90 ministros de Franco*. Barcelona: Dopesa.
- Escolano, A. (2002). *La Educación en la España Contemporánea: políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Folguera, P. (1994). *Cómo se hace historia oral*. Madrid: Eudema.
- Fraser, R. (2001). *Recuérdalo tú y recuérdalo a otros. Historia oral de la guerra civil española*. Barcelona: Crítica.
- Fullana, J.; Pallisera, M. y Vilà, M. (2003). La investigación sobre los procesos de Integración laboral de personas con discapacidad en entornos ordinarios. Un estudio de casos cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 305-321.
- Galindo, J. (1998) (Coord.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson.
- Gallego, B. (2008). La investigación biográfico-narrativa en un estudio sobre la situación de las mujeres en el deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (1), 121-140.
- Gamella, J. (1997). *La historia de Julián, memorias de heroína y delincuencia* (2ª ed.). Madrid: Editorial Popular.
- Gil, J. (2003). La estadística en la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 231-248.
- Gracia, J. y Ruiz Carnicer, M. Á. (2001). *La España de Franco (1939-1975): cultura y vida cotidiana*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez Vicioso, J. R. y González Faraco, J. C. (2006). *Historias de vida: la emoción de vivir, la emoción de contar, la emoción de leer*. XXV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación "Las Emociones y la Formación de la Identidad Humana". Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Le Goff, J. (1992). *El orden de la memoria*. Barcelona: Paidós Básica.
- Lucena, R. (1999). *Historia de la educación en la España Contemporánea*. Madrid: Acento.
- Lulle, T.; Vargas, P. y Zamudio, L. (Coords.) (1998). *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales I y II*. Barcelona: Anthropos.
- Mallimaci, F. y Giménez, V. (2006). "Historia de vida y métodos biográficos". En I. Vasilachis. *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175-212). Barcelona: Gedisa.
- Mangini, S. (1997). *Recuerdos de la resistencia. La voz de las mujeres en la guerra civil española*. Barcelona: Península.
- Marinas, J. M. y Santamarina, C. (1993). *La Historia Oral: método y experiencias*. Madrid: Debate.
- Marinas, J. M. (2007). *La escucha en la historia oral. Palabra dada*. Madrid: Síntesis.
- Marquès, S. (2003): "Las biografías de maestros como instrumento para la recuperación de nuestra historia educativa". En A. Castillo y F. Montero (Coords.): *Franquismo y memoria popular. Escrituras, voces y representaciones* (pp. 197-214). Madrid: Siete Mares.
- Medina, J.L.; Jarauta, B. y Urquizu, C. (2005). Evaluación del impacto de la formación del profesorado universitario novel: un estudio cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (1), 205-238.
- Medrano, C. (2007) (Coord.). *Las historias de vida: implicaciones educativas*. Buenos Aires: Alfagrama Ediciones.
- Pascual, C. y Medrano, C. (2005). ¿Es posible un enfoque integrador en la investigación narrativa? *Revista de Investigación Educativa*, 23 (2), 449-467.
- Payne, S. G. (1987). *El régimen de Franco: 1936-1975*. Madrid: Alianza Editorial.

- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Madrid: CIS.
- Ruiz Berrio, J. (1997). "El método histórico en la investigación histórico-educativa". En N. De Gabriel y A. Viñao. *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales* (pp. 131-202). Barcelona: Ronsel.
- Sánchez O'Malley, P. (2008). *La educación en la España de Franco*. Madrid: Gens.
- Schwarzstein, D. (comp.)(1991). *La Historia Oral*. Buenos Aires: CEAL.
- Sitton, T.; Mehaffy, G. y Davis, O.L. (1989). *Historia Oral: una guía para profesores (y otras personas)*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Thompson, P. (1988). *La voz del pasado: la historia oral*. Valencia: Alfons el Magnànim.
- Torres, C. y Lorenzo, M. (2004). Aportaciones de las historias de vida en la investigación sobre el valor formativo de los clubes deportivos infantiles y juveniles: Un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 22 (1), 61-88.
- Valls, R. (2009). *Historia y memoria escolar: Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas (1938-2008)*. Valencia: Universidad de Valencia.

Fecha de recepción: 26 de noviembre de 2009.

Fecha de revisión: 2 de marzo de 2010.

Fecha de aceptación: 28 de abril de 2010.

ANEXO:

GUÍA ENTREVISTAS

Datos personales:

Sexo: M H Edad: Profesión/ocupación

Estado Civil : Soltero/a() Casado/a() Divorciado/a() Con Pareja() Viudo/a()

Domicilio..... ciudad

Tf. de contacto

Vive con (pareja, hijo/s, otro)

Si vive solo/a ¿desde cuándo?

Estudios realizados tiempo..... tipo centro.....

¿Cómo se considera usted en materia de creencias religiosas?

¿Cómo se posicionaría usted políticamente, derecha, izquierda o centro?

Recuerdos

Infancia Familia Trabajo Jubilación Fiestas Acontecimientos sociales

Escuela: vivencias, éxitos, fracasos, títulos,

Utilidad de lo aprendido

Necesidades sentidas de conocimientos, habilidades, titulaciones...

Ahora

¿Ve el mundo diferente? ¿En qué aspectos?

¿Cómo le ha cambiado la vida desde entonces (mejor – peor)?

Actividades que realiza: sociales, ocio, casa, trabajo, culturales, educativas...

Grado de satisfacción

¿Cuáles le habría gustado hacer? ¿Qué necesita saber hacer?

¿Para qué necesita ayuda? ¿Quién se la proporciona?

¿Participa en la toma de decisiones, en qué ámbitos: familiar, político, asociativo...?

¿Cómo ve la vejez?

¿Qué piensa de los jóvenes? ¿Cómo cree que lo ven ellos a usted?

¿En qué participa con personas de otras edades (más jóvenes)?

¿Cómo les presentan la TV y los mcs a los mayores?

¿Qué esperanza de vida tiene? ¿Cómo le gustaría vivir en adelante? ¿Qué le gustaría hacer?

Otras consideraciones que quiera usted añadir

Entrevistas:

Fecha sesiones

Lugar

Observaciones

Materiales recopilados (fotos, documentos, objetos...)

ESTUDIO DE LAS RESPUESTAS SOCIOEDUCATIVAS OFRECIDAS A LOS INMIGRANTES EN LA REGIÓN DE MURCIA

Andrés Escarbajal Frutos

Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Universidad de Murcia

RESUMEN

En el presente artículo se presenta una investigación realizada durante cuatro años en la Región de Murcia, desde la facultad de Educación, auspiciada por la Administración Estatal. En ella se estudió, mediante observación participante, cuestionario y entrevistas semiestructuradas, el tipo de respuestas que estaban dando los profesionales que trabajan con personas inmigrantes, fundamentalmente trabajadores sociales y educadores sociales, a las diversas necesidades de éstos, identificando los diferentes recursos y servicios que la Administración pone al servicio de los inmigrantes y valorado las características, los tipos, los diferentes niveles y la metodología de las diversas actuaciones de esos profesionales. Se ha podido constatar que las respuestas siguen siendo fundamentalmente asistenciales, ignorando las posibilidades del trabajo educativo, y ello tanto en las acciones de trabajadores sociales como de educadores sociales.

Palabras clave: Inmigración; Asistencial; Trabajo social; Educación social.

STUDY OF SOCIAL AND EDUCATIONAL RESPONSES OFFERED TO IMMIGRANTS IN THE REGION OF MURCIA

ABSTRACT

This paper presents a research study conducted for over four years in the Region of Murcia, carried out by the Faculty of Education and sponsored by the Spanish State Administration. By means of participant observation, a questionnaire and semistructured interviews, it studied the

Correspondencia:

Andrés Escarbajal Frutos (andreses@um.es)

kind of responses given by professionals (mainly social workers and educators) to the needs of immigrants, identifying the various resources and services our Administration offers immigrants and bearing in mind the characteristics, types, levels and methods in the different actions carried out by these professionals. It has been shown that responses remain largely welfare-related, neglecting the possibilities of educational work in the actions of both social workers and social educators.

Key words: Immigration; Welfare; Social Work; Social Education.

I. INTRODUCCIÓN

Cuando cursábamos la licenciatura en Pedagogía se despertó en nosotros el interés por escrutar el mundo de la inmigración, fundamentalmente en lo referido al tipo de respuesta que se le estaba dando en la Región de Murcia y las implicaciones que ello podría tener en el campo educativo. Ese interés fue aumentando durante la realización de los cursos de Doctorado y la Tesina, por lo que, al acabar ésta, hicimos un proyecto de investigación que presentamos en el Ministerio de Educación, sección de Becas de Formación del Profesorado Universitario, para su valoración. En ese proyecto partíamos de una hipótesis que sería el núcleo de la investigación: *La atención a las personas inmigrantes se viene dando en clave asistencial, ignorando en gran medida las posibilidades del trabajo educativo*. Por tanto, el gran objetivo de la investigación era constatar la validez de esa hipótesis, al menos en el contexto de la Región de Murcia. El proyecto de investigación fue aprobado, por lo que comenzamos el trabajo en abril de 2005; y la Tesis Doctoral resultante (con mención europea, en italiano) fue leída y defendida el 23 de mayo de 2009 en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

Como explicamos, en la investigación abordamos cuestiones relativas al mundo de la inmigración, en general, sobre todo aquellas relacionadas con las respuestas que se vienen dando en la Región de Murcia a la situación de pluriculturalidad, concretamente si eran ofrecidas desde el tradicional asistencialismo que ofrecen los servicios sociales, sin tener en cuenta otras opciones desde planteamientos educativos. Nuestro propósito fundamental era, pues, el de tratar de explorar la realidad de los profesionales que ejercen su labor con personas inmigrantes y de las propias personas inmigrantes, y más específicamente recoger sus voces, las voces de los protagonistas, opiniones, actitudes, valoraciones, etc., sobre su situación profesional y social. Todo ello desde los parámetros que nos ofrece la investigación educativa.

Además de esas intenciones, en la investigación tratamos cuestiones relativas a la cultura, su relación con la globalización, las luces y sombras de la inmigración, la identidad, el racismo, la multiculturalidad y la interculturalidad, las respuestas desde la educación, la metodología de investigación y didáctica, la formación de trabajadores sociales y educadores sociales..., cuestiones todas ellas necesarias e ineludibles para comprender el sentido de la investigación a la que hacíamos referencia anteriormente, pero que no pueden ser recogidas en el presente artículo, tal como nos gustaría, por las limitaciones normativas en cuanto a la extensión del mismo.

Así que el interés de la investigación estribaba tanto en su contenido metodológico (en el que se intentó conciliar estrategias y técnicas cuantitativas con otras cualitativas, con lo que ello puede conllevar de gratificante e innovador), como en el sucinto análisis

que se hizo de cuestiones teóricas muy de actualidad, cuestiones que podrían coadyuvar a clarificar el panorama en relación a la percepción sobre la inmigración y sus consecuencias, además de ayudar a la adecuada formación de los profesionales que trabajan o van a trabajar con el colectivo de inmigrantes.

Por ello, y con las limitaciones expresadas anteriormente, creemos que este artículo puede tener interés por la atención prestada a una temática de actualidad, una temática en expansión en nuestro país y nuestra Región desde hace aproximadamente dos décadas y seguramente pueda a cambiar nuestras percepciones sobre el futuro.

2. APROXIMACIÓN TEÓRICA

El mundo (y especialmente la sociedad europea) es cada vez más plural y complejo, como consecuencia de la inmigración y el consiguiente aumento de la diversidad en la composición cultural de los grupos humanos; ello ha hecho que nuestra cultura, nuestra escala de valores y nuestra convivencia hayan sido afectadas de alguna manera. Y no es que la situación de diversidad cultural sea nueva para España, porque históricamente han convivido varias culturas en nuestro país, pero nunca se había dado la situación de pluriculturalidad de una manera tan heterogénea como se da en la actualidad, ni el fenómeno se había dado en tan poco tiempo. Así, a pesar de que han existido siempre en nuestro entorno comunidades con diferencias culturales, nunca como en la fase histórica actual de las globalizaciones los encuentros-desencuentros acaecen de una manera tan drástica y continua.

A la luz de esta situación, la pedagogía está llamada a interrogarse sobre la mejor forma de responder, desde la educación, a las diferencias en el plano étnico, lingüístico, religioso, axiológico y cultural. ¿Cuáles serán los valores a promover?, ¿cuáles serán los contenidos a difundir, los métodos a emplear, los objetivos a perseguir, frente a todas las diversidades existentes? (Portera, 2009, p. 248). En este sentido, ya escribió hace años Benito Echevarría (2002: 31-32): "... las grandes transformaciones de nuestros días ponen en tela de juicio la clásica formación centrada en la transmisión de conocimientos y en el adiestramiento de habilidades específicas". Ello, decía este autor, demanda nuevas cualificaciones que se configuran en torno a las competencias profesionales, entendidas éstas en sentido holístico: "... es más importante la función profesional a desempeñar en nuestro contexto laboral, que el puesto de trabajo donde se realiza" (p. 16).

Estamos convencidos de que en la sociedad compleja, pluricultural y globalizada en la que nos ha tocado vivir, es urgente reconocer a la educación un rol de primer orden para la promoción de las *relaciones interculturales*. Relaciones que conllevan diversas visiones del mundo, frecuentemente opuestas entre ellas; implican actitudes de empatía y de sensibilidad; requieren la habilidad de saber interpretar los símbolos de los Otros; conllevan procesos de adaptación y de aprendizaje; comportan acciones combinadas y colaboraciones que produzcan un resultado total mayor de la suma de los resultados individuales, buscando encontrar soluciones integradas (Garcea, 1996, p. 15). Pero, en todo caso, creemos que la cuestión importante a plantear respecto al papel de la educación es en qué condiciones de justicia e igualdad se negocia la integración para que tanto los inmigrantes como otros grupos minoritarios puedan oponerse libremente a la asimilación que muchas veces encierra la propia integración (Recasens, 2004, p. 5).

Y, en este sentido, ya nos alertaban Pedro Ortega y otros autores (Ortega, 2007, Jordán, Mínguez y Ortega, 2002, 93-119) de que se estaba haciendo un uso indiscriminado del término 'integración', entrando en el ámbito de lo políticamente correcto sin querer entrar de lleno en la actitud excluyente de las barreras culturales y afectivas construidas por la sociedad receptora. Por ello este profesor escribió que sólo es posible hablar de integración seriamente si aplicamos con justicia los criterios de igualdad y reciprocidad. En consecuencia con ello, propuso hace algunos años un nuevo modelo de pedagogía intercultural basado en la teoría antropológico-ética de la alteridad, en la que prima el ser humano sobre la comunidad cultural. Sin embargo, debemos ser conscientes de que esto es difícil en una sociedad receptora en la que subyace la supeditación de la lógica de los derechos de ciudadanía a la lógica del mercado, y que considera a los inmigrantes como mera fuerza de trabajo, una fuerza de trabajo que el empresario exige sea considerada en condiciones de precariedad y vulnerabilidad (Rojo, 2006). De ahí el carácter asistencial mayoritario que encontramos en las políticas sociales dirigidas a los inmigrantes. Véanse, si no, el Plan Estratégico *Ciudadanía e Integración (2007-2010)*, a nivel estatal, y el *Plan para la Integración Social de las Personas Inmigrantes de la Región de Murcia 2006-2009*. En nuestra investigación pudimos constatar, a través de los profesionales y de los propios inmigrantes, cómo el desarrollo de esos planes dejaba muy en segundo plano el ámbito educativo.

Por otra parte, creemos que considerar a los inmigrantes como destinatarios exclusivos de las políticas sociales que pretenden fomentar la interculturalidad es una posición abocada al fracaso, porque supone el conocido error de parcelar las políticas sociales como si todas ellas no estuviesen entrelazadas e interrelacionadas. Por tanto, consideramos que el discurso de la integración es insuficiente; sería mucho más adecuado hablar de construir una sociedad integrada e integradora, y no tanto de integración de uno u otro grupo social o cultural (Checa y Arjona, 2006). Ello, naturalmente, implica redefinir las políticas sociales, laborales, económicas..., en definitiva redefinir el tipo de sociedad en la que vivimos y en la que queremos vivir en el futuro. Y esto último, desde nuestro punto de vista, pasa irremediabilmente por la educación, porque nunca como hoy ha sido tan importante el diálogo y la comunicación entre personas de diferentes culturas, cualquier tipo de comunicación y desde todo tipo de canales. Y, evidentemente, si apostamos por una sociedad intercultural es prioritario plantear qué tipo de conocimiento pluricultural debemos tener y cómo debemos comunicarnos y actuar educativamente en las situaciones de pluriculturalidad para llegar en un futuro próximo a una sociedad intercultural (Antón *et al.*, 1995). Por eso sostiene Aneas (2009, p. 105) que la competencia intercultural es la competencia profesional más importante en la sociedad actual. Cuestión que ya avanzaba esta autora en su Tesis Doctoral del año 2003, leída en la Universidad de Barcelona. En ella, Assumpta Aneas afirmaba que la competencia intercultural sería un valor importantísimo de cualificación profesional y proclamaba la necesidad de que los profesionales que fuesen a trabajar con inmigrantes las adquieran (Aneas, 2003, p. 110).

También es fundamental plantear respuestas socioeducativas a la situación de pluriculturalidad para ayudar a establecer redes sociales entre los inmigrantes. Estas redes son vitales, pues les ayuda a reducir los costes psicológicos de la llegada e instalación en un suelo extraño, ya que en principio suelen recrear, de alguna manera, el ambiente del

lugar del que proceden. Es decir, la adaptación de los inmigrantes a la nueva situación vital no se hace de manera rápida y para siempre, sino que en muchos casos supone un largo camino en el que, además de atención desde los servicios sociales, requiere respuestas socioeducativas. El proceso de acogida y adaptación debe entenderse, pues, de una forma, global y compleja, incluyendo información y conocimiento de los rasgos culturales y de funcionamiento de la sociedad receptora, aprendizaje del idioma y una orientación laboral que impida la irregularidad, opciones para acceder a viviendas dignas e información para un posible reagrupamiento familiar, así como aquella información imprescindible para una utilización adecuada de los servicios públicos de salud, educativos y sociales. De este modo, se allana el camino para que los inmigrantes puedan ejercer sus derechos (García, Escarbajal Frutos y Escarbajal de Haro, 2007, pp. 71-72).

Pero, teniendo en cuenta lo dicho, también somos conscientes de lo que ya hemos expresado anteriormente: cuando se habla de atención a personas inmigrantes se piensa mucho más en respuestas asistenciales provenientes de los servicios sociales que en respuestas educativas resultantes de planteamientos pedagógicos. Existe el convencimiento de que lo más urgente es también lo más necesario e importante. Evidentemente, no estamos de acuerdo con ese supuesto, una cosa es lo urgente y prioritario, y otra bien distinta lo importante; y de ahí que en la investigación nos propusiéramos escrutar el tipo de respuestas que se da a las personas inmigrantes y el papel que tanto los servicios sociales como la educación juegan y deben jugar en esas respuestas.

3. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

Como señalamos en la "Introducción", en la investigación partíamos de la siguiente hipótesis: *La atención a las personas inmigrantes se viene dando en clave asistencial, ignorando en gran medida las posibilidades del trabajo educativo.* Por tanto, el gran objetivo de la investigación era constatar la validez de esa hipótesis, al menos en el contexto de la Región de Murcia. De ese objetivo general se desprendían otros objetivos más concretos. Destacamos los siguientes:

1. Constatar el conocimiento y la experiencia que tienen los profesionales sobre la inmigración y la interculturalidad.
2. Comprobar el tipo de respuestas que se dan desde la Administración a la presencia de personas inmigrantes, y si éstas tienen fundamentalmente carácter asistencial o educativo.
3. Conocer los objetivos de actuación, las funciones y las competencias desempeñadas por los trabajadores y educadores sociales que ejercen su labor con inmigrantes.
4. Identificar las características sociolaborales de los inmigrantes y valorar la percepción de las propias personas inmigrantes sobre la actuación de los profesionales que ejercen su labor con ese colectivo.

En la investigación utilizamos una metodología ecléctica, con instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos, porque, tras intensos debates en Ciencias Sociales entre los partidarios de una u otra visión metodológica, cada vez son más los autores que

abogan por la superación de las posturas reduccionistas, ya que no son contradictorias ambas metodologías. De hecho, cada vez son más las investigaciones que intentan conciliar lo cuantitativo y lo cualitativo.

4. MÉTODO

Como paso previo a la investigación, aprovechamos la experiencia como voluntario en “Murcia Acoge” (institución sin ánimo de lucro que atiende a inmigrantes y transeúntes) para la observación y la observación participante. Allí pudimos captar comportamientos, actitudes, aptitudes, etc., en torno al objeto de estudio. De estas observaciones y notas de campo extrajimos lo que considerábamos núcleos centrales de interés para nuestro propósito investigador (los resultados de las observaciones y notas de campo no son recogidos aquí por las limitaciones de un artículo, por lo que nos centramos en los resultados de los cuestionarios y las entrevistas). Esos núcleos centrales de interés fueron la base de los tópicos utilizados después en el cuestionario. Y, a partir de los resultados del cuestionario, dedujimos lo que serían los temas centrales para matizar en las entrevistas semiestructuradas. De modo que el proceso de realización de la investigación se desarrolló en las siguientes etapas:

Primera etapa: Revisión documental y bibliográfica y creación de un contexto de discusión. Esta etapa incluyó el rastreo de documentación impresa y *on-line*, selección de textos y materiales, clasificación y distribución en archivos operativos. También en esta etapa propiciamos un contexto de discusión en el que participarían los diversos implicados en la investigación. En este contexto deliberamos sobre qué investigar, para qué y cómo lo haríamos.

Segunda etapa: Selección de los escenarios. Fundamentalmente, utilizamos la observación, la observación participante y las notas y diarios de campo para familiarizarnos con el contexto de investigación, hacernos una primera composición de lugar y dar explicaciones provisionales de cómo es la realidad investigada. Una vez recogidos esos datos, estábamos en disposición de efectuar una primera reflexión teórica sobre los aspectos observados y registrados. A partir de ahí, estábamos en condiciones de construir nuestro cuestionario.

Tercera etapa: Selección y muestreo de los sujetos de estudio. Tamaño de la muestra (qué individuos y cuántos debían ser encuestados, cuándo, dónde y en qué circunstancias) y estudio piloto para su validación. El cuestionario utilizado tenía un carácter exploratorio, intentando rastrear las competencias, funciones, etc., de los profesionales, por lo que no utilizamos todas las posibilidades del programa informático. Cada ítem se acompañaba de una escala Likert, con cinco grados de valoración: “Nada”, “Poco”, “Regular”, “Bastante” y “Mucho”.

Una vez diseñado el cuestionario pasamos a su depuración mediante un análisis en profundidad, utilizando la técnica del pre-cuestionario, lo que nos hizo reducir los ítems que inicialmente habíamos planteado, eliminando los que no discriminaban demasiado o que pudiesen significar cierta reiteración. Después de ello, estudiamos su validez de constructo y realizamos un estudio piloto para depurar el instrumento de recogida de

información. Más tarde, se llevó a cabo un análisis factorial, lo cual permitió determinar los ítems que más factorizaban. Tras su validación, el cuestionario fue pasado al número de sujetos pertinente, según nos marcaban las tablas estadísticas en función de la población de estudio, vaciamos el contenido y le dimos el tratamiento estadístico mediante el programa *SPSS, Versión 13.0*, analizamos los resultados del cuestionario y extrajimos conclusiones que serían tenidas en cuenta para construir las entrevistas, que después matizarían en profundidad los datos obtenidos en el cuestionario.

La riqueza interpretativa de los resultados era enorme, ya que el cuestionario, al poseer 112 variables dependientes y 5 variables independientes, permitiría realizar múltiples combinaciones, aunque lógicamente a nosotros nos interesaba rescatar y analizar los datos que nos pudieran servir para validar o refutar la hipótesis inicial. El cuestionario fue configurado expresamente para esta investigación, y la fiabilidad fue verificada mediante el *Alfa de Cronbach*, tal como mostramos en la tabla nº1.

TABLA Nº 1
LA FIABILIDAD

	ALFA DE CRONBACH	Nº DE ELEMENTOS	FIABILIDAD
Cuestiones generales y Manifestaciones vitales	0,913	33	Muy Alta
Cuestiones Específicas	0,915	9	Muy Alta
Objetivos de actuación profesional	0,930	10	Muy Alta
Funciones	0,865	10	Alta
Competencias profesionales generales	0,892	20	Alta
Competencias profesionales específicas	0,950	30	Muy Alta

Fuente: Escarbajal Frutos, A. (2009, p. 203). Estudio de las respuestas socioeducativas ofrecidas a los inmigrantes en la Región de Murcia y propuesta formativa para trabajadores sociales y educadores sociales. Tesis Doctoral: Universidad de Murcia.

El cuestionario se distribuyó por instituciones, centros y espacios de atención directa a inmigrantes, llevándolos personalmente y siendo explicado por nosotros en cada uno de los ítems. La selección de la muestra se realizó al azar, escogiendo, eso sí, los sectores sociales más representativos. No obstante lo cual, la cuantificación realizada entre las diversas Administraciones, asociaciones y colegios profesionales arrojó un número no superior a los 150 profesionales que se dedicaban directamente a la atención de personas inmigrantes en la Región de Murcia. Al cuestionario respondieron 75 sujetos. Por tanto,

creímos que la muestra podía ser bastante significativa, pues fue encuestada y recogida información del 50% de la población.

El cuestionario está configurado por seis grandes áreas: cuestiones generales (lugar de trabajo, situación administrativa, formación académica, a qué dedica más tiempo en su trabajo de atención a personas inmigrantes, función educativa (o no) de su labor y manifestaciones vitales de las personas inmigrantes); cuestiones específicas (interés por la interculturalidad, preocupaciones teórico-metodológicas, actitud ante nuevos aprendizajes, trabajo multidisciplinar, etc.); objetivos de actuación profesional (desde la prevención hasta la intervención socioeducativa, pasando por información, asesoramiento, etc); funciones (para comprobar cuáles eran las valoraciones que hacían los profesionales que trabajan con personas inmigrantes sobre las tareas educativas, informativas, administrativas, detección de necesidades, elaboración de programas, etc.); competencias profesionales generales (para escrutar con qué competencias se enfrentan en su trabajo los profesionales encuestados, se pregunta la valoración de veinte competencias seleccionadas entre el "Libro Blanco" de Pedagogía y Educación Social y el de Trabajo Social, de cara a la Convergencia Universitarias Europea); y competencias profesionales específicas (con el mismo objetivo y basada en los mismos documentos anteriores).

Cuarta etapa: Construcción, realización de las entrevistas y transcripción de las informaciones. Para el propósito de nuestra investigación, optamos por la elección de una entrevista semiestructurada, con el fin de que, sin confeccionar unos tópicos (o preguntas) totalmente abiertos que dieran lugar a que no se trataran todos los temas que nos interesaba explorar, sí fuera posible el desarrollo de una entrevista no directiva (pero intencional, pues ya partíamos de los datos cuantitativos extraídos del cuestionario) que nos permitiera encontrarnos con las personas protagonistas seleccionadas, e intentar comprender la visión que tienen de sus vidas, sus experiencias, su medio, circunstancias....

De esta manera, realizando previamente entrevistas de prueba a diferentes personas con los mismos perfiles o características que las personas objeto de nuestra investigación, llegamos a estructurar una guía de tópicos construyendo un tipo de entrevista semiestructurada, considerando que era la mejor opción para obtener una información más enriquecedora y significativa. Pasamos las entrevistas e hicimos las transcripciones. Una vez realizadas las transcripciones de las entrevistas había que organizar, clasificar, categorizar..., en definitiva darle forma a la información recogida y realizar análisis de categorías para llegar a establecer las conclusiones de nuestra investigación.

En relación a la muestra, diversos autores expertos en metodología cualitativa, ya clásicos (Colás y Buendía, 1992; Guba y Lincoln, 1982; Goetz y Lecompte, 1988), han manifestado reiteradamente en sus escritos que un número de entre 25 y 30 entrevistas sería lo ideal para una investigación de este corte, ya que a partir de 30 entrevistas se saturan los datos. Por lo tanto, consideramos que el número de los sujetos investigados nos parece significativo para lo que se considera los cánones científicos de una investigación de este tipo. Así, se realizaron 30 entrevistas a profesionales y otras 30 a inmigrantes.

En cuanto a las categorías de análisis, para los profesionales trabajamos con las siguientes: formación recibida, labor profesional, concepción de la función educativa, percepción personal sobre la inmigración, valoración de la percepción social sobre la

inmigración, interculturalidad, objetivos, funciones, competencias profesionales generales y competencias profesionales específicas. Y, para las personas inmigrantes trabajamos con las siguientes: procedencia, formación, trabajo, identidad, asesoramiento (formal y/o informal), educativo, necesidades e interculturalidad.

Quinta etapa: Clasificación y organización de las informaciones recogidas. Vaciado y codificación de la información. Con ello no sólo teníamos datos sobre hechos, acontecimientos o fenómenos, sino también exploramos significados, percepciones, sentimientos, valoraciones, actitudes, razones y motivos, reconstrucción de causas, etc., imprescindibles para comenzar la próxima fase; análisis e interpretación de resultados.

Sexta: Análisis e interpretación de los resultados, valorando la pertinencia y adecuación de los procedimientos analíticos y los procesos de teorización. Todo ello desarrollando un procedimiento basado en las siguientes actividades: descubrimiento de las unidades de análisis; categorización y conceptualización; hipótesis y/o proposiciones; y establecimiento de conjeturas fundamentadas.

Conclusiones. Elaboración del informe evaluativo y discusión de los resultados.

5. RESULTADOS

Pasamos ahora a exponer los resultados más relevantes de nuestra investigación en función de los objetivos marcados en este artículo y de las diversas categorías señaladas anteriormente, aclarando que estos resultados se refieren a la información obtenida en los cuestionarios y las entrevistas.

5.1. Acerca de los profesionales que trabajan con inmigrantes

Los profesionales que ejercen su labor con inmigrantes son relativamente poco expertos en el trabajo con ese colectivo, cuestión bastante lógica porque la explosión demográfica de la inmigración es también relativamente reciente en la Región de Murcia. El 70% de profesionales tiene menos de 3 años de experiencia y sólo el 20% tiene una experiencia superior a los 5 años. En cuanto a las titulaciones, más de la mitad de los profesionales son trabajadores sociales, seguidos de un 28% que han cursado Educación Social. Hay también un grupo significativo que ha cursado la licenciatura en Pedagogía. En el resto se da una amalgama de titulaciones.

Los profesionales tienen muy claro que la sociedad acepta al extranjero, sobre todo mayor, que viene a España a pasar sus últimos años en una urbanización, y tiene algún reparo en relación a los inmigrantes que vienen a trabajar. A estos últimos la sociedad de acogida les aplica una serie de estereotipos negativos y prejuicios que en absoluto se aplica a los primeros.

La inmensa mayoría de los profesionales dice conocer el significado de interculturalidad y la educación intercultural, así como la filosofía de trabajo que suponen las mismas, y están muy interesados en profundizar en las respuestas educativas que conlleva la interculturalidad, aunque hemos de señalar que ese pretendido conocimiento no se traduce en prácticas adecuadas.

En relación a los planes de estudio, afirmaban Rodríguez Esteban y Vieira Aller (2009, p. 30) que se debían diseñar de forma que fuera posible adaptarse a las cambian-

tes circunstancias de la sociedad. Y, en la misma línea, Hernández Pina y otros (2005, pp. 45-46) demostraron cómo en la Universidad se enfatiza especialmente la formación teórica, mientras se relega la formación práctica que tanto demandan los profesionales. Del mismo modo, se demostró en ese estudio que la formación de competencias generales es relativamente elevada en relación a las competencias específicas. Pues bien, esto también se refuerza en nuestro estudio, ya que la gran mayoría de profesionales manifiesta la necesidad de una formación más completa y específica, porque afirman que la recibida en la Universidad ha sido demasiado básica y poco orientada a la práctica profesional, por lo que han necesitado complementar su formación con muchas horas prácticas como voluntarios y con cursos formativos para poder enfrentarse con ciertas garantías a su labor con personas inmigrantes.

Lo que también nos interesaba mucho saber eran los aspectos referidos a la dedicación profesional, y así hemos podido constatar que la mayoría se dedican a funciones que, en muchos casos, nada o poco tienen que ver con la formación recibida, porque dedican su trabajo a resolver cuestiones burocrático-administrativas. Si hablamos de porcentajes, más del 90% hacen esta afirmación. Es decir, la atención a personas inmigrantes se viene dando, fundamentalmente, en clave asistencial, ignorando en gran medida el trabajo educativo, que fue precisamente la hipótesis de partida de nuestra investigación y que confirman los trabajadores sociales, educadores sociales, pedagogos y demás profesionales, quienes afirman que esa atención es la mayoría de las veces paliativa, 'tapa huecos', cubre necesidades básicas, pero llegando a la caridad y posturas paternalistas.

Educadores sociales y pedagogos son particularmente contundentes en sus respuestas, pues se quejan de la escasa presencia de profesionales formados en el mundo de la educación, la poca sensibilidad de la Administración hacia el trabajo educativo con inmigrantes y, además, hacen autocrítica al considerar que los colegios profesionales, la Universidad y los propios profesionales de la educación no han sabido 'vender el producto educativo'.

Los profesionales tienen muy claro que sus objetivos de actuación más importantes son prevenir y compensar dificultades de adaptación social y favorecer la autonomía de las personas inmigrantes. Esto chocaría con la realidad, pues en sus actuaciones profesionales veíamos anteriormente que las tareas burocráticas y asistenciales eran las más desarrolladas. Así que, teóricamente parecen tener muy asumido cuáles deben ser sus objetivos de actuación, pero diversas circunstancias hacen difícil cumplir esos objetivos. No extraña entonces que la función más importante para los profesionales que trabajan con personas inmigrantes sea la de informar, asesorar y orientar, pero dándoles un sesgo más administrativo y asistencial que educativo, sobre todo por trabajadores sociales y otros titulados que nada o poco tienen que ver con Educación Social y Pedagogía.

Las competencias profesionales generales más valoradas por los profesionales, coincidiendo bastante trabajadores sociales y educadores sociales, fueron: conocimiento de otras culturas; seguida por aptitudes para trabajar en equipo y en tercer lugar comparten categoría las siguientes competencias: capacidad de comunicación oral y escrita, capacidad para la resolución de problemas, capacidad para la toma de decisiones, capacidad para trabajar en contextos multiculturales y compromiso ético. Y, si nos referimos a las

competencias específicas, los profesionales consideran más importantes las siguientes: en primer lugar, conocer el contexto de intervención (incluidos los Servicios Sociales), seguido por conocer la legislación sobre inmigración y, en tercer lugar, conocer estrategias y métodos de intervención.

5.2. En relación a las personas inmigrantes

Los grupos mayoritarios de procedencia de los entrevistados se encuentran situados, de manera más o menos equitativa, entre África y Latinoamérica. Uno de los tópicos desmontados es el que afirmaba que los inmigrantes llegados a España tenían escasa formación académica y laboral, que no podían trabajar si no era como mano de obra. Pero esto no parece ser del todo cierto pues, según hemos podido constatar en esta investigación, un número muy significativo tiene formación media alta y sólo un pequeño porcentaje tiene estudios primarios o no tiene estudios.

Por lo que se refiere al abanico laboral, es obvio, y sobre todo en la Región de Murcia, dadas sus características y tradición agrícola y turística, que un porcentaje significativo lo represente el grupo de personas inmigrantes que se dedica a trabajar en la agricultura y la hostelería. Otro grupo muy significativo está representado por mujeres que trabajan cuidando a personas mayores o como asistentes de hogar. En menor medida encontramos puestos de trabajo relacionados con la construcción y equipamiento de viviendas.

Nos interesaba también conocer la incidencia de los profesionales de la Administración en la atención a inmigrantes. Y, en este sentido, es interesante rescatar lo que escriben Donoso y otros (2009, pp. 149-150): que la naturaleza multicultural de nuestra sociedad está generando nuevos requerimientos a los profesionales de la administración pública y éstos deben dar respuesta a esos nuevos requerimientos. La investigación que realizamos refuerza esta opinión, pues, mayoritariamente, las personas entrevistadas fueron asesoradas inicialmente por la familia o amistades al llegar a España. También encontramos una combinación entre la orientación familiar o de amistades junto con el asesoramiento procedente de ONGs. Por el contrario, son una minoría los que se refieren a profesionales de la Administración en la facilitación de recursos y asesoramiento a su llegada a España. Este hecho de la escasa incidencia profesional nos invita a reflexionar acerca de la cantidad e idoneidad de los medios y la organización de los mismos puestos a disposición de las personas inmigrantes recién llegadas a nuestro país, fundamentalmente los relacionados con el acceso a los recursos y servicios que pueden ofrecer las distintas Administraciones.

A pesar de lo dicho anteriormente sobre la escasa presencia de los profesionales de la Administración en el asesoramiento, la mayor parte de las personas inmigrantes aporta información interesante en relación a la labor profesional de los trabajadores que se dedican a la atención a ese colectivo, destacando las tareas fundamentales de regularización, búsqueda y orientación en el empleo y, en menor medida, el acceso a una vivienda. Por ello, consideran que esta labor profesional está marcada por un carácter burocrático-asistencial. Además, si se les pregunta acerca de si es adecuado que dicha labor tenga ese carácter asistencial, la gran mayoría se manifiestan de acuerdo, sobre todo fundamentalmente, en los primeros momentos, porque es lo más urgente y lo que más necesitan, según manifiestan. Sin embargo, también consideran que aunque inicial-

mente esté bien este tipo de actuaciones, no hay que olvidarse de la faceta educativa. Y existe un grupo minoritario de inmigrantes entrevistados que no está de acuerdo con el carácter asistencial de la atención profesional, introduciendo un marcado carácter de crítica sociopolítica, ya que están convencidos de que no quieren inmigrantes ‘demasiado’ formados, sino inmigrantes que trabajen “en lo que no quieren los españoles”.

También entre el colectivo de inmigrantes hemos podido constatar un dato contundente que confirma la que fue nuestra hipótesis de partida: la mayor parte de nuestros entrevistados considera que los profesionales que trabajan con ellos generalmente no desempeñan funciones educativas. Un grupo minoritario manifiesta que, en alguna medida, los profesionales sí desempeñan algún tipo de actuación educativa, aunque la circunscriben al ámbito escolar. Sin embargo, y esto consideramos que es también importante, en los resultados de las entrevistas, como señalamos antes, podemos constatar que una amplia mayoría de las personas inmigrantes considera que es fundamental, en mayor o menor medida, que los profesionales desarrollen una función educativa.

CONCLUSIONES

A tenor de los resultados obtenidos destacamos las siguientes conclusiones:

Ha quedado demostrada la hipótesis inicial, porque se ha podido constatar que la dedicación profesional de quienes ejercen su labor con inmigrantes está presidida casi en su totalidad por actuaciones tendentes a resolver cuestiones burocrático-asistenciales. Esta conclusión no sólo se deriva de las respuestas de los profesionales, sino que se refuerza con las informaciones aportadas en las entrevistas por los propios inmigrantes.

Del mismo modo, los objetivos de actuación y las competencias más valoradas por los profesionales y las funciones que ejercen demuestran el cumplimiento de la hipótesis inicial. Aunque en las respuestas parezca que tienen algún objetivo educativo, después, tanto en las funciones que dicen desempeñar como en la consecución de objetivos queda claro que la labor educativa es mínima o brilla por su ausencia. Esto también tiene mucho que ver con el perfil de los profesionales, mayoritariamente formado por trabajadores sociales. Los colegios profesionales de educadores sociales y pedagogos tienen, en este sentido, una importante labor para exigir a la Administración que saque a concurso perfiles concretos de educación, no contratos con perfiles genéricos “para trabajar en Servicios Sociales”. La consecuencia de esta actitud de la Administración es doble: por una parte, sólo ofrece recursos que pueden ser reconocidos como asistenciales y, por otra parte, ‘obliga’ a educadores sociales y pedagogos a desarrollar funciones y competencias propias de los trabajadores sociales.

Por otra parte, hemos constatado la poca experiencia de los profesionales en este ámbito, cómo perciben que aún se dan ciertos estereotipos y prejuicios hacia los inmigrantes en la sociedad de acogida y que, a pesar de conocer (en general), el sentido de la interculturalidad, también reconocen no poder traducir en la práctica lo que supondría la misma, pues no disponen de los suficientes recursos formativos. Esto nos lleva a plantear la necesidad de una formación universitaria en competencias interculturales más sólida, sobre todo, prestando mucha más atención al Practicum de las titulaciones.

Así que las explicaciones que pueden (podemos) dar acerca del cumplimiento de la hipótesis inicial abarcan un abanico que va desde la formación en la Universidad

(demasiado teórica y poco práctica) hasta la necesidad de responder a las necesidades más urgentes, pasando por la relación contractual y las exigencias de la Administración.

En relación a las personas inmigrantes, hemos de lamentar la falta de adecuación entre la formación de esas personas (la gran mayoría con estudios medios o superiores) y el trabajo que deben desempeñar en la Región de Murcia: agricultura, servicios de hostelería, construcción..., pero, sobre todo, lo que no parece de recibo es que con tantos recursos que dicen las Administraciones que ponen al servicio de los inmigrantes, todavía sean los amigos y familiares los que desempeñen más labores de atención a este colectivo que el que realizan los propios profesionales. En cualquier caso, lo que se desprende de los resultados obtenidos es que, además de labores burocráticas y asistenciales (imprescindibles en los primeros momentos), los inmigrantes reclaman acciones educativas para una mejor integración. Esto nos alejaría de aquellas visiones y percepciones sobre los inmigrantes como demandantes de servicios sociales y sólo de ese tipo de demandas, ignorando las expectativas de ese colectivo en materia educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Aneas, A. (2009). Competencias interculturales transversales: su diagnóstico en equipos de trabajo de baja cualificación. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 105-123.
- Aneas, A. (2003). *Competencias interculturales transversales: un modelo para la detección de necesidades de formación*. Tesis Doctoral: Universidad de Barcelona.
- Antón, J.A. et al. (1995). *Educación desde la interculturalidad*. Salamanca: Amarú.
- Colás, M. P. y Buendía, L. (Coords.) (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Checa, J. C. y Arjona, A. (2006). Inmigración y segregación residencial: Aproximación teórica y empírica para el caso almeriense. *Migraciones*, 20, 143-171.
- Donoso, T. et al. (2009). Análisis de necesidades en formación intercultural en la Administración pública. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 149-167.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 7-43.
- Escarbajal Frutos, A. (2009). *Estudio de las respuestas socioeducativas ofrecidas a los inmigrantes en la Región de Murcia y propuesta formativa para trabajadores sociales y educadores sociales*. Tesis sin publicar, leída y defendida en la Universidad de Murcia el 23 de mayo de 2009.
- Garcea, E. (1996). *La comunicazione interculturale. Teoria e pratica*. Roma: Armando Editore.
- García, A. Escarbajal Frutos A. y Escarbajal de Haro, A. (2007). *La interculturalidad. Desafío para la educación*. Madrid: Dykinson.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *ECTJ*, 4, (30), 233-253.
- Hernández Pina, F. et al. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- Jordán, J.A., Mínguez, R., Ortega, P. (2002). Educación Intercultural y sociedad plural. *Teoría de la Educación*, 14, 93-119.

- Madrid, M^a. A., García-Nieto, A. *et al.* (Coords.) (2007). *Plan para la Integración Social de las Personas Inmigrantes de la Región de Murcia 2006-2009*. Murcia: Consejería de Política Social, Mujer e Inmigración.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (MTAS) (2007). *Plan Estratégico "Ciudadanía e Integración"*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio. En la red: <http://www.mtas.es/migraciones/Integracion/PlanEstrategico/Docs.15-1-2007>.
- Ortega, P. (2007). Migración y ciudadanía. <http://www.carm.es/ctra/contenido.asp?Id=20589/04/2010>
- Portera, A. (2009). Educación intercultural en Europa: aspectos epistemológicos y semánticos. En A. García y A. Escarbajal de Haro (Coord.), *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad*. (pp. 243-265). Badajoz: Abecedario.
- Recasens, A. (2004). Multiculturalidad y educación. <http://sauce.pntic.mec.es.htm.3/6/2005>.
- Rodríguez Esteban, A. y Vieira, Aller, M.J. (2009). La formación en competencias en la Universidad: un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 27-47.
- Rojo, E. (2006). *Inmigración y mercado de trabajo en la era de la globalización: estudio de la normativa internacional, comunitaria y española*. Valladolid: Lex Nova.

Fecha de recepción: 1 de diciembre de 2009.

Fecha de revisión: 5 de marzo de 2010.

Fecha de aceptación: 21 de abril de 2010.

González Gascón, Elena; De Juan, María D.; Parra Azor, José F.; Sarabia Sánchez, Francisco J.; Kanther, Andreas (2010). Aprendizaje autorregulado: antecedentes y aplicación a la docencia universitaria de marketing. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 171-194.

APRENDIZAJE AUTORREGULADO: ANTECEDENTES Y APLICACIÓN A LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DE MARKETING

*Elena González Gascón, María D. De Juan, José F. Parra Azor,
Francisco J. Sarabia Sánchez, Andreas Kanther
Universidad Miguel Hernández*

RESUMEN

La European Higher Education Area (EHEA) exige estudiantes que autorregulen sus tareas académicas y adopten estrategias de aprendizaje activas. Si el docente desconoce los factores de dichas autorregulación y estrategias, puede plantear incorrectamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo del presente estudio es testar un modelo que explica el aprendizaje autorregulado (variable dependiente) a partir del contexto del aprendizaje, las actitudes y expectativas laborales de los estudiantes y otras relacionadas con su tipo de orientación, autonomía, competencia y motivaciones (variables independientes). Para su consecución se utiliza una muestra de 192 estudiantes de marketing procedentes de tres universidades españolas (dos públicas y una privada) que cursan estudios tanto de diplomatura como de licenciatura en administración de empresas. Aplicando la metodología de la modelización estructural encontramos que el contexto y las expectativas laborales influyen sobre la autonomía, la competencia y las actitudes de los estudiantes. Igualmente, diferentes estrategias de aprendizaje se relacionan con distintas motivaciones. Finalmente se reflexiona sobre las repercusiones de los hallazgos y sus consecuencias para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

***Palabras clave:** Aprendizaje autorregulado; Marketing; Motivaciones; Actitudes; Utilidad laboral futura; Contexto de aprendizaje.*

Correspondencia:

Elena González Gascón (elena.gonzalez@umh.es)

SELF-REGULATED LEARNING: BACKGROUND AND IMPLEMENTATION TO TEACHING MARKETING AT UNIVERSITY LEVEL

ABSTRACT

The European Higher Education Area (EHEA) requires students to be responsible for their own academic tasks and adopt active learning strategies. If the teacher is not aware of the variables that affect self-regulated learning strategies, the teaching-learning process could be set up inadequately. We tested a model for self-regulated learning which considers the class context, cognitions, motivations, attitudes and learning (as the dependent variable). The sample consisted of 192 undergraduate students enrolled in marketing classes (3rd, 4th, 5th year) at three Spanish universities (two public and one private). Using structural equation modeling, we found that the class context and work expectations have an influence over the perceived autonomy, perceived competence and the attitudes of students. Moreover, different learning strategies are related to different motivations. Finally, the impact of the findings and their consequences for the teaching-learning process are considered.

Key words: *Self-regulated learning; Marketing; Motivations; Attitudes; Utility for Future-Work; Learning Context.*

I. INTRODUCCIÓN

La implantación del denominado 'Plan Bolonia' precisa cambiar el actual proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el profesor por otro modelo que fomente la responsabilidad del estudiante en su propio aprendizaje (De Pablos, Colás, González y Jiménez, 2007), así como una mayor autonomía y autorregulación. Esta implantación tiene dos objetivos básicos: (1) mejorar su preparación para que puedan responder eficientemente a los cambios que se produzcan en los entornos social y profesional y (2) fomentar el 'aprender a aprender', que es una competencia transversal a toda actividad relacionada con el aprendizaje, que facilita el desarrollo de la autonomía en cualquier nivel educativo. Además, estas dos cuestiones son fundamentales en aquellas carreras universitarias que necesitan una constante actualización, como lo son las de empresa y economía.

Se ha comprobado que los estudiantes que son activos y autorregulan su aprendizaje consiguen mayor éxito en su educación formal a corto y largo plazo, siendo esta autorregulación una de las claves para el éxito, tanto en la carrera profesional como en cualquier otro contexto vital (Bandura, 1993; Schloemer y Brenan, 2006; Soresi y Zimmerman, 2004). Las teorías sobre el 'aprendizaje autorregulado' (*Self-Regulated Learning* o SRL) explican cómo influyen los factores cognitivos, metacognitivos, motivacionales y contextuales sobre el proceso de aprendizaje (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000), y parten de que la autorregulación mejora la gestión del aprendizaje (Boekaerts, Pintrich y Zeidner, 2000; Zimmerman, 2001)¹.

El *paradigma tradicional* de enseñanza universitaria, donde los profesores prescriben y los estudiantes ejecutan y memorizan lo prescrito, inhibe sus habilidades de gestión

1 Para una extensa revisión de las mismas véase Boekaerts et al. (2000) y Zimmerman y Schunk (2001).

del aprendizaje (Boekaerts, 1997). Por el contrario, el *nuevo paradigma* busca activar al estudiante en su proceso de aprendizaje, tanto a nivel cognitivo como experiencial. La realidad educativa universitaria está cambiando (Meroño y Ruiz, 2006; Saravia, 2008) y los estudiantes, además de conocer en profundidad los contenidos, también deben desarrollar destrezas y habilidades para desenvolverse en un entorno de trabajo muy cambiante, competitivo y complejo (Adrian y Palmer, 1999; Hunt, Eagle y Tchen, 2004; Wright, Bitner y Zeithaml, 1994).

En el ámbito de la docencia universitaria de Marketing se utilizan diversos métodos para desarrollar el SRL: los grupos de gestión (Lilly y Tippins, 2002), la participación en cursos documentados (Peterson, 2001), los negocios virtuales en Internet operados por los propios estudiantes (Daly, 2001), los ejercicios de aprendizaje experiencial (Gremier, Hofman, Keaveney y Wright, 2000), la aplicación de casos reales (el alumno trabaja en una empresa para dar solución a un problema real) o el desarrollo de proyectos viables (Camarero, Rodríguez y San José, 2007).

Sin embargo, la aplicación de estos u otros métodos no permitirá alcanzar un SRL eficaz si (a) no se conocen cuáles son y cómo afectan sus factores condicionantes a nivel universitario y (b) el docente no los modula para que jueguen a favor de un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo.

Nuestro objetivo se centra en analizar cómo influyen sobre el SRL tres variables antecedentes básicas: el contexto del aprendizaje en el aula, las actitudes del estudiante y sus expectativas laborales. Así mismo, se consideran las variables de orientación al logro, autonomía, competencia del estudiante y motivaciones como elementos intermedios a priori importantes, que influyen en los aprendizajes: superficial, cognitivo y metacognitivo. Para ello se presenta, en primer lugar, una revisión de la literatura sobre las estrategias de aprendizaje que representan distintos niveles de variación del SRL. Seguidamente, se enuncian las hipótesis de trabajo, utilizando como variables antecedentes (1) los factores cognitivo-personales: motivaciones y cogniciones autorreguladas y (2) el contexto de aprendizaje en el aula, junto con la utilidad laboral esperada y la actitud hacia la asignatura. A continuación se presenta la metodología utilizada en la investigación y se analizan y comentan los resultados. El documento finaliza con nuestras conclusiones y recomendaciones para mejorar la enseñanza y la efectividad del aprendizaje en marketing en el nuevo sistema universitario de la EHEA (*European Higher Education Area*).

2. EL PROCESO DE APRENDIZAJE: MARCO CONCEPTUAL E HIPÓTESIS DE TRABAJO

2.1. Marco conceptual del SRL

El SRL se fundamenta en que el estudiante debe planificar y hacer un seguimiento de sus procesos cognitivos para finalizar con éxito sus tareas académicas (Corno y Mandinach, 1983). Esto implica un auto-seguimiento y una auto-corrección de tres aspectos generales del aprendizaje: su comportamiento, sus motivaciones y sus cogniciones (Zimmerman, 1995). El denominado 'aprendizaje cognitivo social' es uno de los marcos conceptuales relevantes para investigar tanto el SRL como los factores que lo facilitan

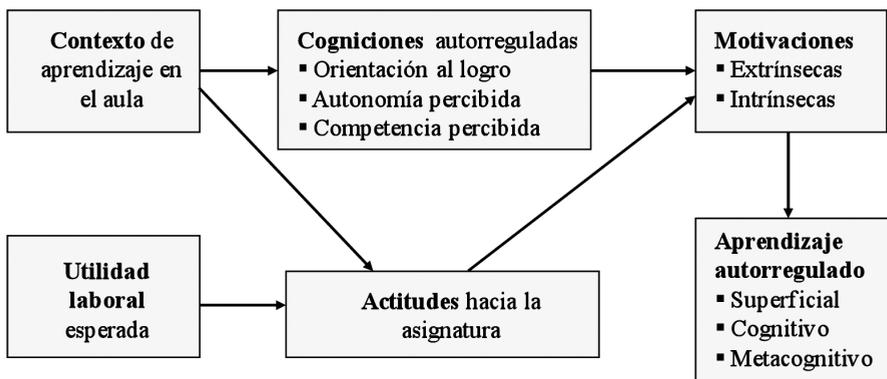
o lo dificultan (Bandura, 1986, 2001). Recibe este nombre por realizarse en un contexto grupal y basarse en la observación del comportamiento de los demás integrantes del grupo de referencia. Por tanto, está fundamentado en una situación social en la que al menos participan dos personas: el *modelo* (en nuestro caso, el profesor), que realiza una conducta determinada, y el *sujeto* (en nuestro caso, los estudiantes), que observa dicha conducta y afecta a su aprendizaje.

En la literatura se han planteado y desarrollado aportaciones teóricas y estudios empíricos relacionados con el SRL (Boekaerts y Corno, 2005; Zulma, 2006) y se han propuesto diferentes modelos explicativos relacionados con el mismo, destacando los de Boekaerts y Niemivirta (2000), Butler y Winne (1995) o Young (2005)². En el ámbito de la docencia en marketing el SRL se ha tenido en cuenta por Wright *et al.* (1994) para el aprendizaje de los servicios de marketing o por Hernández (2002) para analizar las estructuras cooperativas que facilitan el aprendizaje activo y el pensamiento de alto nivel.

Pintrich (2000) plantea el SRL en un modelo matricial de cuatro fases y cuatro áreas (16 elementos matriciales o *celdas* en total), donde las fases se refieren a ‘identificar tareas’, ‘planificarlas’, ‘controlar-hacer seguimiento de las estrategias de aprendizaje’ y ‘reflexionar’, mientras que las áreas lo hacen en relación a la ‘cognición’, ‘motivación’, ‘comportamiento’ y ‘contexto’. Muchas de las aproximaciones al SRL se basan en este modelo o desarrollan algún elemento o varias celdas de la citada matriz (véase Alan y Azevedo, 2007). Por su parte, Young (2005) diseña un modelo en el que incluye el contexto de aprendizaje en el aula, una serie de cogniciones y de motivaciones autorreguladas por el estudiante, así como el propio SRL.

En este contexto, aportamos un modelo que incluye los siguientes constructos (véase la Figura 1):

Figura 1
Marco conceptual del SRL aplicado en esta investigación



2 Un buen resumen de los modelos existentes puede verse Puustinen y Pulkkinen (2001).

- El '*contexto de aprendizaje en el aula*', que está ampliamente estudiado en la literatura (véanse: Hernández-Pina, 1990; Marchesi y Martín, 2000) y puede entenderse como el escenario de co-construcción del conocimiento (Cubero, 2006), refiriéndose al conjunto de circunstancias en las que se realiza el trabajo con otros compañeros y profesores en actividades presenciales, sin que sea asimilable al denominado '*contexto de formación*', donde entran en juego elementos, como la familia o el lugar de estudio. Este contexto también se refiere al '*cómo*' enseñar y a la construcción del entorno donde se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, se hace necesario adaptar el contexto en el aula a los distintos métodos a utilizar en dicho proceso (por ejemplo: métodos de '*resolución de problemas*', de '*diseño creativo*' de '*tutorías*', de '*participación en seminarios*', etc.) teniendo en cuenta la naturaleza de la asignatura (teórica, práctica de laboratorio, de campo, etc.).
- Alonso (2007) afirma que para poder desarrollar adecuadamente las actividades formativas, es fundamental que el docente conozca y comprenda el clima/contexto del aula, y Linnenbrink y Pintrich (2001) mantienen que este contexto afecta a las motivaciones de los estudiantes, indicando que la influencia que ejerce el clima/contexto sobre la orientación de los estudiantes al logro por objetivos puede estar también mediada por otras condiciones cognitivas de los estudiantes.
- Las '*cogniciones autorreguladas*' se refieren a tres elementos básicos: orientación al logro, autonomía percibida y competencia percibida. Así:
 - o La '*orientación al logro*' consiste en el enfoque que adoptan los estudiantes para afrontar la asignatura bajo dos orientaciones distintas: la '*ego-social*' y la de '*dominio de tareas*' (Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988). La primera enfatiza el logro de calificaciones altas y de superar a otros con el objetivo de obtener '*aprobación social*' y/o de '*ensalzar su ego*'. La segunda se refiere al logro como dominar la materia y como entenderla ('*quiero aprender*') suponiendo un énfasis en el aprendizaje y el desarrollo de uno mismo.
 - o La '*autonomía percibida*' se refiere al grado en el que los estudiantes creen que tienen el control y la elección de su aprendizaje (Deci y Ryan, 1985, 2001). Así, muchas veces el estudiante valora su autonomía de una manera global; al considerar el control que tiene sobre los factores que afectan a su calificación final en la asignatura.
 - o La '*competencia percibida*' la referimos a la seguridad o confianza percibida por los estudiantes para demostrar que son capaces de utilizar sus conocimientos. La capacidad para juzgarse a sí mismo es fundamental a la hora de realizar tareas académicas (Young, 2005). Como se ha indicado, lo que perciben los estudiantes sobre su nivel de competencia en el aula influye también en su SRL, (Bohn, Roehrig y Pressley, 2004; Perry, Vandekamp, Mercer y Nordby, 2002).
- La '*actitud hacia la asignatura*' la entendemos como la disposición del estudiante a responder favorable o desfavorablemente hacia una parte independiente y específica del programa académico, lo que implica una inclinación interna, de carácter evaluativo, que le ayuda a conformar sus intenciones personales respecto de la materia que debe estudiar. Está bien asentado en la literatura su importancia

e influencia sobre el aprendizaje (Lightner, Benander y Kramer, 2008; Pintrich, 1999; Román, 2004) e incluso cómo pueden favorecerlo por encima de los condicionantes del entorno (Pea, 1987). En el contexto del SRL, entender las actitudes permite evaluar al estudiante cuando toma parte en actividades, tanto dentro como fuera del aula. En la literatura se defiende que la actitud hacia la asignatura puede mejorarse en función del entorno de trabajo (Gras-Martí y Cano-Villalba, 2005), hecho que también los profesores conocemos de nuestra práctica diaria.

- La *'utilidad laboral esperada'* se refiere al nivel de las expectativas que posee el estudiante acerca de si la asignatura cursada le será de utilidad en su futuro profesional. En esta línea Miller y Brickman (2004) y Watson, McSorley, Foxcroft y Watson (2004) destacan la importancia de desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje que incremente la probabilidad de que las competencias, habilidades y conocimientos a adquirir sean coherentes y atiendan a los objetivos laborales de los estudiantes. Yorke (2004) afirma que la empleabilidad es fundamental, ya que los sistemas educacionales están presionados para enfocar a los estudiantes hacia el mercado laboral. Por tanto, la utilidad laboral esperada por los estudiantes debe jugar un papel fundamental para que exista coherencia entre lo que pretende el sistema educativo y lo que necesita el estudiante.
- Pintrich (2004) resalta el importante rol que juegan las *'motivaciones'* en el SRL, entendidas como la tendencia conductual a aproximarse o evitar un objeto para sentir satisfacción. Este autor diferencia entre intrínsecas y extrínsecas. Así, los comportamientos *intrínsecamente* motivados están conducidos por la satisfacción, la diversión, la excitación y el reto de verse implicado (Deci y Ryan, 1985, 2001), mientras que los comportamientos *extrínsecamente* motivados se llevan a cabo por razones distintas a la propia actividad, tales como la recompensa externa, los beneficios, las penalizaciones o las obligaciones (Deci y Ryan, 1985, 2001). Ambos tipos de motivaciones no son excluyentes y de hecho es normal encontrar una combinación de ambas (Wenzlick, 2006). Tienen un papel fundamental sobre el SRL (Pintrich, 2004), afirmándose que es más probable que los estudiantes estén motivados con este tipo de aprendizaje cuando llevan a cabo tareas complejas con objetivos múltiples, pese a que pueda implicar más tiempo de trabajo en el aula (Bohn *et al.*, 2004 y Perry *et al.*, 2002). En general, los estudiantes están más involucrados cuando los profesores los motivan y les proporcionan retroalimentación (Bohn *et al.*, 2004; Perry *et al.*, 2002).

2.2. Hipótesis de trabajo

El contexto de aprendizaje en el aula basado en el nuevo paradigma de enseñanza es el que ofrece a los estudiantes la posibilidad de tomar decisiones y poner en práctica su autodirección. En este contexto, el alumno debe ser un trabajador activo que busque el conocimiento y las habilidades necesarias para alcanzar los objetivos de aprendizaje, donde el profesor se convierte en un guía del proceso de aprendizaje (Vighnarajah, Luan y Akamariah, 2008; Wright *et al.*, 1994). Por otro lado, el paradigma tradicional se asocia a un aprendizaje pasivo por parte del alumnado (Young, 2005), donde éste intenta asimilar y memorizar la información proporcionada por el profesor (Wright *et al.*, 1994).

Otros estudios (Amabile, 1996; Utman, 1997) apuntan en la misma dirección, mostrando que los estudiantes que están inmersos en un proceso de aprendizaje muy controlado (paradigma tradicional) desarrollan menos iniciativa propia y aprenden con menos eficacia. Del mismo modo, Lilly y Tippins (2002) y Peterson (2001) afirman que un aumento de la autonomía del estudiante según el nuevo paradigma de la enseñanza tiene como consecuencia un mayor grado de participación y competencia percibida. Bohn *et al.* (2004) encuentran que un ambiente participativo en el aula estimula la motivación y la colaboración activa en la misma. Esto hace que los estudiantes desarrollen un mayor grado de implicación que seguramente tenga un efecto positivo sobre la actitud hacia la asignatura creada.

La literatura muestra que los profesores pueden modificar el comportamiento en sus aulas para conseguir que los alumnos incrementen sus habilidades de SRL. Así Stoeger y Zimmerman (2007) manifiestan que los profesores pueden ser entrenados para enseñar habilidades específicas de SRL como una parte integrada en sus asignaturas y Schimtz y Wiese (2006) mostraron que los estudiantes podían mejorar sus niveles de autorregulación de aprendizaje al entrenar y supervisar a diario sus habilidades. Basándonos en lo anterior formulamos las siguientes hipótesis:

- H1a: Un contexto de aprendizaje en el aula más enfocado hacia el nuevo paradigma de aprendizaje influye positivamente sobre la autonomía percibida por el estudiante.*
- H1b: Un contexto de aprendizaje en el aula más enfocado hacia el nuevo paradigma de aprendizaje influye positivamente sobre la competencia percibida.*
- H1c: Un contexto de aprendizaje en el aula más enfocado hacia el nuevo paradigma de aprendizaje influye positivamente sobre las actitudes hacia la asignatura.*

Los estudiantes, antes de entrar en el aula ya tienen formadas (de forma explícita o implícita) determinadas expectativas laborales. Aunque un estudio de Accenture (2002) muestra que sólo el 11,4% de los jóvenes consideran sus expectativas laborales como un criterio a la hora de elegir una carrera y éstas parecen sesgadas³, lo cierto es que muchas universidades, en sus planes de estudio, incluyen recomendaciones sobre la elección de asignaturas en función de las expectativas laborales. También ha sido común en los Informes de Evaluación Externa (realizados en los procesos de evaluación por la ANECA y por otras agencias de calidad) la mención al vínculo necesario entre las expectativas laborales de los estudiantes, el plan de estudios y la elección de asignaturas. Por otra parte, las malas expectativas laborales son una de las causas de abandono de los estudios (Álvarez, Cabrera y González, 2006) y de no elección de determinadas asignaturas. Por tanto, cabe esperar que una asignatura con mayor relevancia para el futuro profesional (utilidad laboral esperada) del estudiante conlleve a que despierte en éste un mayor interés y una actitud más positiva hacia dicha asignatura. Así se plantea la siguiente hipótesis

- H2: Una mayor utilidad laboral esperada influye positivamente en las actitudes hacia la asignatura.*

³ Ya que muestran “unas expectativas salariales más elevadas de las reales y peores perspectivas del desempleo de las reales” (García, 2008).

La cognición autorregulada engloba tres factores: dos orientaciones para lograr objetivos (ego-social y dominio de tareas), la autonomía percibida por parte del estudiante en su proceso de aprendizaje y la competencia percibida. Para Young (2005), la 'orientación ego-social' enfatiza el logro de notas altas, el superar a otros, la aprobación social y el ensalzar el ego, mientras que la 'orientación al dominio de las tareas' pone el acento en el propio aprendizaje, en la mejora de las habilidades individuales y en el desarrollo personal. Así, las personas con una alta orientación 'ego-social' tenderán a mostrar mayor motivación extrínseca que aquellos que no tengan tal orientación (Brunel, 1999). Por el contrario, una mayor orientación hacia el dominio de las tareas, a adquirir nuevas habilidades y/o conocimientos, se relaciona con mayores motivaciones intrínsecas (Ntoumanis, 2001; Somuncuoglu y Yildirim, 1999). Estas dos orientaciones se han conceptualizado como opuestas (Pintrich, 2000) aunque otros trabajos defienden que son conceptos independientes, no relacionados de forma negativa (p.ej.: Ames y Archer, 1988; Nicholls, Cheung, Lauer y Patachnick, 1989).

Por otro lado, la 'autonomía percibida' se refiere al grado de control y libertad que los estudiantes perciben que tienen sobre su conducta. Van Voorhis (1995) encuentra que los alumnos que sienten un mayor grado de control sobre su proceso de aprendizaje tienden a incrementar su motivación intrínseca. En cuanto a la competencia percibida (evaluación que hace el estudiante sobre sus propias competencias y habilidades relacionadas con el aprendizaje de la materia), Harter (1981) mostró que los estudiantes que se perciben a sí mismos como académicamente competentes desarrollan mayores motivaciones intrínsecas. Por tanto, planteamos las siguientes hipótesis:

- H3a: Una mayor orientación 'ego-social' para lograr objetivos influye positivamente con una mayor motivación extrínseca.*
- H3b: Una mayor orientación hacia el 'dominio de las tareas' influye positivamente con una mayor motivación intrínseca.*
- H3c: Un mayor grado de autonomía percibida se asocia positivamente con una mayor motivación intrínseca.*
- H3d: Un mayor grado de competencia percibida se asocia positivamente con una mayor motivación intrínseca.*

Knill y Knill (2004) han mostrado que una actitud positiva hacia una actividad aumenta la motivación de realizarla. Para el ámbito educativo universitario se pueden destacar diversos estudios que analizan la incidencia de las actitudes sobre el rendimiento académico (p.ej.: Gargallo, Pérez, Serra, Sánchez y Ros, 2007; Herrero, Nieto, Rodríguez y Sánchez, 1999; House y Prion, 1998) o sobre las motivaciones para determinadas carreras (Pérez, Requena y Zubiaur, 2005) donde se encuentra que la vocación (motivación intrínseca) es una componente importante a la hora de elegir la carrera o una asignatura.

Del mismo modo, Rost-Roth (2001) encuentra que una actitud positiva hacia el aprendizaje influye de forma significativa en la motivación intrínseca de aprender un idioma. Esto también sería de esperar para las asignaturas de marketing: una actitud positiva hacia la asignatura estará relacionada con un mayor interés por la materia y en las actividades relacionadas con su aprendizaje y esto incrementará la motivación intrínseca del estudiante. Por tanto, formulamos:

H4: Una actitud positiva hacia la asignatura aumenta la motivación intrínseca.

Finalmente, ¿influyen las motivaciones de los estudiantes en el uso de las estrategias de SRL (superficial, cognitiva y metacognitiva)? Para el caso de las motivaciones extrínsecas, Pintrich y De Groot (1990) afirman que los estudiantes que muestran altas motivaciones extrínsecas tienden a utilizar estrategias de aprendizaje superficial y Lamas (2008) plantea que los estudiantes así motivados “optan por tareas más fáciles, cuya solución les asegure la obtención de la recompensa” (pág. 16). En realidad, el aprendizaje cognitivo precisa de una mayor implicación y esfuerzo de comprensión, por lo que es de esperar que los estudiantes extrínsecamente motivados no sólo ‘huyan’ del esfuerzo sino que no se planteen aprendizajes cognitivo o metacognitivo. Para este último se precisa del conocimiento de los propios recursos y de una autorregulación de dichos recursos (Archer 1994).

En relación a las motivaciones intrínsecas, Pintrich (1999) y Pintrich y García (1991) afirman que están muy relacionadas con el uso de estrategias de SRL en los entornos académicos, existiendo una amplia literatura al respecto (p.ej.: Deci y Ryan, 2000; Wenzlick, 2006). Recientemente, Gil, Bernaras, Elizalde y Arrieta (2009) han encontrado relaciones entre algunas estrategias de aprendizaje del estudiante universitario y los patrones de motivaciones, con importantes diferencias entre carreras y con especial significación respecto de las motivaciones intrínsecas.

Sin embargo no hay que olvidar que hay autores (p.ej.: Heyman y Dweck, 1992) que sostienen que la conducta de los estudiantes depende más de su capacidad percibida que de su orientación al logro, hecho que es importante en asignaturas donde una capacidad determinada (para el manejo del aparataje matemático, para realizar un discurso de contenidos, para la resolución de problemas bajo el requisito de eficiencia, etc.) puede ser una gran ventaja. Por tanto, planteamos las siguientes hipótesis:

H5a: Una mayor motivación extrínseca en los estudiantes contribuye en un mayor uso de estrategias de aprendizaje superficiales.

H5b: Una mayor motivación intrínseca en los estudiantes se relaciona con un mayor uso de las estrategias de aprendizaje cognitivo.

H5c: Una mayor motivación intrínseca en los estudiantes influye positivamente en un mayor uso de las estrategias de aprendizaje metacognitivo.

3. MÉTODO

3.1. Instrumento y Muestreo

Para llevar a cabo la investigación se diseñó un cuestionario autoadministrado que se pasó a estudiantes matriculados en tres asignaturas de Marketing que se imparten en tres universidades españolas (dos públicas y una privada) de la diplomatura en ciencias empresariales y de la licenciatura de Administración y Dirección de Empresas. El trabajo de campo se realizó con los estudiantes que estaban en el aula un día aleatorio al final del cuatrimestre, no comunicado previamente (para evitar mayor absentismo) y antes de realizar cualquier evaluación que pudiera condicionar las respuestas de los estudiantes. El desglose de la muestra por universidad y curso puede verse en la Tabla 1.

TABLA 1
DATOS MUESTRALES BÁSICOS

Universidad	Tipo	Tamaño (muestra= 202)	Curso		
			Tercero	Cuarto	Quinto
Universidad 1	Pública	121 (59,9%)	98	23	--
Universidad 2	Pública	42 (20,8%)	--	22	20
Universidad 3	Privada	39 (19,3%)	39	--	--

3.2. Escalas utilizadas

Las escalas utilizadas en la investigación son las siguientes⁴:

- *Contexto de aprendizaje en el aula.* Tomamos como base la categorización de Ferrer-Caja y Weiss (2002). Las fiabilidades reportadas por estos autores son de 0,78, 0,65 y 0,67 respectivamente. En el presente trabajo se sigue la versión original en diferencial semántico, de 7 puntos, donde cada ítem se refiere al contraste entre el paradigma nuevo y el tradicional.
- *Cognición autorregulada.* Comprende tres dimensiones:
 1. *Orientación al logro.* La escala utilizada con sus dos dimensiones se muestra en el anexo y se midió sobre 7 puntos, adaptada del *Cuestionario de Aprendizaje para Estrategias de Motivación* (Pintrich y De Groot, 1990), además de resultar similar a los ítems encontrados en la escala de Nolen (1986). A los estudiantes se les preguntó su grado de acuerdo o desacuerdo con los distintos ítems. Los ítems de la subescala de ego-social se codificaron de forma inversa. Las fiabilidades reportadas para esta escala se mueven en el rango 0,71 y 0,89 (Blair, O'Neil y Price, 1999; Pintrich y De Groot, 1990).
 2. *Autonomía percibida.* Tomamos como base la escala de Zhou (1998) tipo Likert con 7 puntos de respuesta. Dado que en la escala original en un mismo ítem se incluyen dos aspectos distintos, nosotros los desglosamos de forma que la escala final utilizada tiene tres ítems. Los estudiantes respondieron, en este caso, dando continuación al siguiente enunciado: "Mi nota en esta asignatura...". No hemos encontrado la fiabilidad originalmente reportada por Zhou.
 3. *Competencia percibida.* Se usa la escala de Young (2005), con una fiabilidad de 0,81, basada en las aportaciones de Bandura (2001). Los ítems incluidos en el cuestionario se valoran en una escala de 7 puntos.
- *Actitud hacia la asignatura.* Tomamos como base la propuesta por Ajzen y Fishbein (1980), desarrollando un conjunto de ítems que fueron pretestados y cuyo resultado final quedó en una escala de cinco ítems de diferencial semántico de 7 puntos.

⁴ Todos los ítems se encuentran en la Tabla del Anexo.

- *Utilidad laboral esperada*. Como no hemos encontrado en la literatura ninguna escala referida a este constructo, hemos confeccionado una escala propia medida a través en diferencial semántico de 5 ítems que se valoran, al igual que el resto de escalas, en un rango 1-7.
- *Motivaciones autorreguladas*. Nos hemos basado en la Escala de Motivaciones Académicas (Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal y Vallieres, 1992; Young, 2005). Los primeros autores informan de una fiabilidad de 0,81, pero este dato no aparece en la contribución de Young.
- *Aprendizaje autorregulado*: para medir los distintos niveles de SRL (superficial, cognitivo y metacognitivo), hemos utilizado la escala de Somuncuoglu y Yildirim (1999) con 3 subescalas. Las fiabilidades reportadas por estos autores son de 0,81 para SRL superficial, 0,84 para SRL cognitivo y 0,77 para SRL metacognitivo.

Para traducir las escalas se utilizó el sistema *back-translate*, consistente en que primero un traductor especialista externo a los investigadores tradujo del inglés al español y después, dos traductores también independientes pasaron la traducción española al inglés a fin de comparar las dos versiones. Finalmente, los investigadores consensuaron las redacciones finales, que se sometieron a un pretest, del que se obtuvo la redacción definitiva.

4. RESULTADOS

4.3. Fiabilidad y validez de las escalas de medida

En primer lugar, hemos realizado análisis factoriales confirmatorios para depurar las escalas y evaluar su unidimensionalidad. En segundo lugar, hemos calculado la consistencia interna de cada escala a través de los índices de la varianza extraída (Fornell y Larcker, 1981) y de fiabilidad compuesta (Bagozzi y Yi, 1988). Para estos análisis, hemos utilizado el programa estadístico LISREL 8.5, empleando el método de máxima verosimilitud y utilizando como matriz de entrada la de varianzas-covarianzas. Después de la primera estimación del análisis factorial confirmatorio, se han depurado los ítems de cada escala teniendo en cuenta la significatividad de los coeficientes estandarizados (valor del estadístico t superior a 1,96) y el porcentaje de varianza que explican de la variable latente (se aconseja que sea superior a 0,5). De esta forma, se identificaron varios indicadores con problemas de convergencia con sus respectivas variables latentes, por lo que fue necesario la modificación del modelo de medida inicial. En el caso de la 'variable motivación extrínseca', fue imposible depurar la escala debido a la escasa calidad del modelo de medida utilizado, por lo que se optó por utilizar un sólo ítem de esta variable para el contraste del modelo.

La Tabla 2 muestra los indicadores de fiabilidad y validez de las escalas ya depuradas que finalmente integran el modelo de medida utilizado. Como se puede comprobar, la mayoría de escalas alcanzan niveles de fiabilidad aceptables, aunque en algunos casos se obtienen valores por debajo de los recomendados. Este es el caso de la variable "competencia percibida", que con una fiabilidad compuesta de 0,61 y una varianza extraída de 0,36 presenta el nivel de fiabilidad más bajo del modelo.

TABLA 2
RESULTADOS PARA EL MODELO DE MEDIDA (N = 202)

ítems	λ^*	R ²	Fiabilidad	Ítems	λ^*	R ²	Fiabilidad	
SRLs_1	0,60 (6,95)	0,36	$\rho_c = 0,68$ V.e.= 0,52 $\alpha = 0,68$	COM_3	0,50 (6,49)	0,25	$\rho_c = 0,61$ V.e.=0,36 $\alpha = 0,58$	
SRLs_2	0,83 (8,41)	0,68		COM_5	0,78 (9,75)	0,62		
SRLc_1	0,93 (16,74)	0,86	$\rho_c = 0,90$ V.e.= 0,76 $\alpha = 0,91$	COM_7	0,44 (5,61)	0,20		
SRLc_2	0,92 (16,64)	0,85		ODT_1	0,69 (9,99)	0,47		
SRLc_3	0,74 (12,03)	0,55	$\rho_c = 0,83$ V.e.= 0,42 $\alpha = 0,76$	ODT_2	0,62 (8,86)	0,39	$\rho_c = 0,71$ V.e.= 0,45 $\alpha = 0,67$	
SRLm_1	0,48 (6,72)	0,24		ODT_3	0,70 (10,20)	0,49		
SRLm_3	0,75 (11,43)	0,56		OES_1	0,78 (11,21)	0,60	$\rho_c=0,79$ V.e.= 0,55 $\alpha = 0,78$	
SRLm_4	0,78 (12,08)	0,61		OES_2	0,73 (10,48)	0,53		
SRLm_5	0,68 (10,15)	0,47		OES_3	0,71 (10,17)	0,50		
SRLm_8	0,45 (6,25)	0,21		$\rho_c = 0,80$ V.e.= 0,50 $\alpha = 0,79$	ACT_2	0,78 (12,46)	0,61	$\rho_c = 0,83$ V.e.= 0,62 $\alpha = 0,81$
MOI_1	0,67 (9,95)	0,44			ACT_4	0,84 (13,83)	0,71	
MOI_2	0,77 (12,04)	0,59			ACT_5	0,72 (11,09)	0,52	
MOI_3	0,76 (11,85)	0,58	$\rho_c = 0,78$ V.e.= 0,49 $\alpha = 0,76$		AUT_1	0,47 (6,42)	0,21	$\rho_c = 0,77$ V.e.= 0,55 $\alpha = 0,72$
MOI_4	0,61 (8,94)	0,37		AUT_2	0,87 (13,03)	0,77		
CAA_1	0,74 (11,35)	0,55		AUT_3	0,81 (11,99)	0,66		
CAA_2	0,90 (14,46)	0,80		ULE_1	0,85 (14,26)	0,72	$\rho_c = 0,88$ V.e.= 0,71 $\alpha = 0,88$	
CAA_3	0,48 (6,71)	0,23		ULE_3	0,86 (14,57)	0,74		
CAA_7	0,60 (8,80)	0,36	ULE_5	0,81 (13,42)	0,66			
$\chi^2(539) = 772,31$ $p = 0,00$; $\chi^2/g.l. = 1,43$ AGFI = 0,80 GFI = 0,84 CFI = 0,92 RMSEA = 0,03 RMSR = 0,05 NNFI = 0,91								

Nota: CAA=Contexto de aprendizaje en el aula; AUT=Autonomía percibida; COM=Competencia percibida; ODT=Orientación a la tarea; OES=Orientación ego-social; ACT=Actitud hacia la asignatura; ULE=Utilidad laboral esperada; MOI=Motivación intrínseca; SRLs=Aprendizaje superficial; SRLc=Aprendizaje cognitivo; SRLm=Aprendizaje metacognitivo

4.4. Ajuste del modelo

La estimación se realiza mediante un modelo factorial con 11 variables latentes que cargan en sus respectivos indicadores (variables observadas). El total de variables observadas del modelo es 36. Para examinar la calidad del ajuste del modelo de medida hemos analizado el grado en que las variables latentes están representadas por los indicadores o variables observadas especificadas. Hay que tener en cuenta que para interpretar la bondad del ajuste global no se ha utilizado el test de la chi-cuadrado, ya que con muestras superiores a 200 individuos, este test tiende a ser significativo (Hair *et al.*, 1999). No obstante, el valor de la chi-cuadrado normada (1,43) se puede considerar aceptable.

Respecto al resto de indicadores de bondad de ajuste, los valores de CFI y NNFI alcanzan el nivel crítico de 0,90. El valor de RMSEA de 0,03 puede considerarse muy bueno mientras que el valor de RMSR de 0,05 es también aceptable. Sin embargo, los valores de AGFI (0,80) y GFI (0,84) están por debajo de 0,9 recomendado en la literatura. Asimismo, todos los valores de los coeficientes estandarizados (λ) son estadísticamente significativos ($p < 0,01$) y el porcentaje de varianza de cada indicador (R^2) explicado por su variable latente está en la mayoría de los casos por encima del 50% si bien, prácticamente todos los restantes casos presentan valores por encima de 0,3. Todo lo anterior nos permite afirmar que las distintas medidas de calidad del ajuste aportan suficientes evidencias para apoyar el modelo de medida propuesto para las distintas variables analizadas.

TABLA 3
VALIDEZ DISCRIMINANTE DE LAS ESCALAS (N = 202)

Variables latentes	ϕ^*	Variables latentes	ϕ^*	Variables latentes	ϕ^*
SRLs-SRLc	0,21 (0,08)	SRLs-ODT	-0,01 (0,09)	SRLc-SRLm	0,45 (0,06)
SRLs-SRLm	0,35 (0,08)	SRLs-OES	0,18 (0,09)	SRLc-MOI	0,11 (0,08)
SRLs-MOI	0,15 (0,09)	SRLs-ACT	0,21 (0,08)	SRLc-CAA	0,17 (0,07)
SRLs-CAA	0,24 (0,08)	SRLs-AUT	0,28 (0,08)	SRLc-COM	0,33 (0,08)
SRLs-COM	0,24 (0,10)	SRLs-ULE	0,16 (0,08)	SRLc-ODT	0,23 (0,08)
SRLc-OES	0,11 (0,08)	SRLm-MOI	0,40 (0,07)	SRLm-OES	-0,02 (0,08)
SRLc-ACT	0,06 (0,07)	SRLm-CAA	0,33 (0,07)	SRLm-ACT	0,30 (0,07)
SRLc-AUT	0,17 (0,07)	SRLm-COM	0,64 (0,07)	SRLm-AUT	0,30 (0,07)
SRLc-ULE	0,15 (0,07)	SRLm-ODT	0,44 (0,07)	SRLm-ULE	0,23 (0,07)
MOI-CAA	0,50 (0,06)	MOI-COM	0,41 (0,08)	MOI-ODT	0,69 (0,06)
MOI-OES	0,69 (0,06)	MOI-ACT	0,62 (0,05)	MOI-AUT	0,44 (0,07)
MOI-ULE	0,50 (0,06)	CAA-COM	0,28 (0,08)	CAA-ODT	0,42 (0,07)
CAA-OES	0,05 (0,08)	CAA-ACT	0,48 (0,06)	CAA-AUT	0,26 (0,07)
CAA-ULE	0,32 (0,07)	COM-ODT	0,69 (0,07)	COM-OES	0,12 (0,09)
COM-ACT	0,38 (0,08)	COM-AUT	0,23 (0,09)	COM-ULE	0,23 (0,09)
ODT-OES	0,04 (0,09)	ODT-ACT	0,63 (0,06)	ODT-AUT	0,36 (0,08)
ODT-ULE	0,45 (0,07)	OES-ACT	0,07 (0,08)	OES-AUT	0,12 (0,08)
OES-ULE	0,13 (0,08)	ACT-AUT	0,25 (0,07)	ACT-ULE	0,68 (0,05)
AUT-ULE	0,10 (0,08)				

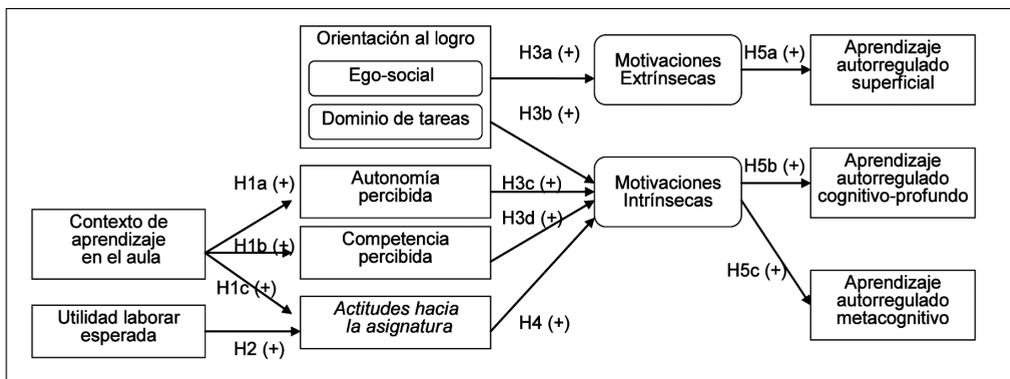
Nota: CAA=Contexto de aprendizaje en el aula; AUT=Autonomía percibida; COM=Competencia percibida; ODT=Orientación a la tarea; OES=Orientación ego-social; ACT=Actitud hacia la asignatura; ULE=Utilidad laboral esperada; MOI=Motivación intrínseca; SRLs=Aprendizaje superficial; SRLc=Aprendizaje cognitivo; SRLm=Aprendizaje metacognitivo

* Entre paréntesis el valor del error estándar

Para evaluar la validez convergente y discriminante de las escalas utilizadas hemos utilizado los métodos propuestos por Anderson y Gerbing (1988). Así, la validez convergente viene avalada por el hecho de que todos los coeficientes estandarizados de los indicadores son significativos. Es decir, cada conjunto de indicadores (variables observadas) convergen para medir su concepto teórico correspondiente (variable latente). Para analizar la validez discriminante, hemos comprobado que ninguno de los intervalos de confianza (+/-2 veces el error estándar) de las correlaciones estimadas entre dos variables latentes incluye el valor uno, que confirma que todas las escalas empleadas miden conceptos teóricos distintos (véase la Tabla 3).

Estimamos a continuación el modelo estructural formado por 12 variables latentes y 37 indicadores (ver Figura 2). Dado que la variable *motivación extrínseca* se ha medido con un solo indicador, hemos fijado su fiabilidad a uno, indicando que no existe error de medida en dicho indicador.

Figura 2
Modelo de aprendizaje autorregulado contrastado



Fuente: elaboración propia.

La Tabla 4 muestra los resultados de la estimación del modelo estructural. Las hipótesis se confirman sobre la base de los coeficientes estandarizados y su significatividad. Con el contraste realizado podemos comprobar que la totalidad de parámetros son significativos (valor de la t superior a 1,96), y que tienen el signo previsto en sus respectivas hipótesis.

En cuanto a los indicadores de bondad de ajuste, como cabe esperar con el tamaño muestral utilizado, el valor de la chi-cuadrado es significativo. Sin embargo, el valor de la chi-cuadrado normada (1,62) se encuentra en el intervalo de aceptación indicado por la literatura. Los indicadores AGFI, GFI, CFI y NNFI se encuentran ligeramente por debajo del nivel recomendado de 0,9, si bien los valores obtenidos para los dos últimos se acercan mucho a dicho nivel crítico. Por último, los valores de RMSEA y RMSR los podemos calificar como buenos (0,04 y 0,08, respectivamente).

TABLA 4
AJUSTE DEL MODELO ESTRUCTURAL (N = 202)

Relación planteada	Hipótesis	Modelo teórico		Bondad de ajuste
		Coficiente (*)	R ²	
CAA (+) →AUT	H1a	0,25 (3,30)	0,09	$\chi^2(612) = 994,43$ p = 0,00 AGFI = 0,77 GFI = 0,80 CFI = 0,87 RMSEA = 0,04 RMSR = 0,08 NNFI = 0,86 $\chi^2/g.l. = 1,62$
CAA (+) → COM	H1b	0,16 (2,60)	0,07	
CAA (+) → ACT	H1c	0,30 (4,67)	0,58	
ULE (+) → ACT	H2	0,51 (7,46)		
OES (+) → MOE	H3a	0,78 (6,56)	0,23	
ODT (+) → MOI	H3b	0,28 (4,69)	0,51	
AUT (+) → MOI	H3c	0,20 (3,31)		
COM (+) → MOI	H3d	0,19 (2,14)		
ACT (+) → MOI	H4	0,22 (3,71)		
MOE (+) → SRLs	H5a	0,16 (2,34)	0,01	
MOI (+) → SRLc	H5b	0,49 (2,42)	0,02	
MOI (+) → SRLm	H5c	0,52 (4,22)	0,11	

Notas:

CAA=Contexto de aprendizaje en el aula; AUT=Autonomía percibida; COM=Competencia percibida;

ODT=Orientación a la tarea; OES=Orientación ego-social; ACT=Actitud hacia la asignatura;

ULE=utilidad laboral esperada; MOE=Motivación extrínseca; MOI=Motivación intrínseca;

SRL= Aprendizaje autorregulado; SRLs=Aprendizaje superficial; SRLc=Aprendizaje cognitivo;

SRLm=Aprendizaje metacognitivo

(*) Entre paréntesis el valor de la t. * valor de la t no significativo.

5. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DE INVESTIGACIÓN

La EHEA exigirá que estudiantes y profesores cambien el enfoque de interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso de los estudiantes, se exigirá que sean protagonistas de su aprendizaje y, por tanto, autorregulen sus tareas académicas. En el presente trabajo se ha planteado y contrastado un modelo donde el contexto de aprendizaje en el aula, la orientación al logro del estudiante y la utilidad laboral esperada son antecedentes de las estrategias de aprendizaje autorregulado. Hemos encontrado relaciones significativas y todas las hipótesis se contrastan con el signo esperado. Esto se produce más en las relaciones de las motivaciones con el SRL (superficial, cognitivo y metacognitivo) y entre el contexto de aprendizaje con la autonomía y la competencia percibidas, así como las actitudes hacia la asignatura. Del modelo contrastado se desprende que el docente debe tener en cuenta el contexto de aprendizaje en el aula para influir en las estrategias de aprendizaje autorregulado que sus estudiantes puedan adoptar. Sin embargo, el docente tiene que ser consciente de la influencia que ejercen sobre el aprendizaje otra serie de factores no controlados por el profesor, tales como la orientación al logro de sus estudiantes o la utilidad laboral esperada.

Nuestros resultados apoyan las evidencias encontradas en la literatura sobre SRL acerca de la interrelación existente, por una parte, entre las motivaciones y las estrategias de aprendizaje y, por otra parte, sobre la influencia del contexto del aprendizaje, la orientación al logro y la autonomía percibida en las motivaciones de los alumnos (Hwang y Vrongistinos, 2002; Young, 2005). Conviene señalar que el profesor, a través del contexto de aprendizaje en el aula basado en el papel activo del estudiante, puede influir sobre la adquisición de una mayor autonomía y competencia percibidas por parte de los alumnos y en su actitud favorable hacia la asignatura. El docente debe ser consciente también de que el factor clave para conseguir un aprendizaje cognitivo y metacognitivo es la motivación intrínseca del alumno. Nuestros datos así lo avalan y son congruentes con los resultados obtenidos en la literatura (Pintrich, 1999; Young, 2005).

Las motivaciones (extrínsecas o intrínsecas) influyen significativamente (pero de forma poco importante) sobre el aprendizaje autorregulado. Esto está en consonancia con los hallazgos de Pintrich y De Groot (1990), quienes encontraron que los estudiantes situados por encima de la media en rendimiento académico mostraban alta motivación e interés, pero baja capacidad de autorregulación y baja implicación en actividades metacognitivas. Por el contrario, los que estaban en la media o por debajo del rendimiento mostraron alta capacidad de autorregulación pero baja motivación. Parece, por tanto, que hay otras variables implicadas (retroalimentación, adaptación, conocimientos previos) que pueden ayudar a mejorar la comprensión de qué afecta al SRL.

En referencia a lo que plantea la EHEA sobre el papel activo del estudiante, destacamos la propensión de éste a mantener el modelo tradicional de enseñanza dado que es el que menos esfuerzo le exige y al que está habituado. Esto se debe a un 'factor de inercia' que debe ser tenido en cuenta, sobre todo en los estadios iniciales de la implantación de la EHEA. Nuestros discentes no están acostumbrados a ser activos en su aprendizaje y lo reciente de la implantación del nuevo paradigma hace que todavía existan (y existirán durante un tiempo) rutinas y pasividades a vencer.

El presente estudio es la primera aproximación al fenómeno del SRL en el área de Marketing en España, por lo que es necesario obtener un conocimiento más profundo de sus antecedentes y de sus consecuencias. El Marketing no es sólo una materia incluida en dos de las carreras con mayor demanda de plazas en la universidad española, sino que provee de conocimientos y habilidades para una de las funciones más habituales en el futuro profesional de los estudiantes (los aspectos de comercialización y venta).

Consideramos que para futuras investigaciones es necesario considerar otras variables para conocer qué lleva al estudiante a adoptar una determinada estrategia de SRL. Sugerimos que las más interesantes son, desde la perspectiva del estudiante: (a) el citado 'factor de inercia', (b) el *feedback* que reciba el estudiante de sus resultados, (c) su implicación con la asignatura y (d) la naturaleza de ésta —optativa u obligatoria—. Desde la perspectiva clave del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, creemos que debe considerarse, también, (e) la planificación de la asignatura y su conocimiento por el estudiante, (f) la valoración del docente por los estudiantes, (g) la percepción a priori del proceso de evaluación y otros aspectos relacionales profesor-estudiante. Además, el contexto es fundamental, por lo que habrá que considerar (h) las infraestructuras disponibles y usadas/a usar, (i) el tipo de universidad (pública vs. privada) y su imagen, así como (j) las condiciones de acceso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Accenture (2002). Expectativas de los estudiantes universitarios ante su inserción laboral. Disponible en <http://www.accenture.com/NR/rdonlyres/1B76A252-E015-46D1-81B0-DDFCB09E848A/0/resultados.pdf>, 19/10/09.
- Adrian, C.M. y Palmer, G.D. (1999). Toward a model for understanding and improving educational quality in the principles of marketing course. *Journal of Marketing Education*, 21 (April), 25-33.
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs: NJ. Prentice Hall.
- Alan, G.J. y Azevedo, R. (2007). A theoretical review of Winne and Hadwin's model of self-regulated learning: new perspectives and directions. *Review of Educational Research*, 77(3), 334-372.
- Álvarez, P.R., Cabrera, L. y González, M.C. (2006). Causas del abandono y prolongación de los estudios universitarios. *Paradigma*, 27(1): 349-363.
- Alonso, P. (2007). Evaluación formativa y su repercusión en el clima del aula. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 389-402.
- Amabile, T.M. (1996). *Creativity in context*. New York: Westview.
- Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Anderson, J.C. y Gerbing, D.W. (1988). Structural equation modelling in practice: a review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.
- Archer, J. (1994). Achievement goals as a measurement of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-446.
- Bagozzi, R.P. y Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74-94.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social-cognitive view*. Englewood Cliffs: NJ. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy on cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (2001). *Guide for Constructing Self-efficacy Scales*. Disponible en <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/Bandura/Index.html#guide>, 19/10/09.
- Blair, D.V, O'Neil, H.F.Jr. y Price, D.J. (1999). Effects of expertise on state self-efficacy and state worry during a computer-based certification test. *Computers in Human Behavior*, 15(3-4), 511-530.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: a new concept embraced by researcher, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.
- Boekaerts, M. y Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: a perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: an International Review*, 54(2), 199-231.
- Boekaerts, M. y Niemivirta, M. (2000). *Self-regulated learning: finding a balance between learning goals and ego-protective goals*. En Boekaerts, M., Pintrich, P.R. y Zeidner, M. (Ed), *Handbook of Self-regulation*. (pp. 417-450). San Diego: CA. Academic Press.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. y Zeidner, M. (2000). *Handbook of Self-regulation*. San Diego: CA. Academic Press.

- Bohn, C. M., Roehrig, A. D. y Pressley, M. (2004). The first days of school in the classrooms of two more effective and four less effective primary-grades teachers. *Elementary School Journal*, 104: 269-287.
- Brunel, P. (1999). Relationship between achievement goal orientations and perceived motivational climate on intrinsic motivation. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 365-374.
- Butler, D. L. y Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281.
- Camarero, I. C., Rodríguez, P. J. y San José, C. R. (2007). Casos reales y proyectos viables como alternativas del aprendizaje basado en la experiencia. *XVIII Encuentro de Profesores Universitarios de Marketing*. Disponible en <http://www.aemark.es>, 19/10/09.
- Corno, L. y Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychology*, 18: 88-108.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- Daly, S. B. (2001). Student-operated Internet business: true experiential learning in entrepreneurship and retail management. *Journal of Marketing Education*, 23(3), 204-215.
- De Pablos, J. Colás, P., González, T. y Jiménez R. (2007). La adaptación de las universidades al Espacio Europeo de Educación Superior. Un procedimiento metodológico para el diseño de planes estratégicos. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 533-554.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2001). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ferrer-Caja, E. y Weiss, M.R. (2002). Cross-validation of a model of intrinsic motivation with students enrolled in high school elective courses. *Journal of Experimental Education*, 71(1), 41-66.
- Fornell, C. y Larcker D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 28, 39-50.
- García M, J. (2008). El mercado laboral de los jóvenes en España. *X Foro de Tendencias Sociales. 13 de Marzo 2008. Universidad Nacional de Educación a Distancia*. Disponible en <http://www.econ.upf.es/~montalvo/presentacion%20rtemas.pdf>, 19/10/09.
- Gargallo, B., Pérez, C., Serra, B., Sánchez, F. y Ros, I. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42/1, 1-11. Disponible en <http://www.rieoei.org/investigacion/1537Gargallo.pdf>, 19/10/09.
- Gil, P., Bernaras, E., Elizalde, L. M. y Arrieta, M. (2009). Estrategias de aprendizaje y patrones de motivación del alumnado de cuatro titulaciones del Campus de Gipuzkoa. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 329-341.
- Gras-Martí, A. y Cano-Villalba, M. (2005). Debates y tutorías como herramientas de aprendizaje para alumnos de ciencias: análisis de la integración curricular de recursos del campus virtual. *Enseñanza de las Ciencias*, 23(2), 167-180.

- Gremler, D.D., Hofman, K.D., Keaveney, S.M. y Wright, L.K. (2000). Experiential learning exercises in services marketing courses. *Journal of Marketing Education*, 22(1), 35-44.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. y Black, W.C. (1999). *Análisis Multivariante*. (5ª ed.) Madrid: Prentice Hall Iberia.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Hernández Pina, F. (1990). *Aprendiendo a Aprender. Métodos y Técnicas de Estudio para Alumnos de EGB-BUP-FP*. Murcia: Grupo Distribuidor Editorial.
- Hernández, S.A. (2002). Team learning in a marketing principles course: cooperative structures that facilitate active learning and higher level thinking. *Journal of Marketing Education*, 24(1), 73-85.
- Herrero, M.E., Nieto, S., Rodríguez, M.ªJ., y Sánchez, M.ªC. (1999). Factores implicados en el rendimiento académico de los alumnos de la Universidad de Salamanca. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 413-421.
- Heyman, G.D. y Dweck, C.S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptative motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 231-247.
- House, J. D. y Prion, S. K. (1998). Student attitudes and academic background as predictors of achievement in college English. *International Journal of Instructional Media*, 25(1), 29-42.
- Hunt, L., Eagle, L. y Tchen, P (2004). Balancing marketing education and information technology: matching needs or needing a better match? *Journal of Marketing Education*, 26(1), 75-88.
- Hwang, Y.S. y Vrongistinos, K. (2002). Elementary in-service teachers' self-regulated learning strategies related their academic achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 29(3), 25-40.
- Knill, H. y Knill M. (2004). Andere motivieren, sich selbst motivieren – aber wie?. *SVB-Bulletin* 6/2004. Disponible en http://www.rhetorik.ch/Motivation/svb_motivation.pdf, 19/10/09 [en alemán].
- Lamas, R.H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14, 15-20.
- Lightner, R., Benander, R. y Kramer, E.F. (2008). Faculty and student attitudes about transfer of learning. *A Journal of Scholarly Teaching*, 3, 58-66. Disponible en <http://www.insightjournal.net/Volume3/FacultyStudentAttitudesTransferLearning.pdf>, 19/10/09.
- Lilly, B. y Tippins, M.J. (2002). Enhancing student motivation in marketing classes: using student management groups. *Journal of Marketing Education*, 24(3), 253-264.
- Linnenbrink, E.A. y Pintrich, P.R. (2001). Multiple goals, multiple contexts: the dynamic interplay between personal goals and contextual goal stresses. En Voletlet, E. y Jarvela, E. y Jarvela, S., (Ed.) *Motivation in Learning Contexts: Theoretical Advances and Methodological Implications*. (pp. 251-269). New York: Elsevier.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2000). *El aula como contexto de enseñanza y aprendizaje*. En Marchesi, A. y Martín E. (Eds.) *Calidad de la Enseñanza en Tiempos de Cambio*. Madrid: Alianza Editorial.

- Meece, J.L., Blumenfeld, P.C. y Hoyle, R.H. (1988). Student's goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 514-523.
- Meroño, A.L. y Ruiz, C. (2006). Estrategias de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior a partir del conocimiento y actitud del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 281-298.
- Miller, R.B. y Brickman, S.J. (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, 16(1), 9-33.
- Nicholls, J.G., Cheung, P.C., Lauer, J. y Patachnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences*, 1, 63-84.
- Nolen, S.B. (1986). Reasons for studying: motivational orientations and study strategies. *Cognitions and Instruction*, 5(4), 269-287.
- Nota, L., Soresi, S. y Zimmerman, B.J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: a longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 198-251.
- Ntoumanis, N. (2001). Empirical links between achievement goal theory and self-determination theory in sports. *Journal of Sports Science*, 19(6), 397-427.
- Pea, R.D. (1987). Socializing the knowledge transfer problem. *International Journal of Educational Research*, 11, 639-663.
- Pérez, D., Requena, C. y Zubiaur, M. (2005). Evolución de motivaciones, actitudes y hábitos de los estudiantes de la facultad de ciencias de la actividad física y del deporte de la universidad de León. *European Journal of Human Movement*, 14, 65-79.
- Perry, N., Vandekamp, K.O., Mercer, L.K. y Nordby, C.J. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37, 5-15.
- Peterson, R.M. (2001). Course participation: an active learning approach employing student documentation. *Journal of Marketing Education*, 23(3), 187-94.
- Pintrich, P.R. y Garcia, T. (1991). *Student goal orientation and self-regulation in the college classroom*. En Maehr, M.L. y Pintrich, P.R. (Ed.). *Advances in motivation and achievement*. (pp. 371-402), vol. 7. Greenwich: JAI Press.
- Pintrich, P.R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Academies Research*, 31(6), 459-470.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En Boekaerts, M., Pintrich, P. y Zeidener, M. (Eds.) *Handbook of Self regulation*. (pp.452-502). New York: Academic Press.
- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in collage students. *Educational Psychology Review*, 16: 385-407.
- Pintrich, P.R. y De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulation learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Puustinen, M. y Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: a review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269-286.
- Román, J.R. (2004). Self-regulated learning for university students: the meaningful text-reading strategy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 113-132.

- Rost-Roth, M. (2001). Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. En Gerhard, G.; Götze, L.; Henrici, G. y Krumm, H.J. *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*; Tomo 19. (pp.714-722). Berlin y New York: Verlag de Gruyter. [en alemán].
- Saravia, M.A. (2008). Calidad del profesorado: un modelo de competencias académicas. *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 141-156.
- Schimtz, B. y Wiese, B.S. (2006). New perspectives for evaluation of training sessions in self-regulated learning: time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 64-96.
- Schloemer, P. y Brenan, K. (2006). Students to learners: developing self-regulated learning. *Journal of Education for Business*, 82(2), 81-87.
- Somuncuoglu, Y. y Yildirim, A. (1999). Relationship between achievement goal orientations and use of learning strategies. *Journal of Educational Research*, 92(5), 267-277.
- Stoeger, D.H. y Zimmerman, B.J. (2007). *Motivation and self-regulated learning: theory, research, and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Utman, C.H. (1997). Performance effects of motivational state: a meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1, 170-182.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C. y Vallieres, E.F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and motivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Van Voorhis, J.L. (1995). Implementing cooperative structures to increase motivation and learning in the college classroom. *Lilly Conference on College Teaching*, junio, Columbia, SC. Disponible en <http://www.eduref.org/>, 19/10/09.
- Vighnarajah, S.N., Luan, W.S. y Akamariah, A.B. (2008). The shift in the role of teachers in the learning process. *European Journal of Social Sciences*, 7(2), 33-41.
- Watson, M., McSorley, M, Foxcroft, C. y Watson, A. (2004). Exploring the motivation orientation and learning strategies of first year university learners. *Tertiary Education and Management*, 10 (3), 193-207.
- Wenzlick, S.M. (2006). *Motivaciones y orientaciones de los estudiantes universitarios (de pregrado) en la Universidad de Arizona del Norte*. Monografía. Otoño. Disponible en <http://www.cal.nau.edu/languages/spamat/capstones/wenzlick.pdf>, 19/10/09.
- Wright, L.K., Bitner, M.J. y Zeithaml, V.A. (1994). Paradigm shifts in business education: using active learning to deliver services marketing content. *Journal of Marketing Education*, 16(3), 5-19.
- Yorke, M. (2004). Employability in the undergraduate curriculum: some student perspectives. *European Journal of Education*, 39(4), 409-427.
- Young, M.R. (2005). The motivational effects of the classroom environment in facilitating self-regulated learning. *Journal of Marketing Education*, 25, 25-40.
- Zhou, J. (1998). Feedback valence, feedback style, task autonomy and achievement orientation interactive effects on creative performance. *Journal of Applied Psychology*, 83(2), 261-276.
- Zimmerman, B.J. (1995). Self-efficacy and educational development. En Bandura, A. (Ed.) *Self-efficacy and Changing Societies*. (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.

- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. En Boekaerts, M; Pintrich, P. y Zeidner, M. (Ed.) *Handbook of Self regulation*. (pp. 13-39). New York: Academic Press.
- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. En Zimmerman, B.J. y Schunk, D., (Eds.), *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. (pp. 1-38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B.J. y Schunk, D.H. (2001). *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zulma, M. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios Pedagógicos*, 32(2), 121-132.

Fecha de recepción: 22 de noviembre de 2009.

Fecha de revisión: 3 de marzo de 2010.

Fecha de aceptación: 26 de abril de 2010.

ANEXO. Ítems utilizados para las distintas escalas

	<i>Indicadores del paradigma nuevo</i>	<i>Indicadores del paradigma tradicional</i>
Contexto de aprendizaje	CAA_1 Profesor entusiasta	Profesor apático
	CAA_2 Alta interacción profesor-estudiante	Baja interacción profesor-estudiante
	CAA_3 El profesor me dice cómo puedo mejorar	El profesor sólo me dice lo que hago mal
	CAA_4 Aprendizaje tradicional basado en clases teóricas	Aprendizaje activo basado en la participación del alumno
	CAA_5 Evaluación basada en prácticas	Evaluación basada en examen teórico
	CAA_6 Notas basadas en trabajos en grupo	Notas basadas en calificaciones individuales
	CAA_7 Asignatura con objetivos y programa claros y completos	Asignatura con objetivos y programa ambiguos o incompletos
	CAA_8 Énfasis en el aprendizaje	Énfasis en la nota
Orientación ego-social	OES_1 Quiero sacar una buena nota, para mejorar mi expediente	
	OES_2 Quiero sacar una buena nota, para demostrar a los demás mis habilidades	
	OES_3 En esta asignatura, es importante para mí lograr mejores resultados que mis compañeros	
Orientación al dominio de tareas	ODT_1 Al cursar esta asignatura, consideraría un éxito aprender nuevas habilidades	
	ODT_2 Comprender bien su contenido sería más importante que la nota que saque	
	ODT_3 Quiero aprender y entender todo lo que pueda esta asignatura	
Autonomía percibida	Mi nota en esta asignatura:	
	▪ AUT_1 Dependerá de cosas que yo no puedo controlar (suerte, otros compañeros, profesor)	
	▪ AUT_2 Reflejará mis habilidades de forma que el resultado dependerá de mi	
	▪ AUT_3 Reflejará mi esfuerzo de forma que el resultado dependerá de mi	
Competencia autopercebida	COM_1 Soy una persona hábil en las actividades en clase y debates	
	COM_2 Soy capaz de asistir a clase de forma regular	
	COM_3 Soy competente para trabajar en grupo	
	COM_4 Se me dan bien las tareas individuales, lecturas, deberes	
	COM_5 Se me da bien realizar exámenes tipo test	
	COM_6 Tengo habilidad para los exámenes de desarrollo	
	COM_7 Puedo comprender los conceptos de esta asignatura y su aplicación	
Actitud hacia la asignatura	ACT_1 Agradable	Desagradable
	ACT_2 No me gusta	Me gusta
	ACT_3 Inútil	Útil
	ACT_4 Aburrida	Interesante
	ACT_5 Recomendable	No recomendable
Utilidad laboral esperada	ULE_1 Irrelevante	Relevante
	ULE_2 Prescindible	Imprescindible
	ULE_3 Innecesaria	Necesaria
	ULE_4 No me ayudará a encontrar trabajo	Me ayudará a encontrar trabajo
	ULE_5 No me servirá en el trabajo	Seguro que me servirá en el trabajo

Motivación intrínseca	MOI_1 Me sentiré satisfecho si aprendo y mejoro mis habilidades en esta asignatura
	MOI_2 Como estudiante, participar en esta asignatura hará que me sienta bien
	MOI_3 Estudiar esta asignatura me hará sentir bien
	MOI_4 Las actividades de clase me podrán generar interés o suponer un reto
Motivación extrínseca	MOE_1 Creo que el tiempo que requiere esta asignatura tendrá un efecto negativo en mi vida social y en el resto de notas
	MOE_2 Simplemente completaré un requerimiento de la carrera, nada más
	MOE_3 Obtendré una buena nota que me ayudará a mejorar la nota media de mi expediente
	MOE_4 Cursar esta asignatura hará que otros se sientan orgullosos de mí
Estrategia de SRL superficial	SRLs_1 Intento memorizar todo lo que me puedan preguntar en el examen
	SRLs_2 Memorizo listas de términos y conceptos importantes
	SRLs_3 Leo mis apuntes o material de la asignatura una y otra vez hasta que los sé
Estrategia de SRL cognitivo	SRLc_1 Reviso mis apuntes y hago esquemas de los conceptos e ideas importantes
	SRLc_2 Hago esquemas de mis apuntes y/o material de la asignatura
	SRLc_3 Hago resúmenes de las principales ideas y conceptos de la asignatura
Estrategia de SRL metacognitivo	SRLm_1 Me fijo objetivos para organizar mis tareas de estudio
	SRLm_2 Echo un vistazo a los temas para ver cómo están organizados antes de leerlos a conciencia
	SRLm_3 Si me siento confuso sobre algo que leo, reviso mis apuntes para aclararlo
	SRLm_4 Intento saber cuáles son los conceptos que no entiendo bien
	SRLm_5 Cuando leo un texto intento extraer las ideas principales
	SRLm_6 Me planteo preguntas/cuestiones para asegurarme de que entiendo el material que estudio
	SRLm_7 Adapto mi forma de estudiar a cada asignatura y al estilo del profesor
	SRLm_8 Si no tengo apuntes, los pido o busco la información en otras fuentes

RELACIÓN ENTRE LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES, LA SATISFACCIÓN DURANTE LA JUBILACIÓN Y LA CALIDAD DE VIDA

Cristina Vilaplana Prieto

Departamento de Fundamentos de Análisis Económico
Universidad de Murcia

RESUMEN

El objetivo del trabajo es estudiar cuáles son los determinantes de la participación en Programas Universitarios para Mayores (PUM) y contrastar si existe una relación significativa la satisfacción durante la jubilación y la calidad de vida. Utilizando la Encuesta de Condiciones de Vida de los Mayores (2006) se estima un modelo probit bivariante para la satisfacción en la jubilación y la participación en PUM, y un probit bivariante ordenado para la Escala de Calidad de Vida previamente construida y la participación en dichos programas. Condicionado a participar, se constata un aumento en la probabilidad de satisfacción y en el disfrute de una buena (muy buena) calidad de vida. Para los individuos que viven solos, dichas probabilidades aumentan cuando participan, pero disminuyen en caso contrario. Aunque la mayoría de participantes son mujeres, los hombres experimentan incrementos superiores en su satisfacción y calidad de vida cuando participan.

Palabras clave: *Personas mayores; Universidad; Calidad de vida; Jubilación; Estudio descriptivo mediante encuestas.*

Correspondencia:
Cristina Vilaplana Prieto (cvilaplana@um.es)

RELATIONSHIP BETWEEN UNIVERSITY PROGRAMMES FOR SENIOR CITIZENS, SATISFACTION LEVELS DURING RETIREMENT AND QUALITY OF LIFE

ABSTRACT

The objective of this paper is to ascertain the factors that determine the participation of senior citizens in University Programmes (PUM) and find out whether there is a significant relationship with a satisfactory retirement and a good quality of life. For this purpose, we used the Senior Citizens' Living Conditions Survey (2006) and estimated a bivariate probit model between satisfaction during retirement and participation in PUMs, and a bivariate ordered probit model between the Quality of Life Scale previously defined and participation in these programmes. Subject to participation, we observed an increase in the probability of satisfaction and in the probability of enjoying a good (very good) quality of life. For those participants who live alone, these probabilities increase when they participate, but decrease otherwise. Although the majority of participants are female, men experience a higher increase in satisfaction and in quality of life when they participate.

Key words: Senior Citizens; University; Quality of life; Retirement; Descriptive study through surveys.

I. INTRODUCCIÓN

El envejecimiento de la población y el consiguiente incremento en la esperanza de vida, han configurado gran parte del discurso internacional, en los ámbitos económico, social y sanitario en los últimos años. En España, la cohorte de personas mayores de 65 años ha pasado de representar el 5,2% de la población en el año 1900 al 16,3% en el 2008, y según las proyecciones demográficas del INE se espera que alcance el 30,8% en el año 2050. Al mismo tiempo se ha producido un espectacular crecimiento de la longevidad, puesto que la esperanza de vida media era de 33,9 años para los hombres y 35,7 años para las mujeres en el año 1900, y ha aumentado hasta 77 y 83,5 años, respectivamente, en el 2008. Las proyecciones demográficas indican que en el año 2050 la esperanza de vida media se situará en 80,9 años para los hombres y 86,9 años para las mujeres¹.

La mayoría de los estudios identifican el envejecimiento con el deterioro físico y cognitivo y concentran sus esfuerzos en los cuidados de largo plazo y los servicios sociales para personas dependientes. Por el contrario, en este trabajo se parte de la concepción de Andrews (1999) de que el envejecimiento ha de ser considerado como un triunfo de la humanidad, para demostrar cómo se puede mejorar el bienestar de los individuos a través del compromiso en actividades colectivas. De hecho, en España se ha observado un aumento en el indicador de esperanza de vida libre de discapacidad, de 67,6 años en 1996 a 70,2 años en 2005². Tal y como señalan Frazier et al. (2002), alcanzar un envejecimiento exitoso o fructífero no debe ser interpretado como una huida de la enfermedad

1 INE: Proyecciones de población a largo plazo.

2 Eurostat. Health Indicators.

o la discapacidad, sino como un proceso de adaptación a los cambios biológicos, cognitivos, sociales, y emocionales.

En consecuencia, actualmente al llegar a los 65 años todavía existe un horizonte vital lo suficientemente prolongado como para plantearse qué se puede hacer con todo el tiempo disponible. La Encuesta de Uso del Tiempo 2002-2003 (INE) revela que un 22,4% de las personas mayores de 65 años destinaba en media 1 hora y 32 minutos diarios a la lectura, frente al 21,3% de cohorte de entre 25 y 44 años que invertía un promedio de 57 minutos. Además, el 70,2% de los mayores de 65 años (64,6% de las personas de 45-64 años) dedicaba en media 2 horas y 25 minutos a realizar vida social (1 hora y 56 minutos para la cohorte de 45-64 años). Estos datos evidencian un claro interés tanto por realizar actividades que pueden considerarse sedentarias, pero con un indudable contenido intelectual, como por participar en actividades de ocio o que fomentan la vida social. Este interés por continuar aprendiendo también se desprende del Eurobarómetro (2008) sobre "Vida familiar y necesidades de las personas mayores", puesto que un 77,7% de las personas entrevistadas que todavía se encontraban en activo declararon que les gustaría realizar algún tipo de curso educacional cuando se jubilaran. El porcentaje obtenido para España se encuentra entre los más altos de Europa junto con Suecia (78,4%) y Dinamarca (75,6%). Por otra parte, un 20,1% de los entrevistados que estaban jubilados declararon que ya habían participado en algún curso educativo y un 12,6% todavía no habían participado, pero que estaba en sus planes.

A nivel internacional, la Asamblea Mundial sobre Envejecimiento (United Nations, 1982) formuló una petición especial para que se reconociera la necesidad de desarrollar modelos educativos hechos a medida para las personas mayores. Y desde un punto de vista social, la OCDE (1996) advirtió que en un contexto de rápido envejecimiento de la población, el impulso a la educación para mayores podía servir como herramienta para fomentar la participación individual y fortalecer la cohesión social.

Como comenta Waskel (1982), un buen modelo educativo para personas mayores debe satisfacer una serie de necesidades: hacer frente a los cambios que conlleva la edad, ayudar a expresarse física, mental y emocionalmente, sentir que se hacen progresos, que se tiene control de su propia vida y que se es útil. Desde esta perspectiva, un aprendizaje constante, en su sentido más amplio, es esencial en la vejez, ya que permite que el individuo continúe integrado en la sociedad, forme su propia red social y desarrolle una mayor resistencia mental. Por tanto, los programas universitarios para personas mayores pueden configurarse como una herramienta para alcanzar un envejecimiento exitoso.

En respuesta a esta demanda de oportunidades de aprendizaje para mayores, cada país ha desarrollado sus propios modelos educativos, que básicamente siguen las líneas maestras definidas por los cuatro programas pioneros en la introducción de la universidad para mayores: Elderhostel, los Institutos de Aprendizaje en la Jubilación, la Universidad de la Tercera Edad (modelo francés) y la Universidad de la Tercera Edad (modelo británico). Las características fundamentales de cada una aparecen resumidas en la Tabla 1.

En líneas generales, en España se ha seguido el modelo francés de la Universidad de la Tercera Edad. Los primeros programas se desarrollaron en las Universidades de Lérida y Gerona (1982), Alcalá de Henares (1990) y Salamanca (1993), aunque no fue hasta el año 1999, nombrado Año Internacional de las Personas Mayores, cuando

TABLA 1
PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES

	Elderhostel	Institutos de Aprendizaje en la Jubilación	Universidad de la Tercera Edad (Modelo francés)	Universidad de la Tercera Edad (Modelo británico)
Origen	University of New Hampshire (1975)	New School for Social Research (Nueva York, 1962)	Université de Toulouse (1972)	University of Cambridge (1981)
Propósito	Completar la educación de la cohorte que sufrió la Gran Depresión y la 2ª Guerra Mundial de manera asequible y estimulante	Desarrollo de un modelo educativo en el que todos sean profesores y alumnos	Investigar qué puede hacer la Universidad para mejorar la calidad de vida de las personas mayores	Poner de relieve que existe una gran cantidad de expertos entre las personas jubiladas que pueden transmitir sus conocimientos entre ellos
Organización	Organización sin ánimo de lucro	Mecenazgo por parte de una universidad	Dependiente de las universidades	Independientes de las universidades
Programa de enseñanza	Clases combinadas con viajes internacionales	Cursos diseñados y dirigidos por los propios alumnos	Clases impartidas por docentes universitarios y actividades culturales	Sistema de tutores elegidos entre los miembros. Los profesores no son docentes universitarios.
Países a los que se ha extendido	Australia, Nueva Zelanda	Canadá	Alemania, Bélgica, España, Italia, Malta, Países Bajos, Polonia, Rep. Eslovaca, Suiza.	Australia, Rep. de Sudáfrica

Fuente: Swindell y Thompson (1995), Fieldhouse (1996), Lastlett (1996), Elderhostel (2008).

comenzaron a proliferar los programas universitarios para mayores. En el año 2007, de acuerdo con datos de la Asociación Española de Programas Universitarios para Mayores (AEPUMA), 53 universidades españolas (de un total de 77) habían desarrollado programas específicos para personas mayores. En el curso 2006/07 se matricularon 21.581 estudiantes, frente a 15.378 en el curso 2004/05, lo que representa un crecimiento medio anual acumulado del 18,46%.

A la vista estos hechos, el propósito de este trabajo es estudiar el impacto de la participación en Programas Universitarios para Mayores (PUM) sobre la calidad de vida de los individuos. Para ello se utilizarán dos indicadores: uno basado en el nivel de satisfacción autopercebido durante la etapa de jubilación, y otro obtenido a partir de la Escala de Calidad de Vida para Mayores desarrollada por Chan et al. (2004).

2. MÉTODO

Muestra: Para analizar las características de los participantes en PUM se utiliza la Encuesta de Condiciones de Vida de las Personas Mayores³, realizada por el IMSERSO en el año 2006. El universo fue la población española de ambos sexos de 65 y más años.

El procedimiento de muestreo fue el siguiente: estratificado por conglomerados con selección aleatoria proporcional en el caso de municipios (555 municipios) y secciones censales, y estratificado por conglomerados con selección por rutas aleatorias y cuotas de sexo y edad en el caso de los individuos. La información se recogió mediante entrevista personal en el domicilio de los individuos seleccionados durante el mes de septiembre de 2006. Dado que los individuos de mayor edad estaban concentrados en municipios de menos de 10.000 habitantes fue necesario aumentar la carga de la muestra en los estratos de menor tamaño poblacional. Por esta razón, para obtener resultados representativos a nivel poblacional es necesario ponderar cada individuo por su peso muestral. El número final de individuos entrevistados fue de 3.507.

Variables dependientes: se definen tres variables dependientes. En primer lugar, se define una variable binaria para la "participación en PUM" que toma el valor uno cuando el entrevistado declara estar recibiendo clases en la Universidad para Mayores. En segundo lugar, se define una variable binaria para la "satisfacción durante la jubilación" que toma el valor uno cuando a la pregunta "¿cómo considera usted su jubilación?" el entrevistado declara que considera la jubilación como "una liberación, una oportunidad para dedicar su tiempo a lo que quiere".

Para medir la "calidad de vida" se ha empleado la Escala de Calidad de Vida desarrollada por Chan et al. (2004). Consta de 21 preguntas relativas a 6 dominios diferentes: bienestar autopercebido, salud, relaciones interpersonales, reconocimiento social, finanzas y habitabilidad de la vivienda⁴. Se ha elegido esta escala de vida por dos razones: primero, porque está específicamente diseñada para personas mayores, y segundo, porque sus preguntas tienen una traslación exacta con las contenidas en la Encuesta de Condiciones de Vida de los Mayores⁵. Cada una de las preguntas se responde utilizando una escala Likert con 5 posibles respuestas. Para una mayor facilidad en la interpretación de las puntuaciones obtenidas se reescala la puntuación obtenida a una escala de 0-100,

3 <http://www.imsersomayores.csic.es/estadisticas/encuestas/index.htm>

4 Para el desarrollo de la escala los autores siguieron un proceso en tres etapas. En primer lugar, a través de entrevistas con un grupo de opinión se generó un cuestionario con 116 preguntas con un formato de respuesta de 5 categorías en una escala Likert. En una segunda etapa, se realizó una revisión por un panel de expertos y se redujo el número de preguntas a 86. En la tercera etapa, se testó sobre una muestra representativa de 1.616 personas de 60 y más años, conservando sólo aquellas preguntas con una tasa de respuesta superior a 94% (41 preguntas). Estas 41 preguntas fueron agrupadas en diversos dominios y sometidas a test psicométricos (correlación ítem-dominio, correlación dominio-total, alfa si dominio (ítem) suprimido). Los test eliminaron 21 ítems y los 21 ítems restantes se quedaron distribuidos en seis dominios: 4 ítems sobre bienestar autopercebido, 5 ítems sobre salud, 6 ítems sobre relaciones interpersonales, 4 ítems sobre reconocimiento social, 1 ítem sobre finanzas y 1 ítem sobre habitabilidad.

5 En la Tabla 2 del Apéndice se muestran las preguntas originales y las réplicas buscadas en la Encuesta de Condiciones de Vida de los Mayores. La mayor diferencia se encuentra en la segunda pregunta del dominio de salud, que en la escala original se refería a si el individuo dormía bien, y a falta de una pregunta similar en la Encuesta de Condiciones de Vida de los Mayores se ha asociado con una pregunta referida a si el individuo se encuentra tranquilo.

siguiendo el procedimiento propuesto en el mismo artículo de Chan et al. (2004). Se definen cuatro niveles de calidad de vida: muy mala (0-25 puntos), mala (26-50), buena (51-75) y muy buena (76-100).

Variables exógenas: Para la elección de las variables exógenas se ha tenido en cuenta el trabajo Pinquart (2002)⁶, seleccionando variables sociodemográficas (edad, sexo, nivel de estudios, estado civil, forma de convivencia, tamaño del municipio de residencia), relativas al estado de salud (discapacidades básicas y discapacidades instrumentales, miedo a perder la memoria) y relativas al empleo del tiempo (practicar algún deporte, hacer actividades manuales, ir a la iglesia, pasar tiempo con los nietos, considerar que el día se hace muy largo).

Procedimiento para estudiar la relación entre participación en programas universitarios para mayores y satisfacción durante la jubilación.

Sin pérdida de generalidad, se puede representar la satisfacción durante la jubilación mediante una ecuación como:

$$J^* = X' \beta_J + \varepsilon_J \quad (1)$$

donde X es un vector de características individuales, β_J es el vector de pesos atribuido a cada una de dichas características, y ε_J es un término de error que contiene cierta información relacionada con la carrera laboral del individuo, pero desconocida para el investigador a partir de la información disponible en la encuesta (por ejemplo, si fue jubilación normal o anticipada, si le gustaba su trabajo o si estaba satisfecho en su entorno laboral). Por tanto, aquellos individuos que alcancen una puntuación elevada de la expresión $X' \beta_J + \varepsilon_J$ manifestarán un elevado grado de satisfacción en su nueva etapa vital fuera del mercado de trabajo. La variable J^* es latente e inobservable, pero puede ser representada utilizando una variable binaria: $J = 1(J^* > 0)$.

Por otra parte, se puede representar la decisión de participar en programas universitarios para mayores como:

$$P^* = Z' \gamma_P + \varepsilon_P \quad (2)$$

donde Z es el conjunto de variables explicativas que influyen en la decisión de participar, γ_P representa el vector de coeficientes utilizados por el individuo para transformar la información en un índice que sintetice la propensión a participar en programas universitarios para mayores, y ε_P denota el conjunto de información conocido por el individuo, pero desconocido por el investigador (por ejemplo: las experiencias vividas durante la juventud ligadas a su etapa de estudiante o el grado de aversión al aprendizaje). El

⁶ En su trabajo, Pinquart realiza una revisión de más de 70 artículos relacionados con "having a life-purpose" o pensar que la vida tiene sentido.

valor asignado por el individuo a P^* es una variable latente inobservable que puede representarse a través de un indicador binario: $P = 1(P^* > 0)$.

Se propone estimar un modelo probit bivalente para contrastar si las características inobservables que influyen en la participación en PUM están correlacionadas con las características inobservables que influyen en la satisfacción durante la jubilación, ya que en ese caso las variables utilizadas como regresores en una de las ecuaciones ejercerán un impacto indirecto sobre la variable dependiente de la otra ecuación. Por el contrario, si no existiese correlación, lo más adecuado sería estimar la participación en PUM y la satisfacción durante la jubilación utilizando modelos independientes (probit univariantes).

Por consiguiente, suponemos que \mathcal{E}_J y \mathcal{E}_P se distribuyen de acuerdo con una normal bivalente con vector de medias cero, varianzas normalizadas a uno y coeficiente de correlación $\rho \in (-1,1)$. Puesto que sólo hay cuatro posibles combinaciones entre las variables J y P , la función de verosimilitud puede representarse como:

$$L(J, P | \beta_J, \beta_P, \rho, X, Z) = \prod_{\substack{J=1 \\ P=1}} \Phi_2(X\beta_J, Z\beta_P, \rho) \prod_{\substack{J=1 \\ P=0}} \Phi_2(X\beta_J, -Z\beta_P, -\rho) \quad (3)$$

$$\cdot \prod_{\substack{J=0 \\ P=1}} \Phi_2(-X\beta_J, Z\beta_P, -\rho) \prod_{\substack{J=0 \\ P=0}} \Phi_2(-X\beta_J, -Z\beta_P, \rho)$$

donde Φ_2 es la función de distribución normal bivalente.

En ambas ecuaciones se utilizan como variables explicativas: edad, sexo, nivel de estudios, forma de convivencia, discapacidades básicas e instrumentales, pasar tiempo con los nietos, hacer deporte, ir a misa y hacer manualidades. Como restricciones de identificación, en la ecuación para J se incluyen el estado civil, considerar que el día se hace largo y los seis dominios de calidad de vida, y en la ecuación para P se incluye el tamaño del municipio y el miedo a perder la memoria. En la estimación se utilizan los pesos muestrales y se realizan cluster por Comunidad Autónoma. Debido a la ausencia de información en la encuesta sobre la renta del individuo, el lugar de residencia puede ser indicativo de diferencias en el poder adquisitivo⁷.

Procedimiento para estudiar la relación entre calidad de vida y participación en programas universitarios para mayores

Supongamos que la calidad de vida (CV) de un individuo se puede expresar como:

$$CV = X' \beta + \delta P + \varepsilon_{CV} \quad (4)$$

donde denota un X conjunto de variables explicativas, P es una variable binaria que toma el valor 1 cuando el individuo participa en PUM y ε_{CV} es un término de error

⁷ En el año 2006, existía una diferencia de 7.237€ entre la comunidad con mayor y menor renta per cápita (País Vasco: 18.335€ y Extremadura: 11.098€) (INE: Contabilidad Regional de España).

que se distribuye como una normal con media cero y varianza $\sigma_{\varepsilon_{CV}}^2$. Tomando como referencia la Escala de Calidad de Vida anteriormente comentada, CV es una variable ordinal con cuatro posibles valores, y en un principio se podría estimar la ecuación (4) a través de un modelo probit ordenado. Pero este procedimiento no tendría en cuenta la posible endogeneidad de la variable P , puesto que la participación en PUM puede no ser una causa, sino más bien una consecuencia de que el individuo goce de una buena calidad de vida. Por esta razón se plantea una segunda ecuación: $P = Z' \gamma + \varepsilon_p$. Se asume que los términos de error (ε_{CV} , ε_p) están correlacionados porque representan factores inobservables relevantes para ambos procesos. Definiendo $d = 2 \cdot P - 1$, la esperanza condicional de CV es:

$$E[CV | X, P] = X' \beta + \delta P + \rho \sigma_{\varepsilon_{CV}} \lambda; \quad \lambda = \frac{d\varphi(Z' \gamma / \varepsilon_p)}{d\Phi(Z' \gamma / \varepsilon_p)} \quad (5)$$

donde λ representa la inversa del ratio de Mills y ρ es el coeficiente de correlación entre ε_{CV} y ε_p . Por consiguiente, la estimación de la ecuación (4) por sí sola, proporcionaría estimaciones ineficientes debido a la omisión de la variable λ .

Para solucionar este problema Heckman (1979) propuso un proceso de estimación en dos etapas: estimar la ecuación (5) mediante un probit, calcular la inversa del ratio de Mills y estimar (4) mediante un probit ordenado incluyendo el término λ . Sin embargo, como ponen de relieve Yatchew y Griliches (1984) la estimación mediante el procedimiento en dos etapas crea un error heteroscedástico en la regresión aumentada para (4), que conduce a que las estimaciones por máxima verosimilitud sean inconsistentes. Por esta razón, se estimarán (4) y (5) mediante un probit bivalente ordenado (Butler y Chatterjee, 1997). Es cierto que normalmente cuando uno de los regresores es una variable endógena, como en este caso, la participación en PUM respecto a la calidad de vida, se suele utilizar el método de la variable instrumental. Dicho método requiere la utilización de un instrumento que satisfaga dos condiciones: (1) que esté correlacionada con la variable endógena y (2) que no esté correlacionada con los términos de error de la ecuación de calidad de vida. Inicialmente se consideró que podían funcionar como buenos instrumentos: tener familiares o amigos que participen en PUM, distancia del hogar al campus universitario más cercano, si los hijos o nietos estaban estudiando o habían estudiado en la universidad. Sin embargo, en la Encuesta de Condiciones de Vida de los Mayores no se dispone de información para ninguna de estas variables. A pesar de esta limitación, la estimación de un probit bivalente ordenado presenta ventajas frente a la estimación en dos etapas (MC2E), ya que dada la naturaleza ordinal de la variable dependiente las predicciones obtenidas con un procedimiento en dos etapas pueden resultar mucho menos atractivas a efectos interpretativos (Imbens, 1999).

En ambas ecuaciones se utilizan como variables explicativas: edad, sexo, nivel de estudios, forma de convivencia, discapacidades básicas e instrumentales, pasar tiempo con los nietos, hacer deporte, ir a misa y hacer manualidades. Como restricciones de identificación, en la ecuación para CV se incluyen el estado civil y considerar que el día se hace muy largo, y en la ecuación para P se incluye el tamaño del municipio y el miedo a perder la memoria.

3. RESULTADOS

Estadísticos descriptivos:

En la Tabla 2 se analiza la fiabilidad y validez de la escala de calidad de vida construida. Las puntuaciones máximas y mínimas oscilan entre 8 y 95, con una media de 68,12 y desviación típica de 15,73. Los seis dominios están significativamente correlacionados con la puntuación total, oscilando las correlaciones entre 0,8708 para relaciones interpersonales y 0,6821 para reconocimiento. Las correlaciones entre dominios muestran un nivel aceptable, como era de esperar ya que todas pertenecen al mismo constructo, siendo la menor de todas ellas la que corresponde a la correlación entre reconocimiento y finanzas (0,4969). Para el estudio de la normalidad, los resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov sobre la puntuación total y correspondiente a cada uno de los dominios, nos llevan a aceptar que se trata de una distribución normal en todos los casos. En cuanto a la fiabilidad interna, los coeficientes alfa de Cronbach para la puntuación total y los cuatro primeros dominios (ya que los dos últimos están compuestos por un único ítem) nos inducen a presuponer una alta consistencia interna.

En la Tabla 3 se ofrecen los estadísticos descriptivos para las muestras de participantes y no participantes en PUM, y para individuos satisfechos y no satisfechos con su jubilación. La realización de un test de Hotelling de igualdad de medias indica que no se puede aceptar que las submuestras de participantes y no participantes en programas universitarios sean iguales ($F(46,3450)=5,4546, p=0,0000$), así como tampoco lo son las submuestras de individuos satisfechos e insatisfechos en su jubilación ($F(46,3460)=12,6904, p=0,000$).

Los hombres manifiestan una menor propensión a participar en PUM (23,05%), pero del grupo de mayores satisfechos durante la jubilación ($J=1$), los hombres constituyen el grupo mayoritario (69,94%), frente a un 30,06% de mujeres. La participación en PUM está concentrada en el segmento de 65-69 años (41,27%) y 70-74 años (32,96%), descendiendo bruscamente para personas de 80 y más años (7,64%). La distribución por edades entre los mayores con $J=1$, también muestra un perfil decreciente con la edad, aunque más equilibrado (32,58% tienen 65-69 años y 17,09% tienen 80 y más años).

La participación en PUM y la satisfacción durante la jubilación muestran una elevada correlación con ciertas características sociodemográficas. Así, un 70,48% de los mayores que se declaran satisfechos están casados y un 51,34% viven con su cónyuge. Respecto al nivel de estudios, la mayoría de los jubilados no satisfechos y de los no participantes en PUM no han finalizado la educación primaria (54,11% y 52,28%, respectivamente).

Los participantes en PUM manifiestan una menor incidencia de discapacidades básicas e instrumentales, así como una puntuación superior (aprox. 2 puntos) en los

TABLA 2
ANÁLISIS DE FIABILIDAD DE LA ESCALA DE CALIDAD DE VIDA DE LAS PERSONAS MAYORES

Dominio	Número de ítems	Test de Kolmogorov-Smirnov (p-value)	Alfa de Cronbach	Correlación con la puntuación total
Total (Calidad de Vida)	21	0,1031	0,7841	1,0000
Bienestar autopercebido	4	0,1304	0,7587	0,8573
Salud	5	0,1402	0,7753	0,8098
Relaciones interpersonales	6	0,1070	0,7761	0,8708
Reconocimiento	4	0,0877	0,6682	0,6821
Finanzas	1	0,1558	-	0,7055
Habitabilidad de la vivienda	1	0,1921	-	0,7654
Preguntas originales de la Escala de Calidad de Vida de las Personas Mayores (Chan et al., 2004)		Adaptación de las preguntas a la Encuesta de Condiciones de Vida de los Mayores (2006)		
Domain 1: Subjective well-being 1. Are you light-hearted? 2. Are your living good? 3. Are you happy most of the time? 4. Are you satisfied with your present life? Domain 2: Health 1. Do you think you look after yourself? 2. Do you usually sleep well? 3. Can you move about yourself? 4. Do you have health problems? 5. Is your health good? Domain 3: Interpersonal relations 1. Are your relatives concerned about you? 2. Do you frequently feel concern of others? 3. Are people in the young generation respectful to you? 4. Are you with the person you like most of the time? 5. Do you have many friends you can talk to? 6. Is the relationship between you and your family good? Domain 4: Achievement-recognition 1. Have you plenty of opportunities to do things you are good at? 2. Have you been praised a lot by others? 3. Do you think you have many talents? 4. Are many aspects in your life admired by others? Domain 5: Finance 1. Have you enough money for usual expenses? Domain 6: Living condition 1. Is the place in which you live comfortable?		Dominio 1: Bienestar autopercebido 1. Durante las últimas semanas, ¿se ha sentido bien / contento? (5 opciones) 2. ¿Está (muy, bastante, regular, poco, nada) satisfecho con la forma en que emplea su tiempo? 3. ¿Se siente usted triste? (escala al contrario) 4. ¿Se siente usted (muy, bastante, regular, poco o nada) satisfecho con la vida en general? Dominio 2: Salud 1. ¿Es el cuidado de su salud algo (muy, bastante, regular, poco o nada) importante? 2. ¿Se siente usted tranquilo? (5 opciones) 3. ¿Es usted capaz de cruzar la calle, subir y bajar escaleras, utilizar transportes colectivos? (5 opciones) 4. ¿Encuentra dificultades para hacer actividades de la vida diaria debido a problemas de salud? (5 opciones) 5. ¿Cómo calificaría su estado de salud: muy bueno, bueno, regular, malo, muy malo? Dominio 3: Relaciones interpersonales 1. ¿Siente que recibe suficiente cuidados de sus familiares? (5 opciones) 2. ¿Se siente usted (muy, bastante, regular, poco o nada) satisfecho con el apoyo que presta a otras personas? 3. ¿Siente que las nuevas generaciones cuidan bien de sus progenitores? (5 opciones) 4. ¿Se siente usted (muy, bastante, regular, poco o nada) satisfecho con la relación su pareja (esposo, compañero) ? 5. ¿Mantiene relaciones con todos sus amigos? (5 opciones) 6. ¿Se siente usted (muy, bastante, regular, poco o nada) satisfecho de su relación con sus familiares? Dominio 4: Reconocimiento 1. ¿Se siente usted (muy, bastante, regular, poco o nada) satisfecho con las actividades de ocio que realiza? 2. ¿Se siente usted (muy, bastante, regular, poco o nada) satisfecho con el apoyo que recibe de sus familiares? 3. ¿Se siente usted (muy, bastante, regular, poco o nada) satisfecho con el aprecio que recibe de sus familiares? 4. ¿Se siente usted (muy, bastante, regular, poco o nada) satisfecho con la relación con sus amigos? Dominio 5: Finanzas 1. ¿Se siente usted (muy, bastante, regular, poco o nada) satisfecho con su situación económica? Dominio 6: Habitabilidad de la vivienda 1. ¿Se siente usted (muy, bastante, regular, poco o nada) satisfecho con su vivienda?		

Fuente: Elaboración propia a partir de Chan et al., (2004).

TABLA 3
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS (UTILIZANDO PESOS MUESTRALES)

	Participa en programas universitarios para mayores		¿Se siente satisfecho en su etapa de jubilado?	
	Sí	No	Sí	No
Sexo				
Hombre	0,2305	0,4295	0,6994	0,3386
Mujer	0,7695	0,5705	0,3006	0,6614
Edad				
65-69	0,4127	0,2133	0,3258	0,2126
70-74	0,3296	0,2884	0,2481	0,2792
75-79	0,1813	0,2503	0,2552	0,2454
80 y más	0,0764	0,2480	0,1709	0,2628
Nivel de estudios				
Sin estudios	0,2977	0,5228	0,4256	0,5411
Primarios	0,3445	0,3636	0,3828	0,3568
Secundarios	0,2484	0,0684	0,1252	0,0601
Superiores	0,1050	0,0402	0,0626	0,0367
Estado civil				
Casado	0,5269	0,5862	0,7048	0,5476
Separado	0,0433	0,0230	0,0345	0,0206
Soltero	0,0422	0,0510	0,0619	0,0473
Viudo	0,3778	0,3382	0,1973	0,3826
Formas de convivencia				
Vive solo	0,2656	0,2121	0,1620	0,2298
Con esposo/a	0,3667	0,4195	0,5134	0,3887
Con hijos/ as y/o esposo/a	0,2745	0,3074	0,2666	0,3181
Discapacidades básicas				
Comer	0,0042	0,0264	0,0050	0,0318
Vestirse/ desvestirse	0,0140	0,0693	0,0272	0,0793
Asearse/ arreglarse	0,0140	0,0730	0,0279	0,0836
Andar por la casa	0,0140	0,0411	0,0126	0,0483
Levantarse/ acostarse	0,0140	0,0545	0,0164	0,0639
Bañarse/ ducharse	0,0237	0,1458	0,0653	0,1641
Ponerse los zapatos	0,0237	0,0807	0,0444	0,0888
Utilizar el baño	0,0140	0,0432	0,0112	0,0514
Discapacidades instrumentales				
Hacer compras	0,0753	0,2774	0,1971	0,2918
Preparar comidas	0,0840	0,2952	0,3327	0,2736
Hacer otras tareas domésticas	0,1234	0,3602	0,2470	0,3526
Tomar medicación	0,0329	0,0866	0,0427	0,0972
Utilizar el teléfono	0,0227	0,0655	0,0191	0,0774
Salir a la calle	0,0427	0,1345	0,0583	0,1530
Utilizar el transporte público	0,0716	0,2420	0,1191	0,2707
Administrar el dinero	0,0292	0,1252	0,0697	0,1372
Hacer gestiones	0,0987	0,2799	0,1660	0,3053
Ir al médico	0,0509	0,1955	0,1021	0,2165
Pasar tiempo con nietos	0,6165	0,5965	0,5867	0,6004
Considera que el día se le hace largo	0,0863	0,1797	0,1515	0,1837
Ir a misa	0,6628	0,4729	0,4268	0,4960
Actividades manuales	0,3886	0,2181	0,1904	0,2347
Deporte (baile)	0,2049	0,0491	0,0928	0,0435
Tiene miedo a perder la memoria	0,2988	0,2292	0,2158	0,2366
Tamaño del municipio				
Menos de 10.000	0,1611	0,2959	0,2742	0,2959
10.001-100.000	0,3030	0,3151	0,3229	0,3121
100.001-1.000.000	0,3231	0,2627	0,2638	0,2653
Más de 1.000.000	0,2128	0,1263	0,1390	0,1267
Calidad de vida				
Muy mala	0,0042	0,0515	0,0000	0,0647
Mala	0,0000	0,0361	0,0091	0,0425
Buena	0,5162	0,5631	0,4441	0,5966
Muy buena	0,4796	0,3493	0,5467	0,2962
Dominios de la escala de calidad de vida				
Bienestar autopercebido (0-20 puntos)	17,8967 (3,4811)	14,6946 (4,7349)	17,7835 (2,7221)	13,8478 (4,7943)
Salud (0-25 puntos)	17,7563 (2,6219)	15,7931 (3,7257)	17,2178 (2,5742)	15,4257 (3,8800)
Relaciones interpersonales (0-30 puntos)	21,7568 (3,8822)	19,8249 (6,2124)	21,225 (4,1179)	19,0974 (6,5914)
Reconocimiento (0-20 puntos)	12,4518 (2,4297)	10,1793 (2,9596)	12,2889 (1,4689)	9,0178 (3,0326)
Situación financiera (0-5 puntos)	3,3932 (0,9472)	3,0926 (1,2389)	3,39190 (0,9625)	3,0172 (1,2879)
Habitabilidad (0-5 puntos)	4,2134 (3,3932)	3,7845 (1,2112)	4,0550 (0,8209)	3,7240 (1,2799)
Programas Universitarios			0,0450	0,0352
Satisfecho en la jubilación	0,5778	0,2295		
N	122	3,385	781	2,726

Desviación estándar entre paréntesis para las variables continuas.

dominios de bienestar autopercebido y salud, respecto a los no participantes. Además, entre los que participan en PUM la frecuencia de las discapacidades es menor en comparación con los que están satisfechos en su jubilación. Por ejemplo: un 12,34% de los mayores con P=1 tiene dificultad para hacer tareas domésticas frente al 36,02% para P=0 y el 24,70% para J=1.

La participación en PUM muestra una correlación más estrecha con la realización de otras actividades (hacer deporte, manualidades o ir a misa) respecto a los que están satisfechos durante la jubilación. Por ejemplo, un 20,49% de los que tienen P=1 hacen deporte frente al 9,28% para J=1, y sólo un 8,63% de los P=1 consideran que el día se les hace muy largo en comparación con el 17,97% para P=0 y 15,15% para J=1.

Respecto a la calidad de vida, el 47,96% de los participantes en PUM tiene calidad de vida muy buena, frente al 34,93% de los no participantes. Se aprecia una elevada correlación entre la satisfacción percibida durante la jubilación y el indicador de calidad de vida construido, puesto que el 54,67% de los que están satisfechos tienen calidad de vida muy buena frente al 29,62% para los que no lo están. Por otra parte, los mayores con J=0 han alcanzado una puntuación en los dominios de reconocimiento y relaciones interpersonales tres puntos inferior respecto a los que tienen J=1.

Resultados sobre la relación entre la satisfacción en la jubilación y la participación en PUM

En la Tabla 4 se muestran los resultados del modelo probit bivalente para la satisfacción en la jubilación y la participación en PUM. El coeficiente de correlación ($\rho=0,2165$) es positivo y significativo al 5%, indicando que los inobservables que aumentan la probabilidad de participación en PUM también aumentan la probabilidad de estar satisfecho durante la jubilación.

Para el cómputo de los efectos marginales, en el caso de las variables continuas (dominios de la Escala de Calidad de Vida) se ha calculado la variación porcentual (y estadístico t-Student) derivado de una variación unitaria en la variable dependiente. En el caso de las variables binarias, se ha calculado la media y la mediana de la diferencia en la probabilidad esperada ante un cambio en la variable explicativa de 0 a 1. Por ejemplo, para obtener el efecto de vivir solo sobre la probabilidad de tener una jubilación satisfactoria condicionado a participar en PUM ($J=1 | P=1$), se ha calculado:

$$E \left[\Pr(J = 1 | P = 1)_{\text{Vive solo}=1} - \Pr(J = 1 | P = 1)_{\text{Vive solo}=0} \right] \quad (6)$$

$$= \Phi_2(X' \beta_J, Z' \gamma_P; \rho)_{\text{Vive solo}=1} - \Phi_2(X' \beta_J, Z' \gamma_P; \rho)_{\text{Vive solo}=0}$$

El efecto promedio se estima como la media muestral o la mediana muestral a partir de la diferencia $\Phi_2(X' \hat{\beta}_J, Z' \hat{\gamma}_P; \hat{\rho})_{\text{Vive solo}=1} - \Phi_2(X' \hat{\beta}_J, Z' \hat{\gamma}_P; \hat{\rho})_{\text{Vive solo}=0}$.

La comparación de las probabilidades predichas revela dos hechos importantes. Primero, la asistencia a PUM aumenta la probabilidad de considerar la jubilación como un periodo satisfactorio de la vida en un 91,08%, ya que $\Pr[J=1 | P=1]=0,4263$ frente a

TABLA 4
ESTIMACIÓN DEL MODELO PROBIT BIVARIANTE PARA LA SATISFACCIÓN EN LA JUBILACIÓN Y LA PARTICIPACIÓN EN PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES

Prob. predicha	J=1 P=1		J=1 P=0		J=0 P=1		J=0 P=0	
	0,4263		0,2231		0,5737		0,7768	
Efectos marginales	Mediana	Media	Mediana	Media	Mediana	Media	Mediana	Media
Sexo								
Hombre	19,89%	19,07%	-4,99%	-4,11%	-20,50%	-20,65%	18,95%	17,09%
Mujer	17,45%	17,78%	-7,89%	-8,05%	-24,86%	-24,12%	10,67%	9,98%
Edad								
65-69	29,36%	27,49%	-18,13%	-18,80%	-46,54%	-44,53%	31,70%	31,60%
70-74	20,41%	20,26%	-13,50%	-13,18%	-53,81%	-52,66%	27,48%	28,15%
75-79	26,74%	25,69%	-16,51%	-16,55%	-32,33%	-32,11%	26,06%	35,06%
80 y más	26,05%	25,58%	-10,58%	-10,00%	-47,35%	-48,21%	18,55%	21,00%
Nivel de estudios								
Sin estudios	1,00%	1,62%	0,01%	0,06%	-45,05%	-44,84%	-9,09%	-9,86%
Primarios	45,23%	43,12%	-3,18%	-3,14%	-65,29%	-66,32%	57,52%	55,45%
Secundarios	40,81%	38,70%	-22,57%	-22,23%	-42,43%	-44,84%	57,55%	56,04%
Superiores	23,51%	23,94%	-29,45%	-29,26%	-48,40%	-47,76%	21,83%	20,82%
Estado civil								
Casado	14,62%	17,82%	14,74%	13,31%	-40,68%	-40,49%	-30,33%	-15,91%
Separado	47,17%	45,61%	-30,81%	-30,95%	-53,38%	-51,23%	58,83%	58,50%
Soltero	44,26%	42,05%	-28,04%	-28,71%	-49,37%	-49,25%	51,48%	52,86%
Viudo	27,28%	27,28%	-29,42%	-29,31%	-45,96%	-45,79%	28,33%	27,77%
Formas de convivencia								
Vive solo	34,59%	31,85%	-25,48%	-22,02%	-58,72%	-58,92%	40,06%	40,58%
Con esposo/a	0,32%	0,92%	0,05%	0,15%	-28,57%	-29,45%	-10,00%	-9,31%
Con hijos/as y/o esposo/a	20,79%	21,62%	7,93%	15,42%	-23,27%	-24,57%	-38,32%	-21,53%
Tamaño del municipio								
Menos de 10.000	13,42%	14,86%	-2,51%	-2,54%	-49,06%	-49,97%	-32,47%	-33,97%
10.001-100.000	17,39%	18,62%	-13,28%	-12,48%	-56,65%	-56,57%	-40,90%	-41,55%
100.001-1.000.000	25,39%	23,44%	-15,89%	-15,65%	-51,96%	-51,59%	33,23%	32,21%
Más de 1.000.000	40,63%	38,09%	-26,20%	-25,87%	-30,95%	-30,40%	51,18%	50,00%
Discapacidades básicas								
Comer	-25,29%	-23,42%	-48,74%	-47,94%	35,48%	34,44%	66,99%	66,19%
Vestirse / desvestirse	-24,07%	-23,87%	-47,10%	-45,08%	34,01%	34,67%	62,57%	63,99%
Asearse / arreglarse	-23,73%	-23,65%	-46,63%	-44,47%	33,79%	34,69%	61,85%	62,87%
Andar por la casa	-24,73%	-23,01%	-48,43%	-47,19%	34,10%	34,48%	65,38%	65,35%
Levantarse / acostarse	-24,37%	-23,65%	-47,70%	-46,31%	34,10%	33,44%	64,01%	65,83%
Bañarse / ducharse	-21,15%	-22,80%	-41,10%	-38,61%	33,80%	33,72%	53,18%	53,91%
Ponerse los zapatos	-23,03%	-24,46%	-45,23%	-42,81%	33,90%	33,79%	61,97%	62,42%
Utilizar el baño	-24,72%	-23,05%	-48,36%	-47,24%	33,80%	32,71%	65,02%	65,11%
Discapacidades instrumentales								
Hacer compras	-19,79%	-18,32%	-26,20%	-24,73%	22,53%	21,40%	34,89%	33,28%
Preparar comidas	-8,25%	-8,77%	-9,15%	-11,85%	21,45%	21,69%	24,11%	25,29%
Tareas domésticas	-8,48%	-7,56%	-4,88%	-5,37%	17,93%	18,63%	17,22%	18,69%
Tomar medicación	-28,20%	-29,71%	-45,67%	-43,24%	31,49%	30,50%	59,91%	60,32%
Utilizar el teléfono	32,15%	31,21%	-47,39%	-45,53%	33,18%	32,75%	62,01%	61,88%
Salir a la calle	-27,18%	-28,72%	-43,67%	-41,44%	31,47%	33,53%	56,98%	56,54%
Utilizar el transporte público	-23,55%	-24,11%	-35,83%	-33,13%	28,66%	29,06%	44,64%	44,24%
Administrar el dinero	-28,66%	-28,07%	-43,05%	-40,78%	31,52%	30,35%	56,49%	55,52%
Hacer gestiones	-21,42%	-20,44%	-31,15%	-28,70%	26,34%	27,67%	43,96%	43,75%
Ir al médico	-24,92%	-25,33%	-38,22%	-35,72%	29,66%	30,03%	48,74%	47,37%
Pasar tiempo con nietos	7,65%	7,20%	5,28%	4,82%	-38,07%	-36,08%	-14,24%	-13,96%
El día se le hace largo	-33,06%	-30,55%	-21,21%	-21,50%	50,63%	50,18%	51,10%	52,49%
Ir a misa	7,92%	7,65%	5,38%	5,34%	-19,31%	-15,88%	-20,80%	-20,86%
Actividades manuales	32,69%	30,67%	22,07%	21,33%	-27,25%	-29,97%	-52,42%	-57,90%
Deporte (baile)	43,32%	41,32%	26,48%	27,64%	-34,81%	-33,87%	-68,47%	-67,69%
Tiene miedo a perder la memoria	29,01%	28,01%	-17,75%	-19,65%	-27,43%	-26,22%	50,30%	52,94%
	Ef. marg	t-Stud	Ef. marg	t-Stud	Ef. marg	t-Stud	Ef. marg	t-Stud
Escala de calidad de vida								
Bienestar autopercebido	7,95%	7,96	6,34%	8,45	-25,82%	8,18	-6,53%	8,42
Salud	1,53%	2,47	1,28%	2,10	-39,35%	1,84	-1,35%	2,04
Relaciones interpersonales	0,61%	2,58	0,34%	2,12	-66,46%	2,19	-0,29%	1,77
Reconocimiento	15,45%	7,85	9,94%	8,31	-111,13%	8,36	-10,73%	7,76
Situación financiera	1,87%	2,17	1,76%	2,39	-48,87%	2,36	-1,92%	2,48
Habitabilidad	4,36%	3,50	2,92%	3,49	-81,38%	3,57	-2,79%	3,56
Log likelihood	-1150,7685							
N	3.507							
Rho	0,2165		$\chi^2(1)=4,8876$		Prob> $\chi^2(1)=0,0270$			
Wald Test			$\chi^2(83)= 727,61$		Prob> $\chi^2(83)=0,0000$			

Estimaciones realizadas utilizando pesos muestrales y clusters por Comunidades Autónomas. Los efectos marginales se han calculado como la media (mediana) de la diferencia en la probabilidad predicha cuando la variable binaria pasa de 0 a 1 (en términos porcentuales).

$\Pr[J=1 | P=0]=0,2231$. Segundo, la participación en PUM reduce la probabilidad de no estar satisfecho durante la jubilación en un 26,15%, puesto que $\Pr[J=0 | P=1]=0,5737$ frente a $\Pr[J=0 | P=1]=0,7768$.

Los individuos con estudios primarios se benefician del mayor aumento en la probabilidad de satisfacción y de la mayor disminución en la probabilidad de no satisfacción cuando condicionamos a la participación en PUM (43,12% y -66,32%). En relación al tamaño del municipio, la probabilidad de satisfacción condicionado a participar aumenta en todos los casos, alcanzando su máximo en municipios de más de un millón de habitantes (38,09%).

Se aprecia que el efecto marginal de algunas variables cambia totalmente en función de que condicionemos a la participación o no en PUM. La probabilidad de estar satisfecho durante la jubilación en el caso de personas que viven solas, separadas, viudas o solteras aumenta entre un 27,28% y 45,61% si dichos individuos asisten a PUM, pero disminuye en torno a un 30% cuando condicionamos a la no participación.

El hecho de padecer cualquier discapacidad personal o instrumental disminuye la probabilidad de satisfacción en la jubilación y aumenta la probabilidad de no satisfacción, pero la participación en PUM suaviza el efecto negativo de las discapacidades sobre la probabilidad de satisfacción en la jubilación. Por ejemplo, los problemas para salir a la calle reducen la probabilidad de satisfacción un 41,44% cuando condicionamos a que el individuo no participe en PUM, frente a una reducción de sólo el 28,72% cuando sí participa.

Por el contrario, pasar tiempo por los nietos, realizar actividades manuales, hacer deporte o ir a misa, aumentan la probabilidad de satisfacción y disminuyen la probabilidad de no satisfacción, pudiéndose apreciar que dicho efecto se potencia cuando condicionamos a que el individuo participe en PUM. Por ejemplo, el hecho de hacer deporte aumenta un 27,64% la probabilidad de satisfacción cuando condicionamos a la no participación en PUM, frente a un aumento del 41,32% cuando condicionamos a individuos que sí asisten a clases.

Los individuos que declaran tener miedo a perder la memoria y que participan en PUM experimentan un incremento en la probabilidad de satisfacción del 28,01%, frente a un incremento en la probabilidad de no satisfacción de 52,94% cuando no participan.

Respecto a los seis dominios relacionados con la calidad de vida, destaca la alta significatividad del bienestar autopercebido, el reconocimiento y la habitabilidad. Además, todos los efectos marginales son mayores (en valor absoluto) cuando condicionamos a la participación en PUM. Por ejemplo, un incremento de un punto en el dominio de reconocimiento disminuye un 111,13% la probabilidad de $J=0$ cuando se participa comparado con una reducción del 10,73% cuando no se participa.

Resultados sobre la relación entre la calidad de vida y la participación en PUM

La Tabla 5 muestra los resultados para la estimación del modelo probit bivalente ordenado. El coeficiente de correlación ($\rho=0,2059$) es positivo y significativo al 5%, por lo que si se hubiera ignorado la correlación entre los términos de error \mathcal{E}_{CV} y \mathcal{E}_P y simplemente se hubiera estimado (4) mediante un probit ordenado se hubieran obtenido estimaciones sesgadas.

TABLA 5
ESTIMACIÓN DEL MODELO PROBIT BIVARIANTE ORDENADO: CALIDAD DE VIDA Y PARTICIPACIÓN EN PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES

Prob. predicha	Calidad=Muy buena P=1		Calidad=Muy buena P=0		Calidad=Buena P=1		Calidad=Buena P=0	
	0,4972		0,3337		0,5670		0,4775	
	Mediana	Media	Mediana	Media	Mediana	Media	Mediana	Media
Efectos marginales								
Sexo								
Hombre	48,10%	49,71%	30,94%	32,48%	25,59%	26,81%	13,24%	13,99%
Mujer	30,68%	30,01%	24,67%	24,17%	18,78%	18,85%	9,16%	9,87%
Edad								
65-69	9,01%	9,28%	29,77%	31,20%	5,91%	5,76%	5,37%	5,29%
70-74	1,34%	1,35%	23,26%	23,96%	1,04%	1,04%	4,42%	4,39%
75-79	-6,98%	-6,99%	-3,12%	-3,19%	-4,65%	-4,63%	-6,85%	-6,84%
80 y más	-19,36%	-19,23%	-41,30%	-41,17%	-10,25%	-10,28%	-20,05%	-20,12%
Nivel de estudios								
Sin estudios	-13,01%	-12,57%	-22,83%	-21,47%	-4,10%	-4,34%	-15,68%	-15,77%
Primarios	45,08%	46,37%	18,54%	17,60%	35,40%	36,99%	18,42%	18,55%
Secundarios	30,12%	30,22%	22,25%	21,32%	27,35%	27,27%	16,92%	16,78%
Superiores	34,19%	34,28%	26,87%	25,12%	27,67%	27,63%	12,28%	12,07%
Estado civil								
Casado	18,96%	18,19%	27,70%	26,34%	30,33%	32,83%	15,66%	15,81%
Separado	40,77%	38,97%	-35,45%	-33,78%	40,44%	42,23%	-18,27%	-18,67%
Soltero	44,15%	46,18%	-47,18%	-50,85%	44,22%	42,97%	-21,83%	-21,49%
Viudo	46,02%	45,17%	-37,94%	-36,59%	40,16%	49,94%	-12,62%	-12,85%
Formas de convivencia								
Vive solo	-24,82%	-26,05%	-34,11%	-34,26%	-21,55%	-21,29%	-39,55%	-39,44%
Con esposo/a	13,25%	11,74%	25,53%	24,66%	10,56%	10,79%	19,78%	20,56%
Con hijos/as y/o								
esposo/a	6,39%	6,66%	11,35%	11,64%	4,10%	4,06%	10,80%	10,59%
Tamaño del municipio								
Menos de 10.000	9,69%	9,35%	12,20%	11,60%	8,41%	8,67%	4,81%	4,89%
10.001-100.000	7,32%	7,39%	5,05%	5,11%	7,06%	7,00%	4,05%	4,03%
100.001-1.000.000	11,80%	11,81%	7,65%	7,69%	2,36%	2,35%	4,33%	4,31%
Más de 1.000.000	18,46%	18,42%	11,52%	11,39%	17,77%	17,81%	9,69%	9,73%
Discapacidades básicas								
Comer	-79,41%	-79,53%	-98,82%	-98,19%	-48,24%	-47,72%	-68,34%	-68,06%
Vestirse /desvestirse	-70,02%	-72,06%	-88,96%	-80,17%	-33,74%	-33,08%	-46,97%	-45,13%
Asearse /arreglarse	-71,59%	-71,26%	-90,68%	-82,61%	-32,97%	-32,79%	-46,46%	-45,75%
Andar por la casa	-74,45%	-75,80%	-95,96%	-87,25%	-35,16%	-35,09%	-43,34%	-42,19%
Levantarse /acostarse	-69,69%	-71,22%	-93,00%	-84,07%	-29,63%	-29,58%	-34,36%	-32,87%
Bañarse / ducharse	-72,52%	-74,12%	-83,07%	-75,34%	-23,17%	-23,04%	-30,15%	-30,05%
Ponerse los zapatos	-70,94%	-68,09%	-83,99%	-77,02%	-34,52%	-34,58%	-40,78%	-40,71%
Utilizar el baño	-78,56%	-80,64%	-98,39%	-90,12%	-32,00%	-32,06%	-51,90%	-50,82%
Discapacidades instrumentales								
Hacer compras	-49,20%	-48,40%	-62,06%	-65,95%	-26,58%	-26,26%	-39,22%	-38,74%
Preparar comidas	-15,87%	-15,59%	-28,14%	-29,39%	-10,27%	-10,54%	-36,65%	-36,71%
Tareas domésticas	-23,36%	-23,22%	-42,02%	-40,84%	-10,34%	-10,24%	-33,29%	-33,27%
Tomar medicación	-51,25%	-50,05%	-82,21%	-78,07%	-38,97%	-39,06%	-40,17%	-40,23%
Utilizar el teléfono	-75,48%	-73,61%	-91,15%	-89,65%	-14,59%	-14,72%	-29,84%	-29,24%
Salir a la calle	-74,00%	-72,42%	-85,62%	-83,82%	-24,50%	-25,00%	-34,95%	-35,83%
Utilizar el tpte. público	-61,35%	-59,81%	-74,02%	-74,69%	-11,43%	-11,39%	-37,87%	-39,18%
Administrar el dinero	-58,30%	-54,72%	-70,99%	-69,73%	-20,25%	-20,64%	-28,01%	-28,10%
Hacer gestiones	-41,21%	-39,80%	-61,56%	-59,19%	-24,61%	-24,86%	-39,71%	-39,64%
Ir al médico	-61,91%	-59,36%	-74,92%	-73,30%	-29,53%	-30,25%	34,33%	-34,37%
Pasar tiempo con nietos	45,14%	46,38%	36,25%	36,64%	23,80%	23,68%	11,56%	11,53%
El día se le hace largo	-35,16%	-35,00%	-48,94%	-49,13%	-10,63%	-10,80%	-15,98%	-16,03%
Ir a misa	27,43%	27,99%	10,78%	10,82%	5,12%	5,11%	1,86%	1,86%
Actividades manuales	20,52%	21,07%	4,09%	4,12%	3,99%	3,98%	1,09%	1,08%
Deporte (baile)	26,45%	24,47%	7,27%	6,82%	8,07%	8,11%	5,64%	5,80%
Miedo a perder la memoria	4,59%	4,75%	3,70%	3,87%	5,46%	5,33%	3,07%	3,03%
Log likelihood	-3006,9915							
N	3,507							
Rho	0,2059		$\chi^2(1)=6,48$		Prob> $\chi^2(1)=0,0109$			
Wald Test			$\chi^2(36)= 990,17$		Prob> $\chi^2(36)=0,000$			

Estimaciones realizadas utilizando pesos muestrales y clusters por Comunidades Autónomas. Los efectos marginales se han calculado como la media (mediana) de la diferencia en la probabilidad predicha cuando la variable binaria pasa de 0 a 1 (en términos porcentuales).

El hecho de participar en PUM aumenta significativamente la probabilidad de que el individuo goce de buena calidad de vida, ya que la probabilidad de que la calidad de vida sea muy buena (buena) condicionado a $P=1$ es 0,4972 (0,5670) frente a 0,3337 (0,4775) cuando $P=0$.

Los hombres experimentan un mayor incremento en su calidad de vida buena (muy buena) cuando participan en PUM. La participación en PUM también ejerce un efecto moderador de las diferencias entre grupos de edad, puesto que la probabilidad de que la calidad de vida sea muy buena para los mayores de 80 años disminuye 41,17% cuando $P=0$, frente a una reducción del 19,36% cuando $P=0$.

En relación al estado civil, los mayores separados, solteros o viudos experimentan un incremento en la probabilidad de tener calidad de vida buena o muy buena condicionado a $P=1$ (entre 38,97% y 46,18%) frente a los individuos casados, para los que sólo se observa un incremento del 18,19% ó 26,34% para la calidad de vida muy buena o buena, respectivamente. Estos resultados concuerdan con el hecho de que las personas que viven solas experimentan una reducción en la probabilidad de tener calidad de vida buena o muy buena en todos los casos considerados, aunque dicho efecto se reduce cuando se participa en PUM. Por ejemplo, para una persona que vive sola la probabilidad de calidad de vida muy buena disminuye 26,05% cuando $P=1$ frente a una reducción del 34,26% cuando $P=0$.

El deterioro en el estado de salud, medido a través de la tipología de las discapacidades padecidas supone un serio obstáculo a la hora de gozar de un nivel de calidad de vida bueno o muy bueno. De todas formas, se aprecian diferencias notables en función de la participación en PUM. Por ejemplo, la probabilidad de tener una calidad de vida buena cuando la persona tiene problemas para utilizar el transporte público se reduce un 39,18% cuando condicionamos a $P=0$ frente a una reducción de 11,39% cuando condicionamos a $P=1$.

4. DISCUSIÓN

Los resultados indican claramente que la participación en PUM está correlacionada positivamente con el hecho de vivir una jubilación satisfactoria y gozar de una calidad de vida buena. Dado que en los modelos se ha controlado por características socioeconómicas, de estado de salud e incluso variables geográficas, la correlación positiva entre las variables consideradas se debe a la mutua dependencia entre los términos inobservables. Por ejemplo, no se conoce la forma en que el estudiante tuvo conocimiento de dichos programas, cuál fue el motivo que le impulsó a matricularse, si se han producido cambios en los hábitos de lectura, si ha aumentado la vida social, si ha asistido regularmente a clases o incluso si el programa de asignaturas ha cubierto sus expectativas. Por tanto, aunque no se puede establecer una relación causal de la participación en PUM sobre la satisfacción en la jubilación y la calidad de vida, sí que se puede afirmar que la participación en PUM produce los mismos beneficios psicológicos, intelectuales y sociales que llevan a los individuos a afirmar que están satisfechos con su jubilación o que determinan un nivel de calidad de vida buena o muy buena. Sin embargo, en el año 2006, sólo el 3,75% de las personas mayores de 65 años participaba en algún PUM. Cabe

preguntarnos cuáles son las razones que motivan esta reducida tasa de participación. Darkenwald y Merriam (1982) distinguieron cuatro tipos de razones: circunstanciales, institucionales, informativas y psicosociales. Las barreras circunstanciales o contextuales se refieren a aquellas contingencias que pueden deteriorar la formación de redes sociales de alta calidad. Por ejemplo, si se ven obligados a dejar de conducir o tienen dificultades para utilizar el transporte público (Findsen, 2005). Por otra parte, además de unas necesidades educativas específicas, los estudiantes mayores precisan de instalaciones de fácil acceso, relativa proximidad, buena acústica e iluminación. Como alternativa, en 1999 se creó la University Without Walls en Australia (Swindell, 2002), destinada específicamente a los mayores que vivían en zonas aisladas, o que no podían salir de su hogar, debido a su propia discapacidad o a que eran cuidadores de una persona dependiente. Los estudiantes recibían los cursos y se relacionaban entre sí a través de internet. Sin embargo, en España el porcentaje de mayores que utiliza Internet es todavía bastante bajo (8,85%), por lo que la introducción de cursos semipresenciales sería cuestionable.

Las barreras institucionales incluyen complicados procesos de inscripción, altas tasa de matrícula y metodologías educativas poco estimulantes. Por ejemplo, una de las razones argumentadas para justificar la baja tasa de participación en la Universidad de la Tercera Edad en Malta (Formosa, 2000) es que estaba configurada a imagen de modelos tradicionales de enseñanza en los cuales el flujo de información era unidireccional, de profesores a alumnos. La realización de encuestas de valoración en la mayor parte de las universidades españolas con PUM es un instrumento para conocer cuáles son las áreas de mejora.

Las barreras informativas se refieren a la escasez de información sobre oportunidades educativas para personas mayores, fundamentalmente debido a la concepción de la vejez o tercera edad como una etapa de declive físico y cognitivo. Ante esta perspectiva los modelos educativos imperantes han reaccionado de dos formas diferentes. Las universidades que siguen el modelo británico, los Institutos de Aprendizaje en la Jubilación y los Elderhostel han excluido de su programa de asignaturas cualquier tema relacionado con la gerontología, y en el modelo británico se considera que cualquier persona mayor es experta en algún tema y puede transmitir dichos conocimientos, por lo que no hay necesidad de contratar a profesores universitarios adultos. En España, llama la atención que sólo el 58,82% de los mayores de 65 años ha oído hablar de los PUM, mientras que el 80,75% conoce los programas de vacaciones del IMSERSO.

Por último, las barreras psicosociales engloban tres variables: el nivel educativo previo, la clase social y el conjunto de experiencias educativas vividas durante la juventud. Tal y como señalan Carlton y Soulsby (1999) y Findsen (2005), las personas que vivieron situaciones poco satisfactorias o frustrantes durante su etapa de estudiantes, pueden ser escépticas a participar en estos cursos para mayores porque dudan que sea verdaderamente útil y al mismo tiempo agradable. En España se ha intentado acercar los PUM a las personas que residen en municipios pequeños, impartiendo los cursos fuera de los campus universitarios (hogares de mayores, centros culturales, incluso para personas que se encuentran institucionalizadas en residencias...). Aunque los efectos del tamaño del municipio sobre la calidad de vida son moderados, tanto para los municipios de menos de 10.000 habitantes como para los de más de un millón se

aprecia un mayor incremento en la probabilidad de calidad de vida buena (muy buena) cuando participan en PUM. También se ofrecen becas a las personas con escasos recursos económicos y programas de reembolso de gastos de transporte. Para fomentar un mayor interés de los alumnos, las asignaturas impartidas suelen combinar materias de diferentes disciplinas, incorporando algunas de marcado carácter regional para que los mayores conozcan mejor el entorno en el que viven. Además, tomando como referencia el modelo de Elderhostel, las clases magistrales se suelen complementar con un nutrido programa visitas culturales, viajes y asistencia a conferencias.

En relación a las diferencias por género, los hombres estudiantes constituyen una minoría. Sin embargo, aquellos que son estudiantes se benefician de un considerable incremento de la satisfacción en la jubilación y de una probabilidad de disfrutar de calidad de vida buena (muy buena). Estos resultados difieren de los obtenidos por Castellón et al. (2004), los cuales concluyen que no existen diferencias por sexo en el nivel de satisfacción entre los estudiantes. Estas diferencias pueden deberse tanto al reducido tamaño muestral utilizado en su trabajo (N=60) como al hecho de que el indicador de satisfacción vital que utilizan solamente engloba tres dimensiones (ansiedad/euforia, actitud hacia el envejecimiento e insatisfacción con la soledad) mientras que la muestra en este trabajo es de 3.507 encuestados y la Escala de Calidad de Vida engloba seis dominios distintos.

La mayoría de los estudios concuerdan con éste al constatar diferencias significativas entre hombres y mujeres, pudiendo encontrar tres posibles argumentos: sociales, pedagógicos y psicológicos. Dentro del primer bloque, Gorard et al. (2001) y Williamson (2000) consideran que la mayor tasa de participación femenina revela un intento de recuperar las oportunidades educativas perdidas durante la juventud, ya que muchas de ellas crecieron durante la Segunda Guerra Mundial y la Gran Depresión, y no pudieron seguir un aprendizaje estructurado. Por su parte, Scala (1996) y Swindell (1991) sostienen que la mayoría de las actuales estudiantes no adquirieron un mayor nivel educativo durante la juventud porque entonces no era lo acostumbrado, o incluso se consideraba inapropiado e innecesario. La explicación pedagógica ofrecida por Davenport (1986) se basa en que las mujeres demuestran un mayor interés en el comportamiento humano, por lo que prefieren metodologías más interactivas (debates y foros), mientras que los hombres mayores manifiestan una mayor inclinación por las lecciones magistrales y las lecturas, de las cuales puedan extraer la información deseada a su propio ritmo. Finalmente, Cusak (1998) indagó en la psicología masculina, concluyendo que la menor tasa de participación de estos puede deberse a que tradicionalmente han ostentado un mayor nivel de poder en el mundo laboral. Sin embargo, la expectativa de continuar con dicha situación de hegemonía se torna frustración cuando descubren el predominio del sexo femenino entre los estudiantes.

Ante esta situación, sería necesario implementar estrategias específicas para alcanzar al segmento de varones de la tercera edad, ya que su ausencia les priva de recibir una serie de beneficios: mejor estado de salud, el placer de aprender, la motivación, la formación de redes sociales, la satisfacción con uno mismo, y el estar al día con las nuevas tecnologías. Anstein et al. (2002) estudiaron la relación entre bienestar psicosocial y mortalidad. Descubrieron que las mujeres que declaraban buen estado de ánimo, independientemente de la existencia de discapacidades físicas, vivían más años. En cambio,

en el caso de los hombres, el deterioro en el estado de salud aumentaba las sensaciones de tristeza, depresión y de pérdida de sentido de la vida, lo que en último término, estaba correlacionado positivamente con una esperanza de vida más corta.

Respecto al nivel educativo previo, no existe uniformidad entre los resultados obtenidos. Por ejemplo, Peterson (1983) encuentra que la probabilidad de participación es mayor cuanto mayor es el nivel de educación formal adquirido previamente, mientras que Williamson (2000) observó que una gran parte de los matriculados poseía bajos niveles educativos y una posición económica poco acomodada. Las evidencias de este trabajo concuerdan con estas últimas, puesto que los individuos con educación primaria muestran una mayor probabilidad a participar. Este resultado demuestra su interés por aprovechar una oportunidad que no tuvieron durante su juventud y al afán por entrar en contacto con las instituciones de educación superior. Para incentivar la participación de los mayores con educación secundaria o superior habría que recalcar la elección vocacional de las asignaturas y la ausencia de presión por obtener unos determinados resultados académicos.

Los resultados del modelo para la calidad de vida revelan que la probabilidad de calidad de vida muy buena (buena) aumenta un 48,96% (18,74%) cuando el individuo participa en PUM respecto a cuando no participa. Para robustecer las conclusiones respecto a los beneficios de los Programas Universitarios para Mayores, hubiera sido muy útil conocer información retrospectiva del conjunto de los participantes, cual era su nivel de satisfacción durante la jubilación antes de participar en PUM y cuál era la respuesta a las preguntas que componen la escala de calidad de vida, para poder comparar las situaciones ex-ante y ex-post. También hubiera sido deseable conocer si los estudiantes deseaban continuar sus estudios el curso siguiente, y si habían comentado sus opiniones con otros familiares o amigos, animándoles a compartir dicha experiencia.

De todas formas, los resultados obtenidos en este trabajo están en la línea de diversos estudios que han corroborado los efectos beneficiosos derivados de los programas para mayores. Estos beneficios se pueden agrupar en tres bloques: mentales, físicos y psicológicos. En relación a los primeros, existen evidencias de los beneficios sobre la salud mental en personas mayores derivados del ejercicio de alguna actividad intelectual, tanto en lo que se refiere al retraso en la aparición de discapacidades cognitivas y demencias (Coffey et al. 1999) como en la recuperación de habilidades intelectuales que habían empezado a deteriorarse (Schaie, 1993). Por su parte, Aldrige y Lavender (2000) compararon el estado de salud antes y después de realizar un curso para mayores y constataron una mejora en la salud física, disminución de la sensación de cansancio e incremento en la capacidad para sobrellevar el dolor. Por otra parte, la participación en programas universitarios para mayores constituye una oportunidad para desarrollar habilidades sociales: relacionarse con otras personas, hacer amigos, expresarse física y verbalmente y participar en un proceso de aprendizaje colectivo (Antonuci y Akiyama, 1991; Swindell, 2002). Los resultados del modelo constatan estos potenciales efectos antidepresivos de los PUM puesto que la probabilidad de satisfacción durante la jubilación para los individuos que viven solos aumenta cuando participan y disminuye en caso contrario. Atendiendo a los beneficios psicológicos, Jones y Symon (2000) y Swindell (1991) observaron que el interés en la educación por parte de las personas

mayores estaba relacionado con el aumento de la confianza en sí mismos, la sensación de logro personal (fijación de objetivos y consecución de metas), y con el hecho de tener un horario y una estructuración del tiempo.

Por último, hay estudios que demuestran la existencia de una conexión directa entre la sensación de enriquecimiento a través del aprendizaje y la mejora en la salud física y mental (OCDE, 1996). En este sentido, Dench y Regan (2000) concluyeron que aquellas actividades que aumentan la autoestima, pueden contribuir a una mayor longevidad. Estos beneficios nos llevan a reflexionar sobre la posibilidad de que al igual que se organizan campañas a favor del deporte o de una alimentación saludable, deberían realizarse acciones a nivel nacional en las que se difundieran los beneficios de la educación en la tercera edad sobre la salud física y mental. Y ante un mejor estado de salud sería posible incluso que se produjera una reducción en la demanda de gastos sanitarios y de cuidados de largo plazo, que actualmente constituye uno de los temas que preocupan a los poderes públicos dado el progresivo envejecimiento de la población.

Como conclusión final, y como ya señaló en su día la Comisión Europea (European Commission, 1995), es necesario restaurar el equilibrio entre el bienestar económico de un país y el bienestar del individuo. Además de la adquisición de capital humano durante la juventud y la etapa adulta, y la consecución de un determinado nivel de bienestar económico, los Programas Universitarios para Mayores ponen de relieve que la educación siempre debe perseguir el desarrollo de la autoestima y el afianzamiento de la dignidad personal.

REFERENCIAS

- Aldridge, F. y Lavender, P. (2000). *The impact of learning on health*. London, UK: NIACE.
- Andrews, G. (1999). *Ageing triumphantly*. Centre for Ageing Studies. Adelaide : Centre for Ageing Studies, Flinders University.
- Anstein, K., Luszcz, M. y Andrews, G. (2002). Psychosocial factors, gender and late-life mortality. *Ageing International*, 27, 73-89.
- Antonucci, T. y Akiyama, H. (1991). Social relationships and ageing well. *Generations*, 15, 39-44.
- Butler, J., Chatterjee, P. (1997). Test of the specification of univariate and bivariate ordered probit. *Review of Economics and Statistics*, 79, 343-374.
- Castellón, A., Gomez, M. y Martos, A. (2004). Análisis de la satisfacción en los mayores de la Universidad de Granada. *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, 14, 252-257.
- Carlton, S. y Soulsby, J. (1999). *Learning to grow older and bolder: a policy discussion paper on learning in later life*. London, UK: NIACE.
- Chan, A., Cheng, S., Phillips, D. y Chi, I., Ho, S. (2004). Constructing a quality of life scale for older Chinese people in Hong Kong (HKQOLOCP). *Social Indicators Research*, 69, 279-301.
- Coffey, C., Saxton, J., Ratcliff, G., Bryan, R. y Lucke, J. (1999). Relation of education to brain size in normal ageing. *Neurology*, 93, 189-194.
- Cusak, S. (1998). Leadership in Senior's Centres: power and empowerment in relations between seniors and staff. *Education and Ageing*, 13, 49-66.

- Darkenwald, G. y Merriam, S. (1982). *Adult education: foundations of practice*. New York, NY: Harper Row Publishers.
- Davenport, J. (1986). Learning style and its relationship to gender and age among Elderhostel participants. *Educational Gerontology*, 12, 205-217.
- Dench, S. y Regan, J. (2000). *Learning in later life: motivation and impact*. Department for Education and Employment Research Report RR183. Nottingham, UK.
- Elderhostel, Inc. (2008). *Elderhostel: Annual Report 2008*. Boston.
- Eurobarometer (2008). *Family life and needs of an ageing population*. Flash EB Series # 247. The Gallup Organization. European Commission.
- European Commission (1995). *Teaching and learning: towards the learning society*. White Paper on Education and Training. European Commission (95) 590: Luxembourg.
- Fieldhouse, R. (1996). *A history of modern British adult education*. The National Institute of Adult Continuing Education, Leicester.
- Findsen, B. (2005). Older adults' learning. En L.M. English (Ed.) *International Encyclopedia of Adult Education*, pp. 438-442. London: Palgrave Macmillan.
- Formosa, M. (2000). Older adult education in a Maltese University of the Third Age: a critical perspective. *Education and Ageing*, 15, 315-339.
- Frazier, L., Johnson, P., Gonzalez, G., y Kafka, C. (2002). Psychosocial influences on possible selves: a comparison of three cohorts of older adults. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 308-317.
- Gorard, S., Rees, G., Fever, R. y Welland, T. (2001). Lifelong learning trajectories: some voices of those "in transit". *International Journal of Lifelong Education*, 20, 169-187.
- Heckman, J. (1979). Sample selection bias as a specification error. *Econometrica* 47, 153-161.
- Imbens, G. (1999). Comment on Angrist, J., "Estimation of limited dependent variable models with dummy endogenous regressors: simple strategies for empirical practice". *Journal of Business and Economic Statistics* 19, 17-20.
- Jones, I. y Symon, G. (2001). Lifelong learning as serious leisure: policy, practice and potential. *Leisure studies*, 20, 269-283.
- Laslett, P. (1996). *A fresh map of life: the emergence of the third age*. (2nd Edition). UK: Maximillan Press.
- Organization for Economic Cooperation and Development (1996). *Life long learning for all*. OECD: Paris.
- Peterson, D. (1983). *Facilitating education for older learners*. London: Jossey-Bass.
- Pinquart, M. (2002). Creating and maintaining purpose in life in old age: a meta-analysis. *Ageing International*, 27, 90-114.
- Scala, M. A. (1996). Going back to school: participation motives and experiences of older adults in an undergraduate classroom. *Educational Gerontology*, 22, 747-773.
- Schaie, K. (1993). The optimization of cognitive functioning in old age: predictions based on cohort-sequential and longitudinal data. En P. Baltes y M. Baltes (Eds.), *Successful ageing: perspectives from the behavioural sciences*, pp. 94-117. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swindell, R. (1991). Educational opportunities for older persons in Australia: a rationale for further development. *Australian Journal of Education*, 35, 175-186.

- Swindell, R. (2002). U3A online: a virtual university of the third age for isolated older people. *International Journal of Lifelong Education*, 21, 414-429.
- Swindell, R. y Thompson, J. (1995). An international perspective on the University of the Third Age. *Educational Gerontology*, 21, 429-444.
- United Nations (1982). *Vienna international plan of action on ageing*. World Assembly on Ageing, A/Conf.113/31, Vienna.
- Waskel, S. (1982). Scope for education programs for older adults. En M. A. Okun (Ed.), *Programs for older adults*, pp. 25-34. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Williamson, A. (2000). Gender issues in older adults' participation in learning: viewpoints and experiences of learners in the University of the Third Age. *Educational Gerontology*, 26, 49-66.
- Yatchew, A., Griliches, Z. (1984). Specification error in probit models. *Review of Economics and Statistics*, 66, 134-139.

Fecha de recepción: 15 de diciembre de 2009.

Fecha de revisión: 4 de marzo de 2010.

Fecha de aceptación: 21 de abril de 2010.

García Pérez, Rafael; Rebollo Catalán, María Angeles; Buzón García, Olga; González-Piñal, Ramón; Barragán Sánchez, Raquel; Ruiz Pinto, Estrella (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 217-232.

ACTITUDES DEL ALUMNADO HACIA LA IGUALDAD DE GÉNERO

Rafael García Pérez, María Angeles Rebollo Catalán, Olga Buzón García, Ramón González-Piñal, Raquel Barragán Sánchez, Estrella Ruiz Pinto

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Sevilla

RESUMEN

Este artículo recoge algunos resultados derivados de un proyecto de excelencia subvencionado por la Junta de Andalucía¹, cuyo propósito es crear y ofrecer recursos digitales para el diagnóstico de la cultura de género en la escuela. Este artículo presenta los resultados de una escala de actitudes, válida y fiable, que permite medir el grado de predisposición del alumnado hacia la igualdad y la coeducación. Con este artículo pretendemos conocer las actitudes del alumnado hacia la igualdad. La escala de actitudes obtiene un coeficiente de fiabilidad de 0,91 y una saturación media de los ítems en el componente principal de 0,525. Participan en este estudio 728 alumnos y alumnas de Educación Primaria y Secundaria de la provincia de Sevilla. Los resultados muestran actitudes del alumnado favorables hacia la igualdad, aunque se observan diferencias entre chicos y chicas. Los datos indican que el alumnado presenta mayores déficits en el plano relacional.

Palabras claves: *Actitudes del Alumnado; Diferencias de Género; Género; Educación Secundaria.*

Correspondencia:

Rafael García Pérez (rafaelgarcia@us.es)

1 Este trabajo ha sido posible gracias al proyecto de investigación de excelencia "Teón XXI: Creación de recursos digitales para el conocimiento y difusión de la cultura de género en la escuela" (P06-HUM-01408), financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía (BOJA núm 71 de 11/04/2007).

STUDENT ATTITUDES TOWARDS GENDER EQUALITY

ABSTRACT

This article shows some of the results derived from a research project subsidized by the Andalusia Government, whose purpose is to create and offer digital resources for the assessment of gender culture in schools. We present the results of an attitudinal scale, which is valid and reliable, that allows measuring the degree of predisposition of students towards equality and coeducation. In this article, we describe students' attitudes towards gender equality. Results for the attitudes scale for Cronbach coefficient of reliability was 0.91 with an average saturation of 0.525 for the items in the principal component analysis. The random sample included 728 primary and Secondary school students from the province of Seville. The results show the students' positive attitude towards equality, although differences between boys and girls are observed. The data indicate that students display more deficits in the relational dimension.

Key words: Student attitudes; Gender Differences; Gender Issues; Secondary Education.

I. INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta los resultados de un estudio sobre actitudes del alumnado hacia la igualdad y la coeducación. Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación de excelencia cuyo propósito final es el desarrollo de una herramienta informática online para el diagnóstico de los centros educativos en materia de igualdad.

El marco institucional y político de este trabajo es el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en educación, puesto en marcha por la Junta de Andalucía en 2006, entre cuyos objetivos se propone promover cambios en las relaciones de género y prácticas educativas igualitarias. Este Plan de Igualdad contempla actuaciones relativas al diagnóstico de los centros en materia de igualdad así como acciones educativas encaminadas a romper estereotipos sexistas y a crear climas favorables para promover relaciones de género igualitarias. De esta manera, se revela importante identificar creencias, actitudes y expectativas del alumnado en relación con la igualdad y la coeducación con el fin de detectar y prevenir precozmente factores y prácticas de riesgo.

Nuestro objetivo es, por un lado, presentar una herramienta válida, fiable y útil para el profesorado responsable del Plan de Igualdad en los centros educativos que permita medir las actitudes del alumnado hacia la igualdad y la coeducación y, por otro, conocer la predisposición del alumnado de Educación Primaria y Secundaria hacia la igualdad y la coeducación.

2. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO: ACTITUDES Y CREENCIAS SEXISTAS DEL ALUMNADO

Las investigaciones sobre aprendizaje de género han tratado el rendimiento escolar desde distintas perspectivas, incluyendo el análisis de las diferencias entre hombres y mujeres en los enfoques de aprendizaje (Buendía y Olmedo, 2002; Hernández Pina, 2008), diferencias de género en las expectativas y aspiraciones académicas y profesio-

nales (Jiménez, Álvarez, Gil, Murga y Téllez, 2006; Barberá, Candela y Ramos, 2008; Rodríguez Lajo, Vila y Freixa, 2008), así como en el estudio de las creencias, ideologías y actitudes del alumnado (Lameiras y Rodríguez, 2002; Colás y Villaciervos, 2007).

Bonal (1997) plantea que, en la actualidad, el sexismo se caracteriza en gran medida por ser invisible, inconsciente y sutil. En esta línea, diversos estudios (Glick y Fiske, 1996; Moya, 2004) han demostrado la existencia de dos formas complementarias de sexismo: hostil y benévolo, siendo el sexismo benévolo, a juicio de Glick y Fiske (2001), incluso más perjudicial que el hostil al no ser visible socialmente, al no considerarse sexistas las personas que mantienen estas creencias y al promover la subordinación de las mujeres de una forma sutil mediante un sistema de recompensas y castigos que indica a las mujeres cuál es el sitio en que deben permanecer. Diversos estudios han mostrado la relación entre el sexismo y la violencia de género (Moya y De Lemus, 2007; Forbes, Jobe, White, Bloesch y Adams-Curtis 2005; Expósito y Moya, 2005). Si bien hay evidencias de la relación entre sexismo hostil y los mitos de la violencia contra las mujeres (violación, acoso, abuso, etc.), estudios más recientes han mostrado cómo el sexismo benévolo es un indicador más sensible para predecir la violencia de género en determinadas circunstancias y contextos (Abrams, Viki, Masser y Bohner, 2003; Sakalli-Ugurlu y Glick, 2003; Viki y Abrams, 2002). Esto se hace especialmente visible en la tolerancia y justificación de la violencia así como en la culpabilización de la víctima.

Lameiras y Rodríguez (2002) estudian el nivel de sexismo interiorizado por adolescentes, encontrando que los chicos son más sexistas hacia las mujeres, muestran actitudes más benevolentes hacia los hombres y manifiestan actitudes de sexismo hostil en mayor medida que las chicas. Por su parte, De Lemus, Castillo, Moya, Padilla y Ryan (2008) demuestran que las chicas adolescentes con mayor autoestima presentan mayores niveles de sexismo benévolo, es decir, que la mayor autoestima parece ser producto del refuerzo positivo que el sexismo benévolo da a las mujeres sobre roles tradicionales y normas sociales. Por su parte, Colás y Villaciervos (2007) más recientemente también encuentran que el alumnado de educación secundaria manifiesta actitudes estereotipadas en relación con el género en la dimensión corporal, social, intelectual y emocional, descubriendo que los chicos parecen tener más interiorizado los estereotipos de género que las chicas.

En relación con las expectativas académicas y profesionales, Barberá, Candela y Ramos (2008) demuestran que la presencia de estereotipos acerca de roles profesionales en función del género determina la elección de la carrera de una forma sesgada y discriminatoria. Según estas autoras la diversificación profesional se alcanzará cuando el sistema educativo transmita valores coeducativos que reflejen una mayor flexibilidad en los roles de género de forma que las profesiones no se vean restringidas a un determinado sexo. Rodríguez Lajo, Vila y Freixa (2008) también han estudiado las diferencias entre hombres y mujeres con respecto a expectativas de éxito profesional, encontrando que la percepción de la promoción profesional de las mujeres sigue estando condicionada por barreras de distinta índole, entre las que destacan los mandatos y estereotipos sociales de género que persisten como sistema de creencias en el alumnado.

Todos estos trabajos pueden ayudar a identificar mecanismos de reproducción del sexismo en la escuela para poder actuar sobre ellos. En este estudio, trabajamos en la detección de actitudes y posicionamiento del alumnado de primaria y secundaria ante el proceso de reconstruir la cultura escolar desde una perspectiva de género.

3. PLANTEAMIENTO Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO

La sensibilización e implicación del alumnado es clave en el cambio social relacionado con la igualdad entre hombres y mujeres. Hoy sabemos que la herencia cultural compartida —nuestro pasado— se ha construido sobre la idea de que una marca biológica como es el sexo sirve para asignar a las personas actividades, funciones, relaciones y poderes diferentes. Las creencias sociales sobre el género configuran el modelo de organización social y escolar impregnando tradiciones, costumbres y relaciones de las personas, lo que influye directamente en las creencias, actitudes y expectativas del alumnado. En este marco, el presente trabajo se propone diagnosticar la actitud y posicionamiento del alumnado con respecto a la igualdad entre hombres y mujeres y la coeducación en los centros escolares. En definitiva, los objetivos de la investigación se concretan en:

- 1) Diseñar y validar la escala SDG/s (School Doing Gender/students - Escala de Actitudes del Alumnado hacia la Coeducación) para medir las actitudes del alumnado hacia la construcción de una nueva cultura de género en la escuela basada en la igualdad entre hombres y mujeres.
- 2) Reconocer y describir las actitudes del alumnado de Educación Primaria y Secundaria hacia la igualdad y la coeducación en la escuela.
- 3) Identificar diferencias de actitud del alumnado en función del género, detectando las dimensiones e indicadores en los que muestran más diferencias y necesidades formativas, así como los posicionamientos diferenciales de alumnos y alumnas.

4. MÉTODO

El estudio se ha desarrollado aplicando un método tipo survey o encuesta con el propósito de conocer las actitudes del alumnado hacia la construcción de una cultura de género en las escuelas basada en la igualdad entre hombres y mujeres. Para ello, se diseña, aplica y valida una escala para medir estas actitudes hacia la igualdad y la coeducación.

Para la aplicación de la escala al alumnado, se sigue un procedimiento de acción concertada con los centros, informando a los equipos directivos y/o profesorado responsable de coeducación sobre una iniciativa de colaboración de la Universidad en el diagnóstico de género del centro. Un total de 12 centros de Primaria y Secundaria de la provincia de Sevilla aceptaron participar en la realización del estudio y llevar a cabo el diagnóstico de su centro en materia de igualdad a través de esta colaboración con un equipo de investigación de la Universidad. Posteriormente se trasladan encuestadores a los centros para entregar y dar instrucciones de su cumplimentación al profesorado, acordándose la fecha de recogida de las escalas cumplimentadas por el alumnado. La administración de la escala se realiza en presencia del personal encuestador.

5.1. Participantes

El estudio se ha circunscrito a la provincia de Sevilla, tomando como población de referencia al alumnado de Educación Primaria y Secundaria en centros públicos y con-

certados. Hemos seleccionado una muestra estadísticamente representativa aplicando un procedimiento de muestreo aleatorio estratificado y por conglomerados. Se han considerado cuatro estratos de centros en la población en función de la zona geográfica en que se ubica el centro (urbana, peri-urbana, semi-urbana y rural), seleccionando dos unidades en cada estrato de aula (5º y 6º de Primaria y 1º y 2º de Secundaria). Como conglomerados, hemos tomado las aulas seleccionadas tomando como unidades muestrales últimas a todo su alumnado.

La muestra participante es de 728 alumnos y alumnas procedentes de 30 aulas pertenecientes a 12 centros, 51,5% concertados y 48,5% públicos. Por nivel educativo, el 47,6% pertenece a Primaria (5º y 6º) y 52,4% a Secundaria (1º y 2º). Del total de alumnado encuestado, el 46,9% son mujeres y el 53,1% son hombres, con edades comprendidas entre 9 y 16 años ($\bar{X} = 11,77$ y $\sigma = 1,462$). Este tamaño muestral permite trabajar con un error inferior $\pm 2\%$ para un nivel de confianza del 95'5% y la máxima varianza proporcional ($p=q$). La tabla 1 resume las características de la muestra.

TABLA 1
DATOS DE ALUMNADO QUE CONFORMA LA MUESTRA DEL ESTUDIO

Variables	Categorías	Frecuencias	Porcentaje
Sexo	Mujer	339	46,9 %
	Hombre	384	53,1 %
Nivel educativo	Primaria	334	47,6%
	Secundaria	368	52,4%
Tipo de centro	Concertado	375	51,5 %
	Público	353	48,5 %
Zona geográfica	Urbano	180	24,7%
	Peri-urbano	71	9,7%
	Semi-urbano	141	19,4%
	Rural	336	46,1%

5.2. Instrumentación

Se diseña y aplica una escala ad hoc –véase anexo 1–, compuesta por 30 ítems tipo Likert, para medir las actitudes y posicionamientos del alumnado ante la construcción de una cultura de género en la escuela basada en la igualdad, el respeto a la diversidad y la resolución no violenta de los conflictos. Para la construcción de la escala se adopta la perspectiva teórica del “*doing gender*” (West y Zimmerman, 1987; Crawford, 2006; Cala y De la Mata, 2006), que aporta un modelo de análisis de la socialización de género en tres niveles: sociocultural, interactivo e individual. La escala se desglosa en tres subescalas, compuesta cada una a su vez por 10 ítems: 1) sociocultural, que implica considerar como objeto de estudio el reparto de responsabilidades (familiares y domésticas), los mandatos sociales y los estereotipos de género, 2) relacional, que implica considerar el estudio de

las interacciones entre profesorado y el alumnado, entre el alumnado, entre alumnado y madres y padres, etc., atendiendo a cuestiones de liderazgo, relaciones de género, violencia de género, etc. y, 3) personal, que sondea de manera particular las preferencias y elecciones académicas, aspiraciones y expectativas según el género. Cada ítem de las escalas permite el auto-posicionamiento del alumnado (entre 1= completamente en desacuerdo y 5= completamente de acuerdo). Para la elaboración de los ítems de la escala hemos tomado los indicadores para el diagnóstico y transformación de la cultura de género en educación propuestos en la Guía de Buenas Prácticas para favorecer la Igualdad (2006) editada por la Junta de Andalucía (ver tabla 2).

TABLA 2
DIMENSIONES E INDICADORES DE LA CULTURA DE GÉNERO EN LA ESCUELA

Niveles de Análisis	Indicadores o contenidos
Sociocultural	Reparto de responsabilidades (familiares y domésticas) Mandatos sociales género Estereotipos de género
Relacional	Roles y relaciones de género Liderazgo Violencia de género Afectividad
Personal	Creencias de género Expectativas de género Identidad de género

Para el estudio de la validez y fiabilidad de la escala, realizamos un análisis categórico de componentes principales (CATPCA), empleando el procedimiento de escalamiento óptimo para datos ordinales, obteniendo un coeficiente alfa de Cronbach de 0,91 (véase tabla 3).

TABLA 3
COEFICIENTE DE FIABILIDAD DE LA ESCALA

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza explicada
1	,913	8,498
total	,913	8,498

En cuanto a la validez de constructo, la escala muestra unidimensionalidad presentando índices altos de saturación de todos los ítems en el componente principal (véase tabla 4).

TABLA 4
VALIDEZ DE CONSTRUCTO DE LA ESCALA

Escala Sociocultural		Escala Relacional		Escala Personal	
	Dimensión 1		Dimensión 1		Dimensión 1
item1	,487	item11	,542	item21	,553
item2	,493	item12	,593	item22	,645
item3	,694	item13	,402	item23	,587
item4	,417	item14	,448	item24	,457
item5	,414	item15	,650	item25	,621
item6	,563	item16	,377	item26	,416
item7	,494	Item17	,529	item27	,623
item8	,643	item18	,576	item28	,513
item9	,541	item19	,359	item29	,544
item10	,531	item20	,481	Item30	,563

La saturación media de los ítems en el componente principal es de 0,525 y la desviación típica es de 0,088 lo que indica que la correlación de los ítems con la dimensión es alta. Esta escala permite captar distintas posiciones del alumnado hacia la construcción de la cultura de género en la escuela basada en la igualdad. La tabla 5 muestra las puntuaciones empíricas que se pueden obtener en la escala y los puntos de corte que permiten determinar conceptualmente las actitudes (sexista, adaptativa, igualitaria) según el grado de predisposición del alumnado a colaborar y actuar para promover la igualdad entre hombres y mujeres. Las puntuaciones producidas por la escala global SDG/s se distribuyen de un modo aproximadamente normal (Z de Kolmogorov-Smirnov = 1,320; $p = 0,061$).

TABLA 5
PUNTUACIONES EMPÍRICAS Y PUNTOS DE CORTE DE LA ESCALA

		Sociocultural	Relacional	Personal	Escala Global
	Nº Ítems	10 (01-10)	10 (11-20)	10 (21-30)	30 (todos: 01-30)
Puntuaciones Empíricas	V. Escala	Desde 10 a 50 puntos			30-150
	Mediana	38	34	36	108
Puntos de Corte	Sexista	≤ 29			≤89
	Adaptativa	30-39			90-119
	Igualitaria	≥40			≥120

La *actitud sexista* supone reproducir públicamente, y de forma poco consciente, estereotipos de género y mandatos patriarcales vinculados a los roles masculinos y femeninos. La *actitud adaptativa* supone una postura políticamente más correcta en lo formal y público, lo que permite reconocer sólo aquellos indicadores de desigualdad presentes en el discurso social. Esta postura se muestra también en la indecisión con que valoran algunos de los estereotipos. Por último, una *actitud igualitaria* implica el reconocimiento de la desigualdad y la valoración positiva de aquellos modelos de conducta y pensamiento que implican una visión equitativa y concertada de la relación entre hombres y mujeres, así como de los roles que pueden ejercer.

5.3. Tratamiento de los datos

El tratamiento de los datos procedentes de la escala de actitudes SDG/s se realiza mediante el paquete estadístico SPSS-PC+ versión 17. Se realizan análisis descriptivos básicos (frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y dispersión para las variables contempladas en el estudio). A nivel correlacional, utilizamos el procedimiento CATPCA de escalamiento óptimo para el cálculo de indicadores de fiabilidad y validez. También se han aplicado pruebas de contraste como la t de Student para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud del alumnado en función del género. Dado que la aplicación de la prueba de bondad de ajuste Kolmogorov-Smirnov a las condiciones paramétricas nos ofrece que sólo la distribución de las puntuaciones de la escala global cumple las mismas, se hace necesario utilizar la prueba U de Mann-Whitney para los contrastes por dimensión.

6. RESULTADOS

Los resultados obtenidos, mediante la aplicación de la escala de actitudes del alumnado SDG/s, se estructuran en dos apartados. En el primero, presentamos las puntuaciones en cuanto a la actitud del alumnado hacia la construcción de género y, al mismo tiempo, resaltamos los indicadores de género que entrañan peores actitudes y que obtienen bajas puntuaciones entre el alumnado. En el segundo apartado, exponemos los resultados

acerca de las diferencias de actitud del alumnado en función del género, mostrando las dimensiones en las que encontramos más diferencias y necesidades formativas, así como el posicionamiento de alumnos y alumnas frente a la igualdad y coeducación.

6.1. Actitudes del alumnado hacia la cultura de igualdad en la escuela

Un primer dato destacable es que el alumnado participante en el estudio muestra una cierta sensibilización hacia la cultura de igualdad, lo que se observa en la mediana obtenida que se sitúa en 108 (en una escala de 30 a 150 puntos) (ver tabla 6).

TABLA 6
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LAS ESCALAS

	Sociocultural	Relacional	Personal	Global
Media	36,59	33,68	35,10	106,26
Mediana	38,00	34,00	36,00	108,00
Desv. típ.	8,391	8,469	8,941	23,083
Mínimo	15	10	11	46
Máximo	50	50	50	148

En un análisis pormenorizado por dimensión e ítems, la respuesta del alumnado participante en el estudio indica una actitud adaptativa, lo que se observa en las medianas obtenidas por el alumnado en cada subescala (valores comprendidos entre 30 y 39 puntos), mostrando actitudes más positivas en el plano sociocultural y personal.

No obstante, los resultados obtenidos en los ítems del plano sociocultural muestran tensiones y aspectos no resueltos en el modelo social de género a pesar de los avances realizados en materia de igualdad (ver tabla 7) que son asumidos por el alumnado. Un ejemplo lo constituyen los ítems 1 y 7, en los que, aunque el alumnado considera que las tareas domésticas pueden realizarlas bien tanto hombres como mujeres (ítem 7), piensa que las mujeres las hacen mejor (ítem 1), lo que demuestra que persisten ciertos estereotipos de género vinculados al ámbito privado. En contraposición, se observan valores próximos a una actitud coeducativa en actividades asociadas al ámbito público (ítem 9).

Las respuestas del alumnado en el plano relacional muestran los valores más bajos, es decir, el alumnado presenta actitudes menos definidas hacia la igualdad, observándose una postura más cercana al sexismo en los chicos que en las chicas. Estas diferencias se observan en las medias de todos los ítems (ver tabla 8).

En el plano personal, encontramos que se aprecian indicios de un pensamiento más igualitario en lo que se refiere a expectativas profesionales de las mujeres (ítem 22). Sin embargo, el alumnado asume a título personal ciertos mandatos de género, lo que se refleja en la creencia de que lo mejor para una mujer es casarse y ser madre (ítem 26) (ver tabla 9).

TABLA 7
 MEDIAS DEL ALUMNADO EN LOS ITEMS DEL PLANO SOCIOCULTURAL

Plano Sociocultural	Media Global	Media Mujeres	Media Hombres
1. Las tareas domésticas las hacen mejor las mujeres (-)	3,28	3,19	3,30
2. Las ropas y cosas de color rosa son más para las chicas que para los chicos (-)	2,95	2,53	3,16
3. El fútbol es un deporte de chicos (-)	2,47	1,92	2,79
4. Es normal que un chico y una chica jueguen a las mismas cosas	3,72	4,12	3,55
5. Una chica sola debe sentir temor si se encuentra con un grupo de chicos (-)	2,52	2,55	2,52
6. Las madres son las que deben cuidar a sus hijos e hijas (-)	2,29	1,95	2,55
7. Las tareas domésticas pueden hacerlas bien tanto hombres como mujeres	4,35	4,55	4,21
8. Los hombres conducen mejor que las mujeres (-)	2,27	1,65	2,79
9. El fútbol es un deporte de chicos y chicas	4,15	4,46	3,98
10. Gays y lesbianas son tan normales y respetables como yo	3,78	4,03	3,65

TABLA 8
 MEDIAS DEL ALUMNADO EN LOS ITEMS DEL PLANO RELACIONAL

Plano Relacional	Media Global	Media Mujeres	Media Hombres
11. Con una mujer es imposible entenderse (-)	2,06	1,67	2,43
12. Los hombres siempre son más fuertes que las mujeres (-)	3,21	2,75	3,56
13. Una chica no debe salir con otro chico que no sea su novio (-)	2,61	2,35	2,80
14. Las chicas que no salen con chicos son unas estrechas (-)	2,52	2,07	2,85
15. En los trabajos de equipo, normalmente el que manda es un chico (-)	2,35	1,78	2,84
16. Es normal que los novios se venguen de sus novias si les ponen los cuernos (-)	2,80	2,50	3,06
17. Las lesbianas son menos de fiar que una mujer (-)	2,56	2,17	2,87
18. Los chicos que ponen los cuernos a sus novias son más machos (-)	2,05	1,64	2,40
19. Con la pareja es mejor aparentar estar de acuerdo para no discutir (-)	3,37	3,05	3,56
20. Es más fácil insultar a un homosexual que a un hombre (-)	2,83	2,51	3,13

TABLA 9
MEDIAS DEL ALUMNADO EN LOS ITEMS DEL PLANO PERSONAL

Plano Personal	Media Global	Media Mujeres	Media Hombres
21. Me daría vergüenza reconocer o decir que mi padre friega en casa (-)	1,96	1,52	2,29
22. Creo que las mujeres no deben ser toreras o futbolistas (-)	2,17	1,81	2,41
23. Las mujeres que visten como hombres me molestan (-)	2,40	2,07	2,63
24. Me gusta que sólo sea mi padre el que trabaja fuera de casa (-)	2,41	2,21	2,50
25. Prefiero que sean las mujeres las que trabajen en casa (-)	2,64	2,27	2,92
26. Creo que una mujer debe casarse y ser madre (-)	3,36	3,18	3,51
27. Creo que una cocinita o una muñeca es juego de niños y niñas (-)	3,08	2,50	3,39
28. Es comprensible avergonzarse de amistades y hermanos o hermanas homosexuales (-)	2,58	2,27	2,78
29. Creo que es preferible ser hombre que ser mujer, tiene sus ventajas(-)	2,68	2,15	3,22
30. Creo que las mujeres pueden ser bomberas, policías, toreras o futbolistas...	4,14	4,49	3,97

6.2. Diferencias en la actitud del alumnado en función del género

Los resultados referidos a las diferencias en las actitudes del alumnado en función del género muestran que la media de las puntuaciones de las alumnas es de 116,37 mientras que la media de los alumnos es de 97,87, situándose ambos dentro de un perfil de alumnado adaptativo (90-119). Sin embargo, los valores de los chicos se sitúan en los niveles más bajos mientras que las chicas se sitúan en el nivel medio más alto de esta posición (ver tabla 10 y gráfico 1).

Realizada la prueba de Kolmogorov-Smirnov para el estudio de la normalidad de ambas muestras y detectándose que ninguna sigue una distribución normal, se aplica la U de Mann-Whitney, apreciándose diferencias significativas entre hombres y mujeres ($p < 0.05$), tanto a nivel global como en las diferentes subescalas. Complementariamente la prueba paramétrica t de Student corrobora la significación hallada para las tres subescalas.

Las medias en cada dimensión nos muestran que las mayores diferencias entre chicos y chicas se encuentran en el plano relacional (ver gráfico 2), donde se observa que la mediana de los chicos está casi en una posición sexista, mientras que la mediana de las chicas está casi en una posición igualitaria.

TABLA 10
ANÁLISIS ESTADÍSTICOS DE LAS DIFERENCIAS SEGÚN EL SEXO

	Valores de actitud obtenidos por el alumnado, globalmente y en cada subescala, en función del sexo				Prueba U de Mann-Whitney	
	Media		D.T.		U	Sig. (U)
	H	M	H	M		
Global (30 ítems)	97,83	116,37	22,873	18,994	17296,000	,000
Sociocultural	34,30	39,37	8,446	7,454	27609,500	,000
Relacional	30,50	37,52	8,195	7,108	22427,500	,000
Personal	32,31	38,51	8,861	7,850	24686,500	,000

Gráfico 1
Gráfico de las medias de actitud en cada subescala por sexo

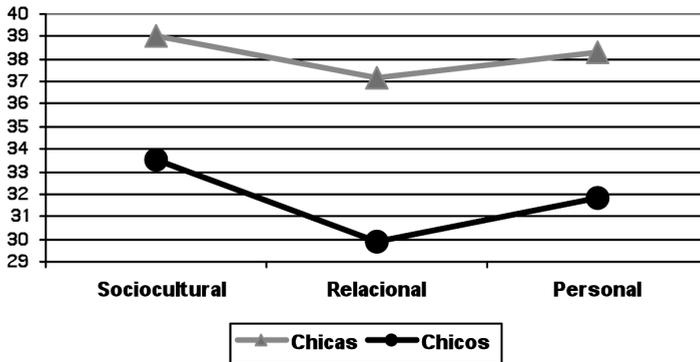
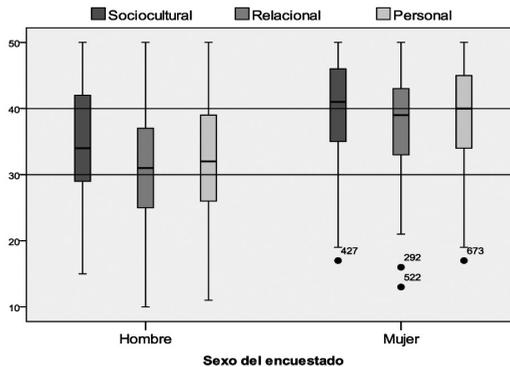
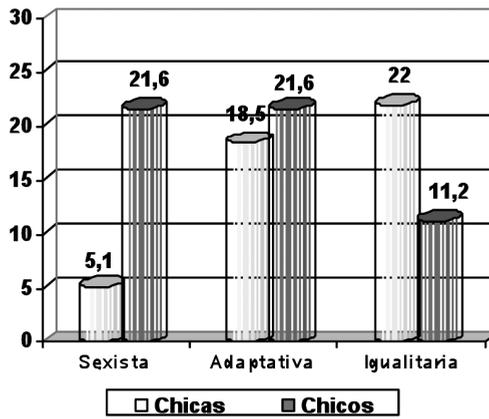


Gráfico 2
Diagrama de caja y bigotes de las actitudes en cada subescala por sexo



Las actitudes del alumnado participante en el estudio en función de los puntos de corte de la escala (ver tabla V), muestra que los chicos adoptan actitudes sexistas (21,6%) y adaptativas (21,6%), mientras que las chicas adoptan actitudes igualitarias (22%) y adaptativas (18,5%) (ver gráfico 3).

Gráfico 3
Porcentaje de alumnado sexista, adaptativo e igualitario según el sexo



7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La principal consecuencia del estudio es la medición de actitudes del alumnado hacia el cambio social y educativo que implica la igualdad de género. Se aporta información, contrastada empíricamente, que permite identificar tres perfiles en el alumnado según su actitud: sexistas, adaptativos e igualitarios.

Frente a otros modelos teóricos sobre la medición de actitudes e ideologías de género, este trabajo adopta una perspectiva proactiva, basada en el enfoque *"doing gender"*, que permite identificar niveles o grados de predisposición a adoptar los cambios necesarios en materia de igualdad y participar en la construcción de una cultura de género en la escuela. Con todo ello, una de las aportaciones más destacables del trabajo consiste en la construcción de un instrumento válido, fiable y útil para medir actitudes del alumnado en materia de igualdad.

Otro aspecto significativo que pone al descubierto este estudio es que el alumnado manifiesta una cierta sensibilización y disposición hacia la cultura de igualdad, siendo más acentuada en las chicas que en los chicos. Esta sensibilización es más destacada en el plano social y personal, observándose especialmente en aspectos relacionados con la actividad profesional y social de la mujer. No obstante, a nivel sociocultural y personal persisten aún creencias estereotipadas y expectativas diferenciales de rol de género muy marcadas en lo que se refiere a la función social de la mujer asociada a la reproducción y a tareas del cuidado. Otros estudios recientes han mostrado también

resultados parecidos en lo que se refiere a la persistencia de estereotipos en las percepciones del alumnado sobre roles socialmente asignados a hombres —vinculados a la producción— y mujeres —reproducción— (Barberá, Candela y Ramos, 2008; Rodríguez Lajo, Vila y Freixa, 2008).

El estudio también muestra que el alumnado obtiene sus medias más bajas en el plano relacional, donde se acumulan las mayores diferencias entre chicos y chicas. Estos datos son preocupantes debido a que las puntuaciones se sitúan en niveles próximos al sexismo y, especialmente en ciertos indicadores relativos a la justificación de la violencia contra mujeres y homosexuales. Estudios anteriores muestran la relación entre sexismo y violencia de género poniendo de manifiesto que las creencias sexistas (sean hostiles o benévolas) están más estrechamente relacionadas con la violencia de género y su justificación cuando las mujeres desafían el poder de los hombres y no se ajustan a los mandatos de género (Moya y De Lemus, 2007; Abrams, Viki, Masser y Bohner, 2003; Sakalli-Ugurlu y Glick, 2003).

En nuestro estudio, se constata que los chicos obtienen medias más bajas que las chicas en todos los indicadores de igualdad. Existen chicos y chicas en todas las categorías, pero las puntuaciones indican que los chicos se acercan a un perfil más sexista, mientras que las chicas presentan un perfil más igualitario y predispuesto a la construcción de una cultura de igualdad en la escuela. Esto concuerda con los datos obtenidos por otros estudios sobre creencias y actitudes de género en adolescentes (Lameiras y Rodríguez, 2002; Colás y Villaciervos, 2007).

Los resultados de este estudio revelan la importancia de continuar desarrollando políticas de igualdad y campañas de sensibilización sobre estas temáticas, ya que el perfil adaptativo del alumnado se muestra muy dependiente del contexto social, mostrando sensibilidad sólo en aquellos indicadores presentes en el discurso público. En este sentido, resulta prioritario romper ciertos estereotipos y expectativas sociales de género vinculados al ámbito privado y a las tareas del cuidado. Por otra parte, las bajas puntuaciones en la dimensión relacional, así como las diferencias entre chicos y chicas en este plano aconsejan centrar mayores esfuerzos en la prevención de violencia de género, educando en competencias relacionales para la resolución pacífica de conflictos y en estrategias para una convivencia en igualdad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrams, D. Viki, G.T., Masser, B. y Bohner, G. (2003). Perception of a stranger and acquaintance rape: the role of benevolent and hostile sexism in victim blame and rape proclivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 111-125.
- Barberá, E., Candela, C. y Ramos, A. (2008). Elección de carrera, desarrollo profesional y estereotipos de género. *Revista de Psicología Social*, 23, 2, 275-285.
- Buendía, L. y Olmedo, E. (2002). El género: ¿constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitario?. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 2, 511-524.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona: Graó.
- Cala, M.J. y De la Mata, M. (2006). Escenarios de actividad e identificación de género. En M.A. Rebollo (Coord.). *Género e Interculturalidad: educar para la igualdad*. Madrid: La Muralla.

- 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.
- Crawford, M. (2006). *Transformations. Women, Gender and Psychology*. Boston: McGraw-Hill.
- De Lemus, S., Castillo, M., Moya, M., Padilla, J. L. y Ryan, E. (2008). Elaboración y validación del inventario de sexismo ambivalente para adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 2, 537-562.
- Expósito F. y Moya, M. (2005). Violencia de género. En F. Expósito y M. Moya (Eds.). *Aplicando la psicología social* (pp. 201-227). Madrid: Pirámide.
- Forbes, G.B. Jobe, R.L., White, K.B., Bloesch, E. y Adams-Curtis, L.E. (2005). Perceptions of dating violence following a sexual or nonsexual betrayal of trust: effects of gender, sexism, acceptance of rape myths and vengeance motivation. *Sex Roles*, 52(3-4), 165-173.
- Glick, P. y Fiske, S.T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.
- Glick, P. y Fiske, S.T. (2001). Ambivalent sexism. En M.P. Zanna (Ed.). *Advances in experimental social psychology* (pp.115-188). San Diego: Academia Press.
- Hernández Pina, F. (2008). Las diferencias de género en los enfoques de aprendizaje. En C. Jiménez y G. Pérez (Coords.). *Educación y género. El conocimiento invisible* (295-340) Valencia: UNED.
- Jiménez, C., Álvarez, B., Gil, J. A., Murga, M. A., Téllez, J. A. (2006). Educación, diversidad de los más capaces y estereotipos de género. *RELIEVE*, 12, 2, 261-287. www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_5.htm
- Lameiras, M. y Rodríguez, Y. (2002). Evaluación del sexismo moderno en adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 17, 2, 119-127.
- Moya, M. (2004). Actitudes sexistas y nuevas formas de sexismo. En E. Barberá e I. Martínez (Coords.). *Psicología y Género* (271-294). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Moya, M. y De Lemus, S. (2007). Puño de hierro en guante de terciopelo. Diferencias de poder, sexismo y violencia de género. En S. Yubero, E. Larrañaga y A. Blanco (Coords.). *Convivir con la violencia* (pp. 99-116). Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Rodríguez Lajo, M., Vila Baños, R., Freixa Niella, M. (2008). Barreras de género y actitudes hacia las redes sociales en alumnado universitario de las facultades de educación. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 1, 45-72.
- Sakalli-Ugurlu, N. y Glick, P. (2003). Ambivalent sexism and attitudes towards women who engage in premarital sex in Turkey. *The Journal of Sex Research*, 40(3), 296-302.
- Viki, G.T. y Abrams, D. (2002). But seh was unfaithful: benevolent sexism and reactions to rape victims who violate traditional gender role expectations. *Sex Roles*, 47(5-6), 289-293.
- West, C. y Zimmerman, D. H. (1987). *Doing Gender. Gender and Society*, 1, 2, 125-151.

Fecha de recepción: 16 de marzo de 2010.

Fecha de revisión: 16 de marzo de 2010.

Fecha de aceptación: 25 de abril de 2010.

ANEXO I

Escala de Actitudes del Alumnado hacia la Coeducación

Marca con una cruz la opción que mejor expresa tu grado de acuerdo o de desacuerdo con las frases que te presentamos. Si no sabes cómo responder o no tienes una opinión formada respecto a una pregunta utiliza la opción “¿?” que significa “No sé”.

Plano Sociocultural						
	CD= Completamente en desacuerdo; D = En Desacuerdo; ¿? = No sé; A = De Acuerdo; CA = Completamente de acuerdo	CD	D	¿?	A	CA
1	Las tareas domésticas las hacen mejor las mujeres	CD	D	¿?	A	CA
2	Las ropas y cosas de color rosa son más para las chicas que para los chicos	CD	D	¿?	A	CA
3	El fútbol es un deporte de chicos	CD	D	¿?	A	CA
4	Es normal que un chico y una chica jueguen a las mismas cosas	CD	D	¿?	A	CA
5	Una chica sola debe sentir temor si se encuentra con un grupo de chicos	CD	D	¿?	A	CA
6	Las madres son las que deben cuidar a sus hijos e hijas	CD	D	¿?	A	CA
7	Las tareas domésticas pueden hacerlas bien tanto hombres como mujeres	CD	D	¿?	A	CA
8	Los hombres conducen mejor que las mujeres	CD	D	¿?	A	CA
9	El fútbol es un deporte de chicos y chicas	CD	D	¿?	A	CA
10	Gays y lesbianas son tan normales y respetables como yo	CD	D	¿?	A	CA
Plano Relacional						
11	Con una mujer es imposible entenderse	CD	D	¿?	A	CA
12	Los hombres siempre son más fuertes que las mujeres	CD	D	¿?	A	CA
13	Una chica no debe salir con otro chico que no sea su novio	CD	D	¿?	A	CA
14	Las chicas que no salen con chicos son unas estrechas	CD	D	¿?	A	CA
15	En los trabajos de equipo, normalmente el que manda es un chico	CD	D	¿?	A	CA
16	Es normal que los novios se venguen de sus novias si les ponen los cuernos	CD	D	¿?	A	CA
17	Las lesbianas son menos de fiar que una mujer	CD	D	¿?	A	CA
18	Los chicos que ponen los cuernos a sus novias son más machos	CD	D	¿?	A	CA
19	Con la pareja es mejor aparentar estar de acuerdo para no discutir	CD	D	¿?	A	CA
20	Es más fácil insultar a un homosexual que a un hombre	CD	D	¿?	A	CA
Plano Personal						
21	Me daría vergüenza reconocer o decir que mi padre friega en casa	CD	D	¿?	A	CA
22	Creo que las mujeres no deben ser toreras o futbolistas	CD	D	¿?	A	CA
23	Las mujeres que visten como hombres me molestan	CD	D	¿?	A	CA
24	Me gusta que sólo sea mi padre el que trabaja fuera de casa	CD	D	¿?	A	CA
25	Prefiero que sean las mujeres las que trabajen en casa	CD	D	¿?	A	CA
26	Creo que una mujer debe casarse y ser madre	CD	D	¿?	A	CA
27	Creo que una cocinita o una muñeca es juego de niños y niñas	CD	D	¿?	A	CA
28	Es comprensible avergonzarse de amistades y hermanos o hermanas homosexuales	CD	D	¿?	A	CA
29	Creo que es preferible ser hombre que ser mujer, tiene sus ventajas	CD	D	¿?	A	CA
30	Creo que las mujeres pueden ser bomberas, policías, toreras o futbolistas...	CD	D	¿?	A	CA

REVISTA
INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA

BOLETÍN SUSCRIPCIÓN

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

BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA

Señores,

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la *Revista de Investigación Educativa*, como pago de mi suscripción a la misma.

Titular de la cuenta.....

Banco/Caja.....

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).

