

## Sumario

Editorial ..... <i>Presidencia del Comité Local de Organización ECER 2012</i>	243
Plan de Mejoras fruto de la evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro educativo ..... <i>Jesús Miguel Muñoz Cantero, Eva María Espiñeira Bellón</i>	245
Comparación experimental entre tres modalidades de enseñanza mediadas informáticamente ..... <i>Néstor Roseli</i>	267
Creatividad e inteligencia: un estudio en Educación Primaria ..... <i>Olivia López-Martínez, Juan Navarro-Lozano</i>	285
Mejora de la autoestima y de la competencia emocional en adolescentes inmigrantes sudamericanos residentes en España a través de un programa psicoeducativo de Mindfulness (conciencia plena) ... <i>Encarnación Soriano Ayala, Clemente Franco Justo</i>	299
Elaboración de los materiales didácticos necesarios para la adaptación de la enseñanza de hematología al espacio europeo de educación superior ..... <i>M<sup>o</sup> Luisa Ojeda, Olimpia Carreras, Carmen M. Vázquez y Alfonso Mate</i>	315
Proyectos bilingües en los centros de la Comunidad de Madrid: Percepción de los equipos directivos ..... <i>Cristina Laorden Gutiérrez, Eva Peñafiel Pedrosa</i>	327
La lectura como factor determinante del desarrollo de la competencia emocional: un estudio hecho con población universitaria ..... <i>Presentación A. Caballero García, Virginia García-Lago Ibáñez</i>	347
Evaluación continua de conocimientos vs de competencias: Resultados de la aplicación de dos métodos valorativos diferentes ..... <i>Antonio Calvo-Bernardino, Ana Cristina Mingorance-Arnáiz</i>	363
Análisis de la percepción ética entre profesionales del sector educativo ..... <i>Juan Agustín Franco Martínez, José Moreno Losada</i>	387
Sentando las bases para la construcción de un modelo de evaluación a las competencias docentes del profesorado universitario ..... <i>Ignacio González López, Ana Belén López Cámara</i>	405
Contenidos fundamentales para la formación del ciudadano intercultural. Propuestas del alumnado tras el primer curso de educación para la ciudadanía: un estudio exploratorio ..... <i>María Tomé Fernández, Emilio Berrocal de Luna, Leonór Buendía Eisman</i>	427
Adaptación y validación del Test de Dislexia Bangor ..... <i>Paula Outón Oviedo y Andrés Suárez Yáñez</i>	447

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

# Rie



Volumen 28, número 2, 2010

Revista de Investigación Educativa

Volumen 28, número 2, 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](mailto: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](mailto: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/](http://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](mailto:rie@um.es)

# Revista de Investigación Educativa

Volumen 28, número 2, 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)

### VOCALES

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

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

Dra. M<sup>a</sup> Paula Ríos de Deus (Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia – España)

Dña. Eva María Espiñeira Bellón (Universidade da Coruña – 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<sup>a</sup> José Fernández Díaz (Universidad Complutense de Madrid – España)

**VOCAL**

Dra. M<sup>a</sup> 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<sup>a</sup> 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<sup>a</sup> 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<sup>a</sup> 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<sup>a</sup> Teresa Padilla Carmona (Universidad de Sevilla – ESPAÑA)  
 Dra. M<sup>a</sup> del Henar Pérez Herrero (Universidad de Oviedo – ESPAÑA)  
 Dra. M<sup>a</sup> 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<sup>a</sup> 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 2, 2010

Editorial .....	243
<i>Presidencia del Comité Local de Organización ECER 2012</i>	
Plan de Mejoras fruto de la evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro educativo .....	245
<i>Jesús Miguel Muñoz Cantero, Eva María Espiñeira Bellón</i>	
Comparación experimental entre tres modalidades de enseñanza mediadas informáticamente .....	265
<i>Néstor Roselli</i>	
Creatividad e inteligencia: un estudio en Educación Primaria .....	283
<i>Olivia López-Martínez, Juan Navarro-Lozano</i>	
Mejora de la autoestima y de la competencia emocional en adolescentes inmigrantes sudamericanos residentes en España a través de un programa psicoeducativo de Mindfulness (conciencia plena) .....	297
<i>Encarnación Soriano Ayala, Clemente Franco Justo</i>	
Elaboración de los materiales didácticos necesarios para la adaptación de la enseñanza de Hematología al Espacio Europeo de Educación Superior .....	313
<i>M<sup>a</sup> Luisa Ojeda, Olimpia Carreras, Carmen M. Vázquez, Alfonso Mate</i>	
Proyectos bilingües en los centros de la Comunidad de Madrid: Percepción de los equipos directivos .....	325
<i>Cristina Laorden Gutiérrez, Eva Peñafiel Pedrosa</i>	
La lectura como factor determinante del desarrollo de la competencia emocional: Un estudio hecho con población universitaria .....	345
<i>Presentación A. Caballero García, Virginia García-Lago Ibáñez</i>	

Evaluación continua de conocimientos vs de competencias: Resultados de la aplicación de dos métodos valorativos diferentes . . . . .	361
<i>Antonio Calvo-Bernardino, Ana Cristina Mingorance-Arnáiz</i>	
Análisis de la percepción ética entre profesionales del sector educativo . . . . .	385
<i>Juan Agustín Franco Martínez, José Moreno Losada</i>	
Sentando las bases para la construcción de un modelo de evaluación a las competencias docentes del profesorado universitario . . . . .	403
<i>Ignacio González López, Ana Belén López Cámara</i>	
Contenidos fundamentales para la formación del ciudadano intercultural. Propuestas del alumnado tras el primer curso de educación para la ciudadanía: Un estudio exploratorio . . . . .	425
<i>María Tomé Fernández, Emilio Berrocal de Luna, Leonor Buendía Eisman</i>	
Adaptación y validación del Test de Dislexia Bangor . . . . .	445
<i>Paula Outón Oviedo, Andrés Suárez Yáñez</i>	

# Revista de Investigación Educativa

Volume 28, number 2, 2010

Editorial .....	243
<i>Leadership of the Local Committee for the organisation of ECER 2012</i>	
Improvements resulting from the assessment of the quality of attention to diversity in a learning institution .....	245
<i>Jesús Miguel Muñoz Cantero, Eva María Espiñeira Bellón</i>	
Experimental comparison between three modalities of computer-assisted teaching .....	265
<i>Néstor Roselli</i>	
Creativity and Intelligence: a study in Primary Education .....	283
<i>Olivia López-Martínez, Juan Navarro-Lozano</i>	
Improvement of self-esteem and emotional competence of South American teenaged immigrant living in Spain by means of a psychoeducational program of Mindfulness .....	297
<i>Encarnación Soriano Ayala, Clemente Franco Justo</i>	
Didactic resources for the teaching of Haematology in compliance with the European Space for Higher Education .....	313
<i>M<sup>a</sup> Luisa Ojeda, Olimpia Carreras, Carmen M. Vázquez, Alfonso Mate</i>	
Bilingual projects in schools in the Region of Madrid: Perceptions of the School Administration Staff .....	325
<i>Cristina Laorden Gutiérrez, Eva Peñafiel Pedrosa</i>	
Reading as a deciding factor in the development of emotional competence: a study on university students .....	345
<i>Presentación A. Caballero García, Virginia García-Lago Ibáñez</i>	

Continuous evaluation: knowledge vs. competences. Comparative analysis of students' results with two different assessment systems . . . . .	361
<i>Antonio Calvo-Bernardino, Ana Cristina Mingorance-Arnáiz</i>	
Analysis of ethical perceptions among education staff . . . . .	385
<i>Juan Agustín Franco Martínez, José Moreno Losada</i>	
Foundation of an assesement model of teaching competences among university teachers . . . . .	403
<i>Ignacio González López, Ana Belén López Cámara</i>	
Basic contents for intercultural citizenship training. Student proposals after the first year of civic education (secondary school subject): An exploratory study . . . . .	425
<i>María Tomé Fernández, Emilio Berrocal de Luna, Leonor Buendía Eisman</i>	
Adaptation and validation of the Bangor Dyslexia Test . . . . .	445
<i>Paula Outón Oviedo, Andrés Suárez Yáñez</i>	

# EDITORIAL

## ECER 2012 - CONGRESO EUROPEO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN CÁDIZ

Durante el año 2012 se conmemorará el bicentenario de la aprobación de la Constitución española de 1812, conocida popularmente como “La Pepa” ya que se promulgó el 19 de marzo, festividad de San José. En ella se estableció la soberanía popular, la división de poderes, la libertad de expresión y la libertad de imprenta y, lo más importante, fue la primera Constitución española y la única que ha dedicado un Título de forma exclusiva a la Educación.

Merece la pena recordar que en su artículo 366 establecía que *“en todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar (...); o el artículo 367 en el que se manifestaba que “se arreglará y creará el número competente de Universidades y de otros establecimientos de instrucción que se juzguen convenientes para la enseñanza de todas las ciencias, literatura y bellas artes”.*

Doscientos años después de que se estableciera la obligatoriedad de enseñar a los niños “a leer, escribir y contar”, la ciudad que albergó esta proclama alojará la celebración de la *European Conference on Educational Research (ECER-2012)*, organizada por la *European Educational Research Association (EERA)*.

Este congreso europeo permitirá que la Universidad de Cádiz, rememorando el espíritu de la Ilustración recogido en la Constitución de 1812, se convierta durante una semana del mes de septiembre del 2012 en un lugar ilustrado y privilegiado de intercambio y libre comunicación de los avances alcanzados en el conocimiento educativo, las tendencias que se dibujan en el horizonte y los nuevos retos que tendremos que abordar en el futuro.

Para llegar a este momento ha sido necesario el trabajo, el esfuerzo, la colaboración, la confianza mutua y la complicidad de todos los miembros que han formado parte de las últimas Juntas Directivas de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE), el apoyo en asamblea de sus asociados y la cooperación de la Sociedad Española de Pedagogía (SEP).

Desde el momento en que se lanzó esta propuesta en junio de 2007, en una de las reuniones celebradas con motivo de la preparación del congreso anual que AIDIPE

celebrara en San Sebastián, hasta que fue aprobada oficialmente por el Consejo de EERA en enero de 2010, han sido muchos los esfuerzos que hemos venido realizando para que esta propuesta fuera una realidad.

La celebración de ECER 2010 en Helsinki nos permitió mantener la primera reunión de trabajo entre miembros del Comité Local de Organización de ECER 2012 y del Consejo de Dirección de EERA, lo que ha marcado el inicio de la cuenta atrás.

Serán muchas las tareas que tendremos que ir abordando desde ahora hasta septiembre de 2012 pero asumibles desde el convencimiento que tenemos los miembros del Comité Local de Organización de sentirnos apoyados por todos y cada uno de los socios de las dos asociaciones españolas que avalan este congreso europeo (AIDIPE y SEP) y, a su vez, es este apoyo el que nos impulsa y nos reta para que nos sintamos orgullosos de la celebración de ECER 2012 en la Universidad de Cádiz.

Aún cuando cada año son más los investigadores educativos españoles que presentamos nuestras aportaciones en este congreso europeo, la celebración del mismo en la Universidad de Cádiz supondrá una oportunidad más para difundir internacionalmente los resultados de nuestras investigaciones.

Desde estas páginas que nos ofrece la dirección de la Revista de Investigación Educativa (RIE), os animamos a todos a hacer uso de la "libertad de expresión" y de la "libertad de imprenta" para que nuestra "ilustrada" participación activa en ECER 2012 ponga en valor y haga visible el trabajo que venimos desarrollando desde nuestros centros y grupos de investigación.

Cádiz, septiembre de 2010  
*Presidencia del Comité Local de Organización ECER 2012*

# **PLAN DE MEJORAS FRUTO DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN UN CENTRO EDUCATIVO**

Jesús Miguel Muñoz Cantero y Eva María Espiñeira Bellón

Universidad de A Coruña. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento MIDE

## **RESUMEN**

*La presente propuesta es el resultado de la Tesis Doctoral Evaluación de la Calidad de la Atención a la Diversidad en un Centro Educativo de Galicia. Plan de Mejoras, realizada paralelamente a la adjudicación del proyecto de investigación "Calidad educativa y atención a la diversidad" financiado por la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia, cuyo objetivo era identificar los indicadores que midieran la atención a la diversidad de calidad y el grado de cumplimiento de éstos en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia.*

*Tomando como base la participación en este proyecto y los resultados obtenidos, se propone la realización de un proceso de autoevaluación en un centro de Educación Infantil y Primaria atendiendo a indicadores de atención a la diversidad con el fin de mejorarla mediante una evaluación formativa, integrando tratamientos cualitativos y cuantitativos, orientada al cambio y que permite tanto la evaluación interna como externa.*

*Palabras clave:* Educación; Calidad; Diversidad; Evaluación.

## **IMPROVEMENTS RESULTING FROM THE ASSESSMENT OF THE QUALITY OF ATTENTION TO DIVERSITY IN A LEARNING INSTITUTION**

## **ABSTRACT**

*This paper is the result of a Doctoral Thesis called Evaluation of the Quality of Attention to Diversity in a learning institution in Galicia. Improvement plans, carried out while*

---

### **Correspondencia:**

Jesús Miguel Muñoz Cantero (munoz@udc.es)

Eva María Espiñeira Bellón (evamaria1976@hotmail.com)

*the research project "Educational Quality and Attention to Diversity" was being awarded. This project was funded by the "Council of Education" of the "Xunta de Galicia", whose aim was to identify the indicators that measured the attention to quality diversity and the degree of fulfillment of these in learning institutions in the Community of Galicia.*

*Bearing in mind our participation in this project and the results obtained, we suggest a self-assessment process in a Nursery and Primary School. The focus will be placed on indicators of attention to diversity so that it will be improved by means of a formative evaluation, which will include qualitative and quantitative treatment and be oriented to change that allows internal and external evaluation.*

**Key words:** Education; Quality; Diversity; Evaluation.

## I. INTRODUCCIÓN / REVISIÓN TEÓRICA

El presente artículo, resultado de la Tesis Doctoral *Evaluación de la Calidad de la Atención a la Diversidad en un Centro Educativo de Galicia. Plan de Mejoras* (Espiñeira, 2008), dirigida por el Dr. D. Jesús Miguel Muñoz Cantero, aborda diversos aspectos relacionados con la **calidad de la educación**, especialmente en el ámbito de la **atención a la diversidad**, asumiendo el planteamiento básico de que una de las condiciones relevantes para este análisis es la de plantear una reflexión, desde la experiencia personal de la comunidad educativa y desde su propio contexto, que nos señale en qué puede consistir la oferta de calidad del propio centro educativo, cómo se puede saber si se posee o no y qué se debe hacer para aumentar o fortalecer los puntos fuertes y disminuir los puntos débiles.

En las dos últimas décadas, la **calidad** ha adquirido una gran importancia como estrategia válida para obtener una posición competitiva ventajosa, debido a las nuevas condiciones del entorno. Esta situación se ha traducido en un incremento importante de la implantación de sistemas de calidad con el fin de obtener certificaciones de calidad desde el Ministerio de Educación, las diferentes Comunidades Autónomas o empresas certificadoras.

En el caso de los **centros educativos**, la **mejora de la calidad** de sus actividades es uno de los retos más importantes que actualmente deben afrontar todos los agentes implicados en la educación. La **evaluación** es la herramienta de la que se nutre y es una actividad que forma parte del proceso educativo, guiándolo y reconduciéndolo. Consiste en recoger, de forma continua, toda la información no sólo del alumnado, sino de todos y cada uno de los componentes del proceso; es decir, significa evaluar tanto el proceso de aprendizaje como el de enseñanza.

La **evaluación**, se ha convertido en uno de los ámbitos, dentro de la enseñanza, que ha sido objeto de atención más intensa durante los últimos años, el cual ha experimentado una extensa ampliación conceptual en torno a su objeto, contextualización, agentes y metodología. Han aparecido importantes contribuciones para su renovación conceptual y metodológica, sin que esto quiera decir que se descarte totalmente la metodología convencional, sino que más bien, como apunta Rosales (1990), se establece la necesidad de una armonización.

Así, actualmente, en la Ley 2/2006, de 3 de mayo, orgánica de educación (BOE núm. 106, de 4 de mayo) (LOE), se manifiesta que la **evaluación** se extenderá a todos

los ámbitos educativos y se aplicará sobre los procesos de aprendizaje del alumnado, la actividad del profesorado, los procesos educativos, la función directiva, el funcionamiento de los centros docentes, la inspección y las propias Administraciones educativas.

Esta visión general, nos permitirá recoger información variada y útil en la toma de decisiones que afectan a la satisfacción, a la mejora, al cambio positivo y racional; en definitiva, a incrementar la calidad del sistema educativo en general y en los ámbitos más específicos en particular.

La enseñanza ha sufrido en nuestro país, en los últimos años, cambios importantes por la mayor exigencia de calidad y eficacia. Por ello, últimamente se han emprendido numerosas iniciativas relacionadas con la **evaluación institucional de la enseñanza** en general y en la evaluación de programas, que es el ámbito, junto con la evaluación institucional que más ha evolucionado en las últimas décadas, tal y como afirma Torres (2005). Dentro de esta línea de investigación, están emergiendo estudios que intentan adaptar los conceptos de la calidad al ámbito de la educación, han aparecido recientemente un considerable número de artículos, publicaciones y estudios acerca de la calidad en los centros educativos, así como, también es frecuente la realización de seminarios y congresos al respecto, siendo una temática analizada en varios sistemas de educación superior en todo el mundo.

Así, por ejemplo, ya hace 20 años, Escudero (1989) señalaba la necesidad de buscar vías y **procedimientos metodológicos**, eficaces para evaluar adecuadamente el quehacer de las universidades y de acercamiento progresivo a planteamientos evaluadores vigentes en otros sistemas universitarios.

De Miguel *et al.* (1994) presentan un libro, con el que tratan de estimular en las instituciones la necesidad de iniciar **procesos de autorrevisión o autoestudio** que incidan en la mejora de su organización y funcionamiento y ofrecen un modelo concreto de evaluación de los centros educativos, al tiempo que se facilitan los procedimientos e instrumentos necesarios para que el profesorado lo pueda realizar en la propia institución en la que trabaja.

Entre los/as autores/as que colaboran con estudios relacionados con este tema tenemos a Etxague y Aierbe (2001), Hernández Pina *et al.* (2000) o San Fabián y Corral (1991), que elaboran un instrumento de **evaluación de los centros educativos** recogiendo información sobre la Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Las principales revistas de orientación académica españolas tampoco han sido ajenas a esta evolución. Tanto la *Revista de Investigación Educativa* (RIE) como la *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa* (RELIEVE) han tratado estos temas con un numeroso número de artículos al efecto (casi un centenar por cada una desde el año 1997), como veremos a lo largo de este trabajo.

Así, en ellas, se han publicado numerosos artículos centrados exclusivamente en la **evaluación y métodos de evaluación** como los escritos por Muñoz Cantero y Ríos (2001); Rubio (2003); Biencinto *et al.* (2004); Mateo (2006).

Otros temas sumamente tratados han sido los de **evaluación docente** o del profesorado (Mateo, 2000; Rodríguez Gómez, 2000; Muñoz Cantero *et al.*, 2002; Tejedor, 2003; Molero *et al.*, 2005) la **evaluación de centros** educativos (De Miguel, 1997; Escudero, 1997) la **evaluación institucional** o evaluación de la enseñanza (Rodríguez Espinar, 1997; Ruiz Carrascosa, 2000), la **evaluación de programas** (Le Compte, 1995; Hernández Fernández

y Martínez Clares, 1996; De Miguel, 1999) y los 21 artículos publicados en el volumen 18, número 2 de la RIE o la **evaluación de resultados** (Apodaca, 1999; De Miguel *et al.*, 2002).

Dentro de la evaluación de programas, se tiene en cuenta la **evaluación de la atención a la diversidad**, de tal manera que surgen numerosos programas referentes a la sensibilidad intercultural (Sanhuesa y Cardona, 2009), a la atención a los niños con discapacidades (Dueñas, 2000), a la educación emocional (Álvarez *et al.*, 2002), al alumnado de alta capacidad (Cajide, 2000).

Dentro de estas líneas de trabajo e investigación, la **evaluación** y la **calidad educativa** son dos conceptos que, en los últimos años, están tomando un cariz especialmente relevante en la investigación evaluativa. La necesidad de lograr una óptima calidad en la enseñanza, se ha convertido en un objetivo esencial y prioritario para la Administración educativa, para el conjunto de la sociedad y para la propia institución educativa. En este contexto, como afirman Abalde *et al.* (1995), hablar de evaluación y, por tanto, de calidad, supone hablar de fines, objetivos y criterios, de teorías y modelos, de todos los componentes que concursan y participan en el sistema educativo.

El término **calidad**, se trata de un concepto en permanente evolución, que sigue perfilándose y que probablemente continúe en el futuro, tal y como se puede apreciar en el desarrollo de los artículos publicados en RIE y en RELIEVE. Con respecto a la calidad, los principales temas debatidos en estas revistas se refieren principalmente a la **calidad docente** o del profesorado universitario (Casero, 2008) y a la **calidad educativa** o de la enseñanza. En este último apartado, es importante señalar la diferenciación que establecen los principales autores que tratan este tema en función de la enseñanza de centros educativos **no universitarios** (Esteve y Tomás, 2001; Andrés, 2005; Muñoz Cantero *et al.*, 2007; Folgueiras y Marín, 2009) y los centrados en el **ámbito universitario** (Apodaca, 2001; Coba, 2001).

En el momento actual, el concepto de evaluación de la calidad ha sido sustituido por el de **gestión de la calidad educativa**; como señala Mateo (2000a: 10) "la nueva cultura de la evaluación ya no se orienta tanto hacia la sanción, la clasificación y la selección, como hacia aportar una información razonada y razonable dirigida a la orientación de la gestión de la mejora educativa".

Este cambio de concepción ha surgido porque vivimos en una sociedad cambiante y en ella la formación y la educación se convierten en un objetivo fundamental de todos los países desarrollados.

Así, en la actualidad, la evaluación ha cobrado un nuevo sentido, traduciéndose en una múltiple diversificación: se crean centros especializados en la formación de profesionales, se confeccionan listados de estándares de calidad (Arias *et al.*, 1995; Muñoz Cantero y Ríos, 2004), la evaluación se hace extensiva a diferentes campos (educativo, económico, institucional etc.)...

En lo que respecta a la **evaluación educativa** se tienen en cuenta todos los niveles; es decir, se evalúan personas, instalaciones, contexto etc., todo aquello que influye directamente en el desarrollo del proceso educativo ya que toda organización educativa se configura en torno a una comunidad en la que se integran el profesorado, el alumnado y su familia, y todos ellos presentan una gran **diversidad**; son diversos en cuanto a su cultura, su educación, sus necesidades, intereses, ritmos, estilos de aprendizaje, motivaciones y expectativas, como afirma Torres (2005).

La evaluación de la calidad de la atención a la diversidad, radica en que durante muchas décadas, en nuestra cultura, con frecuencia, lo que más se ha valorado de las personas no es lo que son, sino su grado de aproximación a los patrones considerados como ideales. La cultura de la norma crea, así, unas expectativas iguales para todos/as, que son el referente para valorar las formas de ser y los progresos de las personas. Se fomenta así una cultura de la homogeneidad en la que vivimos inmersos, donde “la diferencia aparece como algo no deseable y constituye, por tanto, un problema”.

En numerosas ocasiones, cuando se habla de diversidad en el aula, se piensa en el alumnado con dificultades y a nivel social se piensa de la misma manera. Hablar de diversidad es hacer referencia a personas que “están fuera de la norma” y así se ha puesto de manifiesto a lo largo de la historia mediante mecanismos de segregación y exclusión.

El cambio fundamental se debe a la introducción del concepto de NEE, acuñado en 1978 en el informe Warnock, conformándose una nueva concepción de la EE.

En la actualidad, emerge una visión del centro atento a su función social y educativa de formar el desarrollo integral de todo el alumnado, sean cuales sean sus características individuales y las del entorno, en definitiva, una concepción de centro docente que responde diferencialmente a la diversidad presente en todo grupo humano.

La **atención a la diversidad** debería plantearse como algo relacionado con todo el alumnado, más aún, con toda la comunidad educativa (centro, profesorado, personal administrativo, familias y contexto social), tal y como manifiesta Alegre (2004).

Atender a la diversidad del aprendiz es el mejor indicador de la calidad de la enseñanza (Martín y Mauri, 1996) puesto que la capacidad de un centro para dar respuesta satisfactoria a la diversidad, a las diferencias y peculiaridades del alumnado individual y colectivamente considerado, es una medida de excelencia docente. Es imprescindible, por tanto, que el futuro profesorado llegue a comprender en profundidad que su alumnado es diferente en muchos sentidos y que sólo si es capaz de ajustar su enseñanza a sus peculiaridades, podrá ayudarles en su aprendizaje.

Educar con y para la diversidad significa desarrollar actitudes y comportamientos cooperativos, plurales y respetuosos, con independencia de la procedencia del alumnado o sus condiciones físicas, psicológicas o sociales. La diversidad es, por tanto, punto de partida y punto de llegada.

Sin embargo, consideramos que no bastan las declaraciones y las legislaciones; es preciso educar generaciones que no le tengan miedo a las diferencias; educar seres abiertos y curiosos a otras personas y situaciones. Y eso sólo será posible si el profesorado desarrolla la capacidad de atender a la diversidad de los aprendices. Esto no debe considerarse como un esfuerzo suplementario o un procedimiento excepcional que hay que organizar en determinados momentos y para un determinado tipo de alumnado. Muy al contrario, esta capacidad significa que lo “normal” es la diversidad, que lo “normal” es la heterogeneidad (Alegre y Sánchez, 2003).

La evaluación, integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, supone, como afirman Giné y Parcerisa (2000), una opción en sí misma “facilitadora” de la atención a la diversidad, siendo de vital importancia si se realiza en un contexto de renovada preocupación por los procesos de evaluación de los sistemas educativos en todas sus dimensiones (González, 1995).

A modo de conclusión, para optimizar el sistema educativo hemos de mejorar primeramente los centros y en ello ha de poseer una importancia esencial la evaluación para analizar su calidad y promover la mejora.

Diferentes aspectos de los centros educativos que están íntimamente relacionados con una adecuada respuesta a la atención a la diversidad son los siguientes: el tipo de centro educativo (ordinario, especial o escolarización combinada), la presencia o ausencia de una legislación actualizada y su utilización por la comunidad educativa, el tipo de currículo que se quiera poner en práctica dependiendo de la evaluación inicial del alumnado (de su competencia curricular, de la identificación del nivel que se ajusta a sus necesidades, de la identificación del tipo de adaptación curricular o medidas de refuerzo educativo que va a necesitar, de la obtención de información de sus capacidades básicas) y del tipo de NEE de carácter general (que afectan al currículo y que afectan al entorno), son condicionantes importantes para poder garantizar una atención a la diversidad del alumnado de calidad.

No obstante, notamos un vacío de investigaciones en el apartado dedicado al desarrollo de la **calidad de la educación** y más en concreto, como afirman Álvarez Rojo *et al.* (2002), a la **atención a la diversidad** junto con las herramientas aplicables para ello; lo que puede deberse a la falta de una estructura conceptual consensuada o a la novedad del tema. Aspecto éste señalado también por Casar (2007).

Entre los temas más debatidos con respecto a este tema en RIE y en RELIEVE podemos destacar los siguientes: educación intercultural, diversidad cultural o **multiculturalidad** (Aguado *et al.*, 1999; Buendía e Hidalgo, 2006), **cuestiones de género** (García Pérez *et al.*, 2010), **inmigración** (Soriano y González Jiménez, 2010), **necesidades educativas especiales** (Álvarez Rojo y García Pastor, 1996), **inclusión** (Naicker y García Pastor, 1998; Moriña, 2008; López Torrijo, 2009), **atención a la diversidad** (Álvarez *et al.*, 2002) e **integración** (Barrios y García Mata, 2009).

## 2. PROPÓSITO / OBJETIVOS

En este artículo, se presenta la realización de un proceso de **autoevaluación** en un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de Galicia atendiendo a indicadores de atención a la diversidad con el fin de mejorarla, mediante el empleo de una evaluación formativa, orientada al cambio e integrando tratamientos cualitativos y cuantitativos.

Tradicionalmente, como hemos dicho anteriormente, la **evaluación educativa** ha estado centrada en la evaluación del alumnado pero, con el paso del tiempo, como afirma Nieto (2003), ha incorporado a sus ámbitos de aplicación al profesorado, los materiales curriculares, los proyectos o programas educativos y las propias instituciones.

En todo caso, la **evaluación del centro escolar** debería dar como resultado una descripción completa de su estado, naturaleza y cualidades y ofrecer un conjunto de juicios de valor referentes a los diversos aspectos de su calidad (Nevo, 1997).

En la aplicación práctica que se ha realizado en el CEIP Frións (Santa Eugenia de Ribeira, A Coruña) la **función** que se le ha otorgado a la evaluación es estrictamente **formativa** para la mejora del centro educativo.

Así, el objetivo general fue "realizar una autoevaluación del centro educativo en torno a la calidad que ofrecía con respecto a la atención a la diversidad partiendo de un

modelo de evaluación cuya principal función es la mejora". Otros objetivos específicos fueron: "detectar, de modo permanente, las dificultades que surgieran en el desarrollo del modelo de actuación elegido y proponer mejoras que la facilitasen" o "valorar los resultados obtenidos: elaborar propuestas de mejora del centro educativo en cuestión".

Nos situamos en este marco de la **evaluación interna del centro escolar** para caracterizar la **evaluación como proceso de mejora**. Esta denominación lleva implícita la integración de la **autoevaluación**, del desarrollo profesional y de la mejora escolar, lo que nos remite al centro escolar como la unidad básica que, por medio de una dinámica de autoevaluación, propicia la mejora de su calidad, al tiempo que aprende a hacerlo (San Fabián, 1996).

La selección de los objetivos constituyó el tema central del diseño del plan de evaluación, debido a que todo el proceso se estructuraría en función de éstos.

Se partió de los objetivos establecidos a nivel institucional y se determinaron los criterios a utilizar en cada caso para valorar su grado de cumplimiento, teniendo presente que las pautas que se establecieran debían contemplar la utilización de medidas para su contrastación empírica.

No se olvidó que los objetivos de la evaluación tenían que estar a su vez, en consonancia con los fines que se persiguen en materia de política educativa y que afectan a los centros educativos y así, basándose en los objetivos fundamentales enunciados por la normativa oficial y en los enunciados por el centro educativo, se establece a continuación la formulación de los objetivos buscados:

### **Objetivo general:**

Realizar una autoevaluación del centro en torno a la calidad que ofrece con respecto a la atención a la diversidad partiendo de un modelo de evaluación cuya principal función es la mejora a través de un proceso participativo de los agentes implicados.

### **Objetivos específicos:**

- conocer la situación de partida del centro, de todos sus componentes organizativos y funcionales, en el momento en que se propone la evaluación
- facilitar la formulación de un modelo de actuación adecuado al centro, en función de los datos anteriores y proponiendo la importancia que diversos indicadores pueden tener para el tratamiento de la atención a la diversidad
- detectar, de modo permanente, las dificultades que surjan en el desarrollo del modelo de actuación elegido y proponer mejoras que la faciliten
- regular el proceso de aplicación continuo del modelo de actuación, propiciando y facilitando la consecución de las metas previstas
- conocer los resultados obtenidos al final del período fijado para la implantación del modelo
- valorar los resultados obtenidos: elaborar propuestas de mejora del centro educativo en cuestión
- replantear el modelo de actuación del centro, de acuerdo con la información recogida y con su valoración y consecuentemente potenciar los aspectos positivos y corregir los negativos en su organización y funcionamiento

- elaborar un plan de mejoras de los aspectos considerados como puntos débiles del centro y potenciar su seguimiento y responsabilización.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. Diseño de la evaluación

Las decisiones acerca del **diseño de la evaluación** se han tomado de **forma cooperativa**. No todos los miembros del centro escolar participaron en todas las decisiones y en todas las acciones, pero sí estuvieron bien informados y se aseguró una comunicación franca y fluida que permitiera canalizar sus contribuciones, participando activamente, contribuyendo con ideas, colaborando en las actividades, comprometiéndose a proporcionar información veraz o sincera, compartiendo la información...

En el mismo sentido, se recurrió a agentes asesores externos, que colaboraron en aspectos concretos y que realizaron determinadas tareas de evaluación (entrevistas con Asuntos Sociales del Ayuntamiento de Ribeira o la actuación externa del Área MIDE de la UDC).

#### 3.2. Modelo teórico

Formulados los objetivos que regirían el proceso de evaluación de la calidad educativa, se analizaron los distintos modelos teóricos existentes en la literatura en el campo de la educación.

Así, el comportamiento del centro debía analizarse no sólo a través de la relación entre **recursos** y **resultados**, sino también por la manera en que se habían desarrollado los **procesos** de transformación de esos factores y el **contexto** específico en el cual el centro desarrollaba su actividad como ha desarrollado Diniz De Brito, E. (2006), Espiñeira, E.M. (2008), Casar, S. (2007) y Ríos, M.P. (2003).

Las numerosas investigaciones sobre la evaluación de los centros de educación han seguido direcciones muy dispares. A pesar de esto, consideramos que cualquier proceso de evaluación que quiera ser calificado de riguroso debe basarse en la conjunción de los diferentes aspectos contemplados por dichas perspectivas. Por ello, fue necesario optar por modelos formativos, que exigen la recogida de información y decisiones procesuales e, incluso, iniciales, de forma que la evaluación pudiera alcanzar un carácter preventivo.

Pero, estos tres grandes componentes (información, valoración y toma de decisiones) para que resultasen eficaces, debían ir precedidos por un momento previo (el relativo a los objetivos a los que sirve la evaluación, que, lógicamente, han de ser los que orienten toda la actividad del profesorado) y seguidos por una continuidad (el seguimiento) que resulta el componente final de un proceso que, al institucionalizarse, se convierte en circular, siendo ya difícil hablar de evaluación inicial, procesual y final.

De acuerdo con todo lo anterior, lo normal es considerar que la evaluación de la eficacia del centro no puede prescindir de los aspectos procesuales y contextuales, ya que es precisamente partiendo de ellos como podemos estimar los cambios entre el input y el output.

Ésta es la razón por la cual consideramos el modelo CIPP (context, input, process, product) como el más apropiado para sistematizar los diferentes aspectos de la realidad del centro educativo.

En este caso, se partió de **modelos eficientistas-conductistas (modelo CIPP)** ya que se trataría de un proceso de evaluación destinado a la **toma de decisiones** para **resolver problemas** y promover la **comprensión** de los fenómenos; en donde lo importante no sería demostrar sino **perfeccionar**. Se combinó con el modelo de Tyler ya que la toma de decisiones estuvo en consonancia con los **objetivos previstos**, pero se tuvieron en cuenta también los **modelos humanístico-fenomenológicos o subjetivistas**, ya que estaba orientado hacia la **mejora** además del empleo de **metodología cuantitativa y cualitativa**.

Finalmente, con el fin de adecuar el modelo a una situación más actual, se nutrió también de la aportación de De Miguel *et al.* (1994) para la evaluación de los institutos de Educación Secundaria; los cuales, partiendo del modelo CIPP, pretenden que la evaluación suponga una **reflexión crítica, contextualizada**, que implique una **visión holística y multidimensional** del centro en la que **participen todos los agentes educativos** favoreciendo la **triangulación**.

Así, en la aplicación práctica en el CEIP Frións, **se ha optado**, en primer lugar, por la realización de una **investigación aplicada**, ya que se pretendieron resolver los problemas prácticos que surgieran en el centro educativo y mejorar su realidad; y, en segundo lugar, por un **método orientado a solucionar problemas prácticos**, intentando llegar a la mejora de la calidad de los procesos educativos ayudando al profesorado a efectuar una autorreflexión con el fin de tomar decisiones para su mejora.

Debido a que dentro de este último apartado se proponen como métodos para ello la investigación-acción y la investigación evaluativa, también se han tenido en cuenta para su aplicación.

Mediante la investigación-acción, la finalidad esencial de la investigación fue fundamentalmente, incorporar información que guiase la toma de decisiones y los procesos de cambio para su mejora. Justamente, el objetivo prioritario consistió en mejorar la práctica, pretendiendo, fundamentalmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomaran conciencia de su papel en ese proceso de transformación.

La investigación-acción contribuyó a la reflexión sistemática sobre la práctica social y educativa con vistas a la mejora y al cambio tanto personal como social; unificó procesos considerados, a menudo, independientes; por ejemplo, la enseñanza, el desarrollo del currículo, la evaluación, la investigación educativa y el desarrollo profesional.

Así pues, este tipo de investigación jugó un papel esencial en todas aquellas áreas o ámbitos educativos que se deseaban mejorar, transformar y/o innovar, al igual que en aquellos artículos publicados en RIE que la utilizan (Sanz, 2000; Blández *et al.*, 2006).

### **3.3. Aspectos a evaluar**

La evaluación de la calidad de los servicios educativos prestados por los centros escolares no se puede efectuar sin la delimitación de los **aspectos que se van a valorar**.

En este sentido, en la recogida de datos se tendrán en cuenta las variables de contexto, entrada, proceso y producto que veremos a continuación, siguiendo la estructura inicial del modelo de Casar (2007) para la recogida de información en calidad y atención a la diversidad:

- contexto: determinar el contexto institucional en el que se encuadra el centro educativo, la población objeto de estudio, las características del centro, el ambiente socio-educativo, el diagnóstico de las necesidades y problemas... Las variables de contexto afectan al centro escolar y al alumnado localizado en él
- inputs (todos los factores que inciden en el alumnado para ofrecerle una atención a la diversidad de calidad): identificar la capacidad del sistema, las instalaciones, los recursos, la dotación de personal, los apoyos externos... Las variables de entrada describen los recursos tanto de naturaleza física, como financiera y humana, que emplea el centro para desarrollar su actividad
- proceso (las diferentes actividades de naturaleza educativa que tienen lugar dentro del centro educativo): identifica o pronostica durante el proceso los defectos de la planificación, de su realización, funcionamiento... Las variables de proceso sirven para analizar la actividad interna del centro y entenderlo como un ente dinámico en el cual interactúan diversos factores, se desarrollan una serie de programas e incluso se realizan procedimientos de autoevaluación
- outputs (resultados producidos en el alumnado): recopila las descripciones y los juicios acerca de los resultados (desarrollo de la organización, rendimiento de los sujetos, satisfacción de usuarios/as, reputación institucional) y los relaciona con los objetivos y la información de las otras tres evaluaciones anteriores, interpretando su valor y mérito. Nos informa sobre los resultados obtenidos, si han sido satisfechas o reducidas las necesidades y qué se debe decidir sobre el programa después de su aplicación: modificarlo, suprimirlo, completarlo... Las variables de producto miden los resultados del proceso escolar y permiten aproximar la calidad de los servicios prestados por las instituciones educativas. Estos índices tienen una gran importancia dado que sintetizan los efectos del resto de variables.

### **3.4. Indicadores a utilizar**

A continuación, se debía dar un paso más, delimitando el conjunto de indicadores que iban a definir el proceso educativo y que servirían de referencia para medir la calidad de dicha institución.

Para ello, hemos considerado las contribuciones de diferentes autores y autoras que nos ofrecían su visión particular de lo que es necesario evaluar en un centro educativo para conocer el índice de calidad que presenta.

En un primer momento, se ha seleccionado el texto de De Miguel *et al.* (1994) en el cual hace referencia a las siguientes dimensiones dentro del centro docente: el contexto, la infraestructura, la estructura, la función, el clima institucional y los resultados.

En segundo lugar, haciendo una revisión del texto de Blanco (1997), en relación directa con la integración y las posibilidades educativas, realiza una clasificación semejante a la anterior, aunque especifica determinadas características que se pueden incluir en las

dimensiones anteriormente citadas referidas a: las actitudes de la comunidad educativa, la legislación, los proyectos educativos, la capacidad de trabajo conjunto entre el profesorado, las familias, los agentes especialistas y el alumnado, un currículo flexible, amplio y equilibrado y medios de acceso, un estilo de enseñanza abierto y flexible, los recursos de apoyo humanos y materiales y una formación adecuada a la nueva concepción de NEE.

Finalmente, Muñoz Cantero y Ríos (2000) establecen una serie de indicadores dependientes de los objetivos de la evaluación que se desarrollará, su importancia, facilidad de obtención... Esta clasificación la realizan en función del ámbito de la enseñanza (centro, contexto, profesorado, alumnado, organización de la docencia, desarrollo de la enseñanza y resultados), del ámbito de investigación (contexto, infraestructura, desarrollo, organización y resultados) y del ámbito servicios (contexto, recursos, personal, órganos de gobierno, función, organización, comunicación, resultados, satisfacción e impacto).

Tenemos que destacar, para el caso que nos ocupa, la escolarización en el ambiente que rodea al centro. Cuestión que ha de tenerse muy en cuenta a la hora de escolarizar al alumnado con NEE.

En base a esta información, en el CEIP Frións, se delimitan los indicadores que nos ayudan a definir el perfil de la evaluación de acuerdo con las consideraciones de INCE (2000), OCDE (2001), Puente (1996), Rodríguez (1992) y la atención a la diversidad como elemento esencial.

### **3.5. Agentes que efectuarán la evaluación, calendario y recursos**

En el proceso de evaluación interna del centro educativo, se requirió la participación activa de todos los miembros de la comunidad escolar, pues ellos debían ser los auténticos motores para promover el cambio. Junto a ellos, se aconsejó la colaboración de los agentes asesores externos, que actuaron como expertos resolviendo así cualquier problema técnico que surgiera en el diseño y desarrollo de la evaluación.

El equipo de trabajo quedó formado por 11 profesores/as, con distintas funciones a su cargo en las diferentes etapas educativas (Educación Infantil y Educación Primaria), profesorado tutor, cargos directivos del centro educativo y profesorado de pedagogía terapéutica; entre los que se nombró una persona coordinadora y dos personas más a mayores como agentes asesores externos.

De acuerdo con las pautas establecidas en la metodología de la investigación, el plan concreto de actuación que se sigue para la consecución de los diferentes objetivos consta de una gran amplitud de fases y actividades. Éstas se establecen en un cronograma en el que se ha definido la planificación del trabajo y la responsabilización de cada una de las personas que participaron en relación con los objetivos que se deben cumplir, criterios, técnicas que se emplearán etc.

Los recursos materiales y personales del centro, han ido variando en función de los diferentes cursos académicos.

En cuanto a los recursos personales necesarios, consideramos aquellos que constituyeron el equipo de trabajo. No obstante, a todo aquel profesorado que entraba nuevo en el Centro, se le facilitó la información necesaria sobre la investigación y el trabajo que se estaba realizando y se le animaba a participar en aquellos aspectos que se manifestasen oportunos.

Entre los recursos materiales que han sido necesarios para poder efectuar esta investigación, podemos destacar los siguientes: la gestión de los recursos internos (espacios, equipos, financieros, de información, de conocimientos, tecnológicos ...) y externos (vinculación con la Xunta, otras entidades y usuarios) con el fin de apoyar la eficiente y eficaz gestión de la investigación.

### **3.6. Técnicas de obtención de la información**

Aunque se utilizaron algunos datos y se realizó su análisis descriptivo, partimos del hecho de que la educación tiene lugar dentro de una realidad muy compleja en donde las variables no pueden aislarse ni traspasarse de unos contextos a otros sin sufrir alteración, por lo cual se ha optado principalmente por una opción cualitativa, sin despreciar, por supuesto, todo aquello que desde un punto de vista cuantitativo pueda aportar a nuestro trabajo (propio de complementariedad metodológica).

Asimismo, las relaciones entre las variables educativas son intrincadas y complejas. En este caso, se parte del análisis que se efectúa en cuanto a los temas objeto de la investigación; por un lado, evaluación y calidad en educación y, por el otro, evaluación en contextos de diversidad.

Otra característica reseñable fue el intento de trascender a las subjetividades por un tratamiento de la información con técnicas diversas que favorecieran la triangulación de observaciones y datos:

- análisis de documentación del centro (con el análisis de documentación se pretendió ver si existía coherencia entre lo que se decía y lo que realmente se hacía y conocimos también el grado de implicación de los distintos miembros de la comunidad)
- entrevistas y reuniones a los diferentes órganos unipersonales y colegiados existentes en el centro
- observación de instalaciones y cuestionarios (instrumentos para la recogida de datos, consistentes en un conjunto estructurado de preguntas para aplicar a cada uno de los profesores, con objeto de conseguir la información que necesitamos para analizar en el centro).

Es decir, se propugnó la instauración dentro del centro de una cultura evaluadora que desterrase el concepto de evaluación como fiscalización de la tarea y se llegase a una concepción de la evaluación del centro de carácter eminentemente formativo.

Es común que predomine un enfoque más cualitativo desde el punto de vista metodológico, que da protagonismo a los significados y a las motivaciones de los miembros del centro escolar y democratiza el privilegio de la interpretación verdadera o la valoración justa de los hechos (Sabirón, 1990; Santos Guerra, 1990; Villar, 1988).

En resumen, de acuerdo a todo lo anteriormente citado, se trató de una **evaluación formativa**, integrando **tratamientos cualitativos y cuantitativos, orientada al cambio** y que permitiese tanto la **evaluación interna como externa**.

#### **4. RESULTADOS**

En el tratamiento del alumnado con NEE intervienen múltiples factores y es un proceso mucho más complejo de lo que aparenta a simple vista.

En este proceso es imprescindible la intervención en mayor o menor medida de todos los sectores de la comunidad educativa.

Por otra parte, es una obligación, por parte de los profesionales de la enseñanza poner en conocimiento de las autoridades competentes la realidad de los hechos, en el quehacer diario poner los medios más adecuados para corregir la situación (optimización de recursos humanos y materiales) y, finalmente, contar con el apoyo por parte de la Administración, que, conocedora del tema, pondrá a disposición de los profesionales aquellos medios a su alcance.

Normalmente, las actuaciones que se producen por parte de la Administración, se corresponden con la información de la que se dispone de un determinado centro que, en ocasiones no es la suficiente. En este trabajo se trató de mejorar esa información ajustado a la realidad en el que se reconociesen errores propios y ajenos, ya que cada centro escolar es el reflejo directo del conjunto de factores que lo rodean.

Además de los resultados obtenidos en el cuestionario elaborado al efecto de la investigación, se establecen los documentos que recogen la información recogida en cuanto al análisis socio-económico y cultural de área de influencia del colegio, las respuestas obtenidas en las encuestas de padres/madres, alumnado y del profesorado tutor y en el análisis documental de la composición docente y del alumnado (en especial con NEE).

Especialmente importantes son las encuestas obtenidas por parte del alumnado. Se ha recopilado 118 encuestas que nos han permitido extraer conclusiones muy interesantes, que afectan a los rasgos generales de su escolaridad, a sus características sociales, ambiente familiar etc.

Finalmente, en la reunión, de profesores y agentes asesores externos, se decide establecer el Plan de Mejoras del Centro, partiendo de los resultados obtenidos, comentados anteriormente.

Una vez obtenido el consenso sobre la valoración anteriormente descrita, se seleccionaron las fortalezas y debilidades.

Como puntos fuertes o fortalezas del centro, trataron de identificar aquellos aspectos que otorgaban más valor al centro, que fueran sentidos así por el propio centro y que contribuyeran al éxito de éste. Los puntos fuertes, serían aquellos en los que se deberían apoyar para alcanzar las mejoras.

Como puntos débiles del centro, o debilidades, trataron de identificar aquellos aspectos que se interpusieran de cara a la eficiencia y/o eficacia de éste. Serían los sentidos así por el propio centro y convendría resolverlos para mejorar el propio éxito del centro. Los puntos débiles serían los que se deberían superar para alcanzar el éxito pretendido.

A partir de esta relación de fortalezas y debilidades, se identificaron las propuestas de mejora que permitieran, a juicio del equipo de trabajo, incidir en los puntos débiles detectados y, en su caso, potenciar las fortalezas identificadas.

Como primera de las conclusiones, resaltar que se han ido cumpliendo los objetivos planificados:

1. Conocer la situación de partida del centro, de todos sus componentes organizativos y funcionales, en el momento en que se propone la evaluación:
  - Se ha estudiado la zona geográfica del centro así como sus características socioculturales.
  - Se ha estudiado la ruta del transporte escolar.
  - Se ha observado la actitud de las familias respecto a la educación del alumnado y el papel que piensan que desarrolla el centro educativo en ello.
  - Se ha estudiado la composición docente y del alumnado del centro educativo.
2. Regular el proceso de aplicación continuo del modelo de actuación, propiciando y facilitando la consecución de las metas previstas.
3. Detectar, de modo permanente, las dificultades que surgieron en el desarrollo del modelo de actuación.
4. Conocer los resultados obtenidos al final del período fijado para la implantación del modelo.
  - Se han recogido los puntos fuertes y débiles en cuanto a la atención a la diversidad del centro educativo.
5. Valorar los resultados obtenidos.
  - Se han elaborado propuestas de mejora del centro educativo en cuestión.
6. Formular un modelo de actuación adecuado al centro, en función de los datos anteriores y proponiendo la importancia que diversos indicadores pueden tener para el tratamiento de la atención a la diversidad.
7. Replantear el modelo de actuación del centro, de acuerdo con la información recogida y con su valoración y consecuentemente potenciar los aspectos positivos y corregir los negativos en su organización y funcionamiento: analizar las formas de mejorar la calidad de la educación en la atención a la diversidad en el centro educativo. Finalmente, también se han de destacar los principales cambios que se han efectuado de acuerdo con el Plan de Mejoras establecido:
  - Se ha modificado la distribución horaria del centro debido a que con el horario anterior, el alumnado cuyos/as padres/madres trabajan, no coincidían con ellos/as en el desayuno ni en la comida por lo que tenían que depender de otros/as familiares, no realizaban una alimentación adecuada,... y, consecuentemente, se ha modificado la temporalización de las distintas unidades que componen las diferentes materias en los diferentes ciclos
  - Se han mejorado las instalaciones y los recursos materiales
  - Se han detectado centros de interés en cada una de las materias que componen el currículo de Educación Infantil y Primaria, tomando como referente aquel alumnado perteneciente a minorías étnicas, feriantes y con NEE y se han establecido nuevos materiales curriculares y, consecuentemente, se han sustituido, en la medida de lo posible, las clases magistrales.
  - Se ha puesto en funcionamiento una escuela gratuita para padres/madres
  - Se ha modificado la ruta del transporte escolar y consecuentemente, se ha modificado la zona de influencia del centro

- Se ha reducido el absentismo escolar mediante el programa de acompañamiento efectuado en el centro educativo
- Se ha incrementado el personal docente desde el inicio de la evaluación.

A la vista de los resultados obtenidos y de las conclusiones enumeradas anteriormente, hemos podido concluir que el programa piloto puede ser considerado interesante para aplicarlo a una muestra relevante y estudiar sus resultados.

Como manifestábamos al inicio de la presente investigación, en el caso de investigaciones aplicadas, los conocimientos obtenidos se encaminan a la solución de problemas prácticos. Es por ello, que presentaremos a continuación, una serie de recomendaciones para próximas investigaciones de este tipo.

Otros aspectos convenientes de considerar son replantear el modelo de actuación del centro, elaborando una guía práctica que le permita autoevaluarse año a año procediendo a realizar las adaptaciones más específicas aún, si cabe, al centro educativo, sin modificar ningún aspecto del modelo de evaluación.

En esta guía se tendrían que tener en cuenta aspectos en los que se debe formar al personal nuevo que se incorpore en el centro educativo tales como una explicación adecuada de porqué y para qué se está efectuando una evaluación de este tipo en el centro educativo y el modelo de evaluación adoptado para evaluar la calidad de la atención a la diversidad.

Por otra parte, también debería contener la metodología de evaluación que se emplee, el equipo de trabajo nombrado, la metodología de trabajo y los mecanismos de publicidad y participación.

Esta guía debería de ir acompañada de otro apartado en el que se recojan los procedimientos a realizar con la indicación de las personas responsables de efectuarlos, los indicadores que se deben medir de acuerdo con la información recogida y consecuentemente elaborar formatos que año a año nos permitan ir recogiendo dicha información, como modelos de encuestas de satisfacción, pautas de entrevistas para el seguimiento y tablas de registro de datos.

## **5. PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS**

Finalmente, presentamos las aportaciones de los artículos incluidos en el presente número que animamos a disfrutar en profundidad.

En el artículo *“Comparación experimental entre tres modalidades de enseñanza mediadas informáticamente”* se comparan diferentes modelos de enseñanza (expositivo, participativo-guiado y colaborativo) a través de la forma comunicacional chat, con pizarra común. Como resultado, los mejores resultados de aprendizaje se logran con el modelo expositivo en la enseñanza de problemas lógicos, independientemente del canal de comunicación (presencial o mediado). En cambio, el modelo participativo-guiado se revela como el más eficaz en situación de enseñanza-aprendizaje de conocimientos (científicos).

El siguiente trabajo, *“Creatividad e inteligencia: un estudio en Educación Primaria”* pone de manifiesto la ausencia de relación significativa entre inteligencia y creatividad en los primeros niveles de Educación Primaria tras un estudio con un grupo experimental de 90 alumnos y otro de control equivalente al primero.

La investigación titulada *“Mejora de la autoestima y de la competencia emocional en adolescentes inmigrantes sudamericanos residentes en España a través de un programa psicoeducativo de mindfulness (conciencia plena)”*, analiza la incidencia de este programa en un grupo de adolescentes inmigrantes de origen sudamericano residentes en España, confirmándose estas técnicas como estrategias útiles y efectivas y un apoyo empírico para su incorporación y utilización en el ámbito educativo con el fin de mejorar el bienestar psicológico y emocional de los adolescentes inmigrantes.

A continuación, en el artículo *“Elaboración de los materiales didácticos necesarios para la adaptación de la enseñanza de Hematología al Espacio Europeo de Educación Superior”*, se pone en marcha un proyecto de innovación docente consistente en proporcionarles al alumnado las bases metodológicas suficientes para la elaboración de preguntas de elección múltiple con el objetivo de enfocar su aprendizaje hacia pruebas objetivas similares a las del sistema de evaluación. Se consigue así un alto grado de participación, una valoración muy positiva de la experiencia y una mejora en los resultados académicos por parte del alumnado.

El trabajo realizado sobre *“Proyectos bilingües en los centros de la Comunidad de Madrid: percepción de los equipos directivos”*, identifica la opinión de los equipos directivos sobre cómo se está desarrollando el proyecto bilingüe en esta Comunidad desde su implantación en el año 2003, sus puntos fuertes (mejora del centro, calidad y formación de docentes, nivel de inglés del alumnado, prestigio del centro e implicación de las familias), y las necesidades que han ido surgiendo (necesidad de una mayor y mejor formación de los docentes, mayor cantidad de recursos humanos, materiales y espaciales, mayor coordinación y posibilidad de intercambiar experiencias para poder enriquecer los proyectos).

El artículo titulado *“La lectura como factor determinante del desarrollo de la competencia emocional: un estudio hecho con población universitaria”* concluye la necesidad de desarrollar programas que fomenten la lectura y contribuyan al desarrollo emocional en los nuevos planes de estudio de educación del EEES tras la realización de un estudio de evaluación de los hábitos lectores y la inteligencia emocional en alumnado universitario.

En el artículo *“Evaluación continua de conocimientos vs de competencias: resultados de la aplicación de dos métodos valorativos diferentes”* se presenta una investigación mediante la cual se ha tratado de determinar los efectos sobre las calificaciones del alumnado y su satisfacción por el aprendizaje en el paso de una evaluación continua hacia una basada en competencias en la que se han empezado a incorporar elementos de la evaluación formativa.

Los resultados alcanzados no presentan diferencias significativas, aunque en el modelo en competencias existe una mayor concentración de las notas del alumnado en las calificaciones intermedias; también resulta más explicativa la relación entre la asistencia a clase y los resultados que se alcanzan en las diferentes pruebas realizadas y, en general, con la calificación final; parece existir una mayor relación entre los resultados obtenidos en las diferentes pruebas y, finalmente, cabe destacar que el grado de satisfacción del alumno con la formación recibida, lo aprendido y los resultados obtenidos resulta muy elevado.

El estudio *“Análisis de la percepción ética entre profesionales del sector educativo”* ha aportado como resultados que, en su mayoría, son personas con un proceso amplio de reflexión y profundización en lo que se refiere a la dimensión vocacional

y ética de la profesión; desean asociarse para el desarrollo de una reflexión colectiva en torno a la dimensión social y humana de la profesión y su ejercicio; en relación a los “medios” priorizan los que ayudan a ejercer la profesión con claves de excelencia y de entrega personal; las personas que trabajan en el sector educativo poseen un discernimiento claro de lo que es la corrupción y de lo que son bienes internos y externos; finalmente, manifiestan una visión positiva y un deseo de incentivar la dimensión ética en el campo profesional.

A continuación, en el trabajo *“Sentando las bases para la construcción de un modelo de evaluación a las competencias docentes del profesorado universitario”*, se parte del análisis de los instrumentos actualmente en uso por las universidades españolas para llevar a cabo la evaluación docente con el fin de extraer las dimensiones, competencias e indicadores de estimación de la calidad de la actividad docente del profesorado así como los sistemas de medición empleados para su valoración y elaborar con ello un estudio piloto de evaluación de las competencias docentes validado.

La investigación cuyo título es *“Contenidos fundamentales para la formación del ciudadano intercultural. Propuestas del alumnado tras el primer curso de Educación para la Ciudadanía: un estudio exploratorio”* analiza la evolución del concepto de ciudadanía y sus actuales dimensiones interculturales y contrasta estadísticamente la relación entre contenidos interculturales y su importancia mediante un cuestionario.

La mayoría del alumnado ha considerado positivamente importante para su vida intercultural los doce contenidos interculturales presentados, lo cual lleva a plantearlos como importantes para la formación intercultural, tal y como se afirma en la LOE.

Para finalizar, el artículo cuyo tema consiste en *“Adaptación y validación del test de dislexia Bangor”* recoge resultados positivos derivados de un proyecto cuyo propósito fue adaptar y validar dicho test a tres lenguas (castellano, gallego y catalán).

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Abalde Paz, E.; De Salvador González, X.; Muñoz Cantero, J.M. y Rodicio García, M.L. (1995). Sistema de indicadores para la evaluación de centros. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 6, 217-250.
- Aguado, T.; Gil, J.A.; Jiménez-Frías, R.A.; Sacristán, A.; Ballesteros, B.; Malik, B. y Sánchez García, M.F. (1999). Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). *RIE*, 17, 2, 471-475.
- Alegre de la Rosa, O.M. y Sánchez, J. (2003). Educación, cine y sociedad. Tenerife: Benchomo.
- Alegre de la Rosa, O.M. (2004). Atención a la diversidad del aprendiz. En L.M. Villar Angulo (Dir.). Capacidades docentes para una gestión de calidad en Educación Secundaria (pp. 65-82). Madrid: McGraw-Hill.
- Álvarez Rojo, V.B. y García Pastor, C. (1996). La evaluación de necesidades para la transición escuela-trabajo de alumnos con necesidades especiales: una investigación colaborativa. *RELIEVE*, 2, 2.
- Álvarez Rojo, V.; Rodríguez, A.; García, E.; Gil, J.; López, I.; Romero, S.; Padilla, M.T.; García, J. y Correa, J. (2002). La atención a la diversidad en los centros de enseñanza secundaria: estudio descriptivo en la provincia de Sevilla. *RIE*, 20, 1, 225-245.

- Andrés, M. (2005). Propuesta de indicadores del proceso de enseñanza / aprendizaje en la formación profesional en un contexto de gestión de calidad total. *RELIEVE*, 11, 1.
- Apodaca, P. (1999). Evaluación de los resultados y del impacto. *RIE*, 17, 2, 363-377.
- Apodaca, P. (2001). Calidad y evaluación de la educación superior: situación actual y prospectiva. *RIE*, 19, 2, 367-382.
- Arias, B.; Verdugo, M.A. y Rubio, V. (1995). Evaluación de la actividad modelo local de Valladolid. Madrid: MEC, CIDE.
- Barrios Espinosa, E. y García Mata, J. (2009). Las dificultades para la educación integradora desde la perspectiva de futuros maestros de inglés. *RELIEVE*, 15, 1.
- Biencinto, C. y Carballo, R. (2004). Revisión de modelos de evaluación del impacto de la formación en el ámbito sanitario: de lo general a lo específico. *RELIEVE*, 10, 2.
- Blanco Guijarro, R. (1997). Integración y posibilidades educativas: un derecho para todos. *Boletín* 44
- Blández, J.; González Maura, V.; López Rodríguez, A. y Sierra, M.A. (2006). La formación de profesores responsables a través de la investigación-acción. *RIE*, 24, 1, 71-95.
- Buendía, L. e Hidalgo, V. (2006). La mejora de un centro educativo de carácter multicultural en la ciudad autónoma de Ceuta. *RIE*, 24, 1, 261-280.
- Cajide, J. (2000). Evaluación de programas para la educación de sobredotados. *RIE*, 18, 2, 539-552.
- Casar Domínguez, L.S. (2007). Tesis Doctoral Atención a la diversidad. Un estudio de su calidad en centros de la provincia de A Coruña. Universidad de A Coruña (inédita).
- Casero, A. (2008). Propuesta de un cuestionario de evaluación de la calidad docente universitaria consensuado entre alumnos y profesores. *RIE*, 26, 1, 25-44.
- Coba, E. (2001). La evaluación de la calidad de las universidades. *RIE*, 19, 2, 383-388.
- De Miguel, M.; Madrid, V.; Noriega, J. y Rodríguez, B. (1994). Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria. Madrid: Escuela Española.
- De Miguel, M. (1997). La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico. *RIE*, 15, 2, 145-178.
- De Miguel, M. (1999). La evaluación de programas: entre el conocimiento y el compromiso. *RIE*, 17, 2, 345-348.
- De Miguel, M.; Apodaca, P.; Arias, J.M.; Escudero, T.; Rodríguez Espinar, S. y Vidal, J. (2002). Evaluación del rendimiento en la enseñanza superior. Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU. *RIE*, 20, 2, 357-383.
- Diniz de Brito, E. (2006). Tesis Doctoral Avaliação de qualidade e de gestao frente a satisfação da comunidade acadêmica e desempenho institucional de Ulbra en Ji-Paraná no Estado de Rondonia-Brasil (inédita).
- Dueñas, M.L. (2000). Evaluación de programas de atención a los niños con discapacidades. *RIE*, 18, 2, 601-609.
- Escudero, T. (1989). Aproximación a la evaluación de la universidad. *RIE*, 7, 13, 93-112.
- Escudero, T. (1997). Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos. *RELIEVE*, 3, 1.
- Espiñeira Bellón, E.M. (2008). Tesis Doctoral Evaluación de la Calidad de la Atención a la diversidad en un Centro Educativo de Galicia. Plan de Mejoras (inédita).
- Esteve, J. y Tomàs, M. (2001). La calidad y el modelo de financiación en las universidades públicas. *RELIEVE*, 7, 1.

- Etxague Alcalde, X. y Aierbe Etxeberria, P. (2001). Evaluación de la calidad del centro educativo. X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento, (pp. 434-440). A Coruña: AIDIPE.
- García Pérez, R.; Rebollo, M.A.; Buzón, O.; González-Piñal, R.; Barragán, R. y Ruiz Pinto, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *RIE*, 28, 1, 217-232.
- Giné Freixes, N. y Parcerisa Aran, A. (2000). Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica. Barcelona: Graó.
- González, E. (Coord.) (1995). Necesidades educativas especiales. Intervención psico-educativa. Madrid: CCS.
- Hernández Fernández, J. y Martínez Clares, P. (1996). Propuesta metodológica para evaluar programas de orientación educativa. *RELIEVE*, 2, 2.
- Hernández Pina, F.; Muñoz Cantero, J.M. y Vidal González, F. (2000). Evaluación de centros educativos. Una aplicación del modelo europeo de gestión de calidad. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 5, 4, 143-163.
- INCE (2000). Sistema estatal de indicadores de la educación. Madrid: MEC.
- LeCompte, M.D. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *RELIEVE*, 1, 1.
- López Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE*, 15, 1.
- Martín, E. y Mauri, T. (Coords.) (1996). La atención a la diversidad en la educación secundaria. Barcelona: ICE-Horsori.
- Mateo, J. (2000). La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia. *RIE*, 18, 1, 7-34.
- Mateo, J. (2000a). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Barcelona: ICE-Horsori.
- Mateo, J. (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. *RIE*, 24, 1, 165-186.
- Molero, D. y Ruiz Carrascosa, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *RIE*, 23, 1, 57-84.
- Moriña, A. (2008). ¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo? Análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo. *RIE*, 26, 2, 521-538.
- Muñoz Cantero, J.M. y Ríos de Deus, M.P. (2000). Indicadores en los ámbitos de enseñanza, investigación y servicios en la evaluación de la calidad de las instituciones universitarias. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 4, 5, 33-41.
- Muñoz Cantero, J.M. y Ríos, M.P. (2001). Pasado, presente y futuro de la evaluación en la Universidade da Coruña. *RIE*, 19, 2, 603-611.
- Muñoz Cantero, J.M.; Ríos, M.P. y Abalde, E. (2002). Evaluación docente vs. Evaluación de la calidad. *RELIEVE*, 8, 2.
- Muñoz Cantero, J.M. y Ríos, M.P. (2004). Indicadores de calidad para evaluar el personal de administración y servicios de la Universidad de A Coruña. *RIE*, 22, 2, 473-495.
- Muñoz Cantero, J.M.; Casar Domínguez, L.S. y Abalde Paz, E. (2007). El contexto y las metas y objetivos como elementos clave en la calidad de la atención a la diversidad en centros no universitarios. *RELIEVE*, 13, 2

- Naicker, S.M. y García Pastor, C. (1998). De la retórica a la realidad: la educación inclusiva en Sudáfrica. *RELIEVE*, 4, 1.
- Nevo, D. (1997): Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa. Bilbao: Mensajero.
- OCDE (2001). *Education at a glance*. París: Autor.
- Puente, J. (1996) (Coord.). *El plan EVA: contenido, desarrollo y resultados. Cinco años del Plan EVA (1991-1996)*. Madrid: MEC.
- Ríos de Deus, M.P. (2003). Tesis Doctoral Evaluación de la Calidad del PAS en la Universidad de A Coruña. Universidad de A Coruña (inédita).
- Rodríguez, B. (1992). Pautas para la evaluación de la eficacia de los centros. Barcelona: Júcar.
- Rodríguez Gómez, G. (2000). La evaluación de la actividad docente en la universidad: entre el sueño y la realidad. *RIE*, 18, 2, 417-432.
- Rosales, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Rubio, M.J. (2003). Enfoques y modelos de evaluación del e-learning. *RELIEVE*, 9, 2.
- Ruiz Carrascosa, J. (2000). La evaluación de la enseñanza por los alumnos en el plan nacional de evaluación de la calidad de las universidades. Construcción de un instrumento de evaluación. *RIE*, 18, 2, 433-445.
- Sabirón, F. (1990). *Evaluación de centros docentes. Modelo, aplicaciones y guía*. Zaragoza: Central de Ediciones.
- San Fabián, J.L. y Corral, N. (1991). Un modelo de evaluación fenomenológica de la escuela. *RIE*, 7, 13, 131-146.
- San Fabián, J.L. (1996). ¿Pueden aprender las escuelas? La autoevaluación al servicio del aprendizaje organizacional. *Investigación en la escuela*, 30, 41-51.
- Sanhueza, S. y Cardona, M.C. (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas. *RIE*, 27, 1, 247-262.
- Santos Guerra, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal Universitaria.
- Sanz, R. (2000). El orientador como investigador de la acción. *RIE*, 18, 2, 509-519.
- Soriano, E. y González Jiménez, A.J. (2010). El poder educativo de las asociaciones de inmigrantes en las escuelas multiculturales. *RELIEVE*, 16, 1.
- Tejedor, F.J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 1, 157-182.
- Torres, J.A. (2005). *La evaluación en contextos de diversidad. Una visión pedagógica*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Villar Angulo, L. M. (1988). La implicación del profesorado en el análisis cualitativo de las instituciones educativas. En VV. AA. *La calidad de los centros educativos* (pp. 709-732). Alicante: Sociedad Española de Pedagogía.

Fecha de recepción: 03 de septiembre de 2010.

Fecha de revisión: 03 de septiembre de 2010.

Fecha de aceptación: 27 de septiembre de 2010.

# COMPARACIÓN EXPERIMENTAL ENTRE TRES MODALIDADES DE ENSEÑANZA MEDIADAS INFORMÁTICAMENTE

Néstor Roselli

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación  
(CONICET – Universidad Nacional de Rosario)

## RESUMEN

*El objetivo de este experimento es comparar distintos modelos de enseñanza a través de la forma comunicacional chat, con complemento de pizarra común. Se testean tres modelos: expositivo (de inspiración ausubeliana), participativo-guiado (constructivista neo-vygotskiano) y colaborativo (constructivista neo-piagetiano). El diseño es de tipo pre-test/post-test para muestras independientes. Las unidades de enseñanza-aprendizaje son grupos de tres o cuatro alumnos, todos estudiantes de psicología. El tema enseñado es la clave de resolución de tres problemas lógicos. Los resultados se analizan en función de la corrección de las respuestas del post-test individual y de los fundamentos lógicos proporcionados en el respectivo interrogatorio clínico. Los resultados se analizan a la luz de la distinción entre lógica axiomática y lógica operatoria. Finalmente, se alude a los datos del cuestionario de evaluación individual de la sesión experimental.*

**Palabras clave:** Enseñanza; Modalidades didácticas; Comunicación mediada por computadora; Chat; Constructivismo.

---

### Correspondencia:

IRICE – CONICET. Ocampo y Esmeralda. C.P. 2000. Rosario. Argentina. Teléfono: 54-341-156610778.  
roselli@irice-conicet.gov.ar  
nestorroselli@uca.edu.ar

## EXPERIMENTAL COMPARISON BETWEEN THREE MODALITIES OF COMPUTER-ASSISTED TEACHING

### ABSTRACT

*The objective of this experiment is to compare three teaching situations where communication is computer-assisted. The following models are tested: expositive (according to Ausubel's view), participation-guided (in Vygotsky's constructivism tradition), and collaborative (in Piaget's constructivism). Experimental design includes pre-test and post-test for independent samples. Teaching units are groups of 3 or 4 students of Psychology. The teaching subject is the right solution for three logical problems. Data analyses take into account the right responses in the individual post-test and their logical foundation. Results are analysed on the basis of the distinction between axiomatic logic and psychological logic. Reference to data of the individual questionnaire about the experimental session is given at the end of the paper.*

**Key words:** Teaching; Teaching modalities; Computer-assisted communication; Chat; Constructivism.

### INTRODUCCIÓN

Un tema central de la psicología de la instrucción es el de las modalidades didácticas, estilos o estrategias de enseñanza, o modelos instruccionales. Obviamente, el interés está puesto en dilucidar la eficacia relativa de cada modelo, lo cual no es simple ya que ni siquiera hay acuerdo en el reconocimiento de cuáles son estas alternativas. Cualquiera de los manuales clásicos (Beltrán, 1998; Genovard y Gotzens, 1990; González Cabanach, 1996; Reigeluth, 2000; Castejón Costa, 1997) enumera más de treinta teorías distintas.

Una distinción muy común en los ámbitos educativos es entre un llamado enfoque conductista de la enseñanza y su opuesto: el omnipresente constructivismo. En verdad, cuando se menciona el término conductismo en este contexto no se lo usa en el sentido estricto de la corriente psicológica anglosajona, sino más bien en el de una concepción de la enseñanza de "afuera-adentro", donde el peso de la actividad recae en el docente, que debe "transmitir" al alumno el conocimiento. El constructivismo, en cambio, respondería a una concepción de la enseñanza de "adentro-afuera", que prioriza la actividad del alumno y la "construcción" que hace del conocimiento (con la ayuda del docente).

Esta distinción, simplista por cierto, se reitera en los medios académicos y científicos. Así, se suele diferenciar entre modalidades de enseñanza "tradicionalistas" y "progresivistas" (Kozulin, 2004). Bennett (1979), por ejemplo, identifica doce estilos de enseñanza dentro del continuum progresista-tradicional. En un polo se ubican los profesores que enfatizan la integración interdisciplinaria, la motivación intrínseca, la actividad de los alumnos, el agrupamiento flexible, la participación de los estudiantes en la planificación del currículum, y cierta despreocupación del docente por el control de la clase y del rendimiento. En el polo opuesto está el profesor centrado en su disciplina, que acentúa la motivación extrínseca y el control del rendimiento, que promueve la lección magistral y el agrupamiento fijo de los alumnos (clase total y trabajo individual). Entre ambos extremos se sitúan una serie de tipos mixtos.

En la misma línea, Flanders (1960) distingue entre un estilo directo de enseñanza, caracterizado por la exposición de las propias ideas del docente, y un estilo indirecto, donde se promueven las ideas de los alumnos a través del diálogo.

Atendiendo al tipo de liderazgo docente, Anderson y Gordon (Weber, 1976) reconocen dos estilos básicos: dominador e integrador, que se corresponden con las formas clásicas autocrática y democrática.

Todas las tipologías expuestas tienen una limitación: son caracterizaciones puramente descriptivas basadas en la observación del comportamiento en el aula.

Sólo en las últimas décadas, gracias al avance de la psicología cognitiva y a su articulación con la didáctica se desarrollan verdaderas teorías explicativas en el campo de la instrucción. Es el caso del constructivismo, y lo que explica su hegemonía casi absoluta en el ámbito educativo actual.

En rigor, puede cuestionarse si el constructivismo es una teoría (Coll, 1993). La multiplicidad de teorías que se definen como tal hacen pensar más bien en una suerte de marco psicológico global del hecho educativo, cuya premisa básica sería que el aprendizaje (de conocimientos) es ante todo una construcción personal, producto tanto del saber preexistente de cada uno, como del intercambio y negociación de significados con otro/s, como de la propia actividad de búsqueda y descubrimiento.

Las diversas teorías constructivistas de la instrucción enfatizan en más o en menos cada uno de estos aspectos.

La psicología genética, aplicada a la educación, reivindica el papel de la experiencia propia del niño, o sea del descubrimiento que es capaz de realizar por sí mismo (Pozo y Gómez Crespo, 1998; Delval, 1985a, 1985b). Esta valorización del autoaprendizaje encuentra una prolongación crítica en la corriente conocida como psicología genética, y más específicamente la "teoría del conflicto sociocognitivo" (Doise y Mugny, 1983; Perret-Clermont, 1984; Doise, 1993), que si bien cuestiona la perspectiva individualista de Piaget, hace del conflicto cognitivo –en este caso sociocognitivo– la fuente de progreso intelectual, que no es sino la superación del egocentrismo cognitivo a través de la confrontación con el punto de vista de los otros.

El enfoque sociohistórico o vygotskiano, en cambio, pone el acento en el andamiaje cognitivo que un tutor experto puede hacer desde una "zona de desarrollo próximo" (Onrubia, 1996; Wertsch, 1988; Newman, Griffin y Cole, 1991). Esta mediación interpsicológica, que implica la interiorización de los instrumentos y signos culturales, es la base de la autorregulación cognitiva.

Con todo, el desafío más radical, dentro de las filas constructivistas, a la idea de autoestructuración y aprendizaje por descubrimiento, es el de Ausubel, cabeza de la corriente conocida como aprendizaje significativo. Este autor (1983) reivindica el modelo didáctico de transmisión-recepción o expositivo, aunque lo diferencia absolutamente de la forma tradicional, mecánica, memorística y repetitiva. Para que haya un genuino aprendizaje (memoria comprensiva) deben darse dos condiciones de significatividad: coherencia lógica estructural y secuencial del material (significatividad lógica) y adaptación de éste a la estructura cognitiva y al saber previo del sujeto que aprende (significatividad psicológica). Aprender es construir nuevos significados, lo cual supone lograr cambios conceptuales a partir de lo que ya se sabe (Coll, 1991).

La enumeración de las diversas alternativas constructivistas pone de manifiesto una heterogeneidad de enfoques que no se puede soslayar. Si bien todas las posiciones pedagógicas actuales se definen como constructivistas, la identidad es más aparente que real. Subsisten las viejas dicotomías entre enseñanza centrada en el docente y en el alumno, entre directivismo y democratismo, entre planificación cerrada y abierta, entre producto y proceso, entre contenidos epistémicos y operaciones psicológicas.

La impresión que se tiene es que el debate y el progreso logrado en materia de teoría psicológica de la instrucción no fue acompañada de un número suficiente de investigaciones empíricas. En el campo de la psicología de la educación predominan las teorizaciones molares más que las investigaciones de aspectos específicos. Precisamente, la psicología de la instrucción vendría a colmar esta laguna, aunque está lejos de haberse logrado. La mayor parte de las investigaciones empíricas en este campo son con metodologías naturalistas o cualitativas. Escasean los estudios experimentales, que son los que permiten un análisis sistemático de variables, en parte por prejuicios metodológicos y también por la dificultad de implementación de diseños de control en contextos educativos escolares. (Barca, 1998).

También corresponde señalar que en la última década se ha puesto más énfasis en el estudio de las estrategias de aprendizaje que en el de los estilos o modalidades de enseñanza (Marín Gracia, 2002; Gargallo López, Suárez Rodríguez y Ferreras Remesal, 2007; Ruiz Lara, Hernández Pina y Ureña Villanueva, 2008). Con todo, la evaluación de la docencia sigue originando una cantidad significativa de investigaciones, aunque se trata más bien del estudio de los factores que hacen a la calidad de la misma, que de las modalidades diferenciales de enseñanza (Molero López Barajas y Ruiz Carrascosa, 2005; Casero Martínez, 2008). El instrumento utilizado en estos casos es básicamente un cuestionario de evaluación aplicado a alumnos.

Dentro de una intención experimental, Roselli (2002, 2007) realizó un estudio referido a un aspecto específico de la instrucción: la modalidad de vinculación docente-alumnos en relación a la enseñanza-aprendizaje de conocimientos. El objetivo era comparar tres modalidades instruccionales básicas que definen tres formas de interacción sociocognitiva entre docente y alumnos: "expositiva", "participativa-guiada" y "autogestionada". Interesaba analizar específicamente la eficacia relativa de estas modalidades en términos de aprendizaje.

En el modo "expositivo" (o "enunciativo") la actividad estaba centrada en torno a la figura del docente, que exponía en forma estandarizada la episteme. La modalidad "participativa-guiada" (o "andamiada") implicaba alta interacción entre el experto y los aprendices, tratando el primero de lograr el acceso a la episteme a partir de las intervenciones de los segundos. En el modo "autogestionado" (o "colaborativo") el experto se abstenía de realizar dialógicamente intervenciones epistémicas (aunque sí organizativas), dejando que el grupo de aprendices elabore colaborativamente la episteme a partir del material ofrecido.

En síntesis, los tres modelos testeados podrían caracterizarse, en ese orden, como centrado en el experto, en la interacción entre experto y aprendices, y en la interacción entre aprendices.

Los resultados, tanto con estudiantes secundarios como universitarios, mostraron que, en términos comparativos, la modalidad expositiva es más eficaz en cuanto al

aprendizaje de resolución de problemas; en cambio la modalidad participativa-guiada produce mejores logros en el aprendizaje de conocimientos. La modalidad autogestionada-colaborativa se ubica siempre en tercer lugar, siendo sus logros especialmente significativos en grupos con alto nivel de competencia inicial.

La presente investigación constituye una replicación de la anteriormente referida, pero en este caso se trata de la forma de enseñanza-aprendizaje mediada por computadora, siendo el chat el canal de comunicación de la acción educativa. El contenido instruccional se limita a la resolución de problemas, ya que las cuestiones lógicas plantean menos dificultades que los conocimientos epistémicos, tanto en lo que hace a la enseñanza por chat (interacción didáctica), como a la evaluación del aprendizaje logrado. El objetivo es el mismo: comparar los tres modelos instruccionales referidos, especialmente en cuanto a la eficacia en términos de aprendizaje. El análisis del proceso de enseñanza en sí mismo, sobre todo del intercambio discursivo, no forma parte del presente reporte.

Un objetivo complementario es verificar si el canal de comunicación (en este caso mediado por computadora) produce resultados de aprendizaje diferentes a los encontrados en la implementación presencial de los tres modelos de enseñanza aludidos.

Existe una abundante producción de investigaciones destinadas a comparar la interacción sociocognitiva presencial con la mediada, especialmente con el chateo. Mucha de esta producción concierne al aprendizaje colaborativo entre pares (Dillenbourg et al., 1995; Vivas, 2001; Ehuleche, 2001; Terroni, 2007; Hiltz et al., 1986; Roselli, 2004; Roselli et al., 2004a, 2004b). En general, hay consenso en reconocer que el filtrado de señales extra-lingüísticas (gestos, miradas, modulaciones de la voz) produce un lenguaje más desinhibido, pero a su vez genera una mayor dificultad de coordinación, debido a la necesidad de tener que escribir los mensajes y al solapamiento temporal que esto produce. Con todo, no se encontró que esto afecte negativamente la calidad de los resultados. Más bien, lo que se encontró es que el discurso comunicacional del chat tiene características diferenciales del intercambio verbal presencial.

Para Vivas (2001), el filtrado de señales no-verbales reduce la influencia social y estimula la comunicación argumentativa, si bien señala que muchas veces el consenso generado por el chat es superficial. También halló que en el chat la interacción resulta más democrática, en el sentido de un volumen de mensajes sustancialmente mayor, una participación más activa de todos los miembros (lo que no quiere decir que la distribución sea homogénea) y una mayor cohesión grupal. En una investigación análoga con diádas, Roselli et al. (2004a, 2004b) encontraron ciertas características diferenciales en cuanto al proceso de interacción. La forma chat insume más tiempo, la fluidez del intercambio es menor, los mensajes son más cortos, se registra mayor proporción de intervenciones organizativas sobre las cognitivas, hay menor frecuencia relativa de temas ajenos o distractores, y el intercambio es más fragmentado.

La mayor parte de los estudios sobre el chateo académico se han realizado en contextos de aprendizaje colaborativo ("Computer supported collaborative learning"). Escasean las investigaciones que lo sitúan al interior de procesos de enseñanza que involucran activamente al docente (además de los alumnos), sobre todo dentro de una intención comparativa de distintas modalidades didácticas. En esto reside la originalidad del presente estudio.

Sin embargo, no debe perderse de vista que el objetivo central es la comparación entre modalidades de enseñanza, que es la gran variable independiente (en este sentido el canal de comunicación es una condición constante). La comparación con la condición presencial de la investigación que se replica, es una comparación externa que, aunque teóricamente significativa, no forma parte del diseño experimental.

Es obvia la asociación de los tres modelos de enseñanza que se comparan, con las teorías de Ausubel., Vygotsky y Piaget (y derivados) que se han comentado. Sin embargo, no se considera que los modelos que son testeados sean una traducción empírica directa de tales teorías, sobre todo porque los mismos se limitan a un aspecto bien circunscripto, el de la relación instruccional docente–alumnos en un contexto específico de aprendizaje de conocimientos, dejando sin considerar cuestiones más amplias de alta significación para dichas teorías. En otras palabras, se trata de un dispositivo de micro-verificación que involucra, pero no directa y completamente, a las macro-teorías que han sido aludidas. Téngase presente que la modalidad “expositiva”, mientras que algunos la caracterizarían macro-teóricamente como ausubeliana, otros la vincularían al conductismo. Por lo tanto, en lo sucesivo, se omitirán estas equívocas referencias macro-teóricas.

## **MÉTODO**

### **Participantes**

Los sujetos del experimento fueron estudiantes de psicología de una universidad privada, agrupados en tríadas y tétradas. La asignación de cada grupo a las tres condiciones experimentales fue aleatoria.

Condición Expositiva: 2 tríadas y 1 tétrada. Total: 10 sujetos.

Condición Participación-guiada: 1 tríada y 2 tétradas. Total: 11 sujetos.

Condición Colaborativa: 2 tríadas y 1 tétrada. Total: 10 sujetos.

### **Material**

El pre-test consistió en una serie ad-hoc de 7 problemas extraídos de las versiones ordinaria y avanzada del test de Matrices Progresivas, de Raven. Se seleccionaron 3 de esos problemas, específicamente aquéllos que no fueron resueltos correctamente por la mayoría de los alumnos (Nº 22, 29 y 32 de la escala avanzada), elaborándose para las sesiones de enseñanza una serie paralela ad-hoc con problemas isomórficos desde el punto de vista lógico. En dichas sesiones se utilizó un texto de apoyo para cada modelo didáctico, el que era bajado y mostrado progresivamente en pantalla en una pizarra común, en función del modelo implementado y del desarrollo de la clase ofrecida. La pizarra con el texto que se iba presentando aparecía en un sector de la pantalla, quedando libre otro sector para el chateo de los participantes. El programa utilizado fue el “Net-meeting”, especialmente apto para sostener simultáneamente la pizarra común y el espacio de diálogo.

## Procedimiento

Primeramente se aplicó el referido pre-test de 7 problemas a varios cursos o comisiones de alumnos. Se seleccionaron 3 de esos problemas que, como se dijo, no recibieron respuesta correcta por parte de una cantidad mayoritaria de estudiantes y de la totalidad de los que fueron seleccionados para participar. Las sesiones de enseñanza, dirigidas a grupos de 3 y 4 de tales alumnos, versaron sobre la clave correcta de resolución de 3 problemas de igual estructura lógica a los 3 no resueltos en el pre-test. Las sesiones de enseñanza, de 50 minutos (12 minutos para cada problema, más una breve introducción procedimental) respondían a los tres modelos testeados.

En el modo Expositivo se presentaba gradualmente, por partes, el texto explicativo, que los participantes debían leer, pudiendo pedir cualquier aclaración; el docente se aseguraba de la correcta comprensión de la lógica de resolución. En el modo Participativo-guiado se mostraba el problema, pero la explicación no estaba pre-armada en un texto estandarizado que se ofrecía, sino que emergía del diálogo del docente con los alumnos, asegurándose la clara explicitación de la clave de resolución. La modalidad Colaborativa dejaba librado a los alumnos la dilucidación de la lógica de resolución, pero, si el grupo no lograba hacerlo en los primeros 6 minutos, el docente proporcionaba la respuesta correcta y solicitaba se proporcionara el fundamento lógico explicativo. En el Anexo se ofrecen las diferentes consignas.

Concluida la sesión de enseñanza se aplicaba un post-test individual, consistente en la reiteración de los 3 problemas no resueltos en el pre-test. Finalmente, se aplicaba, también individualmente, un breve cuestionario referido a aspectos de la sesión.

## RESULTADOS

El aprendizaje logrado con los tres modelos de enseñanza está medido por la reiteración (post-test individual) de los tres problemas que habían sido aplicados en el pre-test individual, problemas que, hay que recordar, eran paralelos a los enseñados. En el pre-test ninguno de estos problemas habían sido resueltos correctamente por los participantes, por lo que cualquier avance en ese sentido puede considerarse consecuencia del proceso instruccional, unido a un eventual efecto de entrenamiento debido a la reiteración de los problemas. Sin embargo, este eventual efecto parásito está de hecho controlado al ser una condición constante, por lo que las diferencias en los post-tests están legítimamente mostrando efectos diferenciales inter-modalidades. Debe también señalarse que la equivalencia inicial de los grupos comparados no fue sólo específica para los 3 problemas del experimento, sino también general (referida a los 7 problemas del pre-test). En la Tabla 1 se exhiben los puntajes promedios de las 3 condiciones experimentales.

Resulta evidente la equivalencia inicial de las 3 condiciones, no sólo en lo que hace al nivel-promedio, sino también en cuanto a la homogeneidad de la distribución.

Corresponde recordar que la medición del logro de aprendizaje no se limitó a constatar la corrección o incorrección de la respuesta de post-test (que incluso admitió un grado intermedio: cuando el sujeto, ante la imposibilidad de elegir una sola alternativa, proponía dos), sino que incluyó el interrogatorio clínico del sujeto sobre

el fundamento lógico que lo llevó a ella. Así, para cada problema se diferencian tres categorías de respuesta: correcta (C), incorrecta (I) e intermedia (C-I), pero también cuatro niveles de calidad según el fundamento lógico esgrimido: da cuenta de todos los principios lógicos del problema, integrándolos coherentemente (nivel 1); da cuenta de más de un principio pero no de la totalidad, con lo cual la comprensión no llega a ser completa (nivel 2); da cuenta de uno sólo de los principios involucrados, lo que permite una comprensión incipiente (nivel 3); no da cuenta de ninguno de los principios lógicos, lo que significa ausencia de comprensión (nivel 4). Entre corrección de la respuesta y calidad de los fundamentos no hay una relación necesaria: una respuesta C puede ser de nivel 1, 2, y hasta 3; una respuesta I puede ser de nivel 4, 3 y hasta 2.

TABLA 1  
PUNTAJE GENERAL DE PRE-TEST CORRESPONDIENTES  
A LOS 3 MODELOS COMPARADOS

	Expositivo	Participativo-guiado	Colaborativo
Media	1,95	1,95	2,00
Desvío	0,92	0,75	1,64

Nota: La escala de medición va de 0 a 7.

La Tabla 2 presenta los resultados de aprendizaje correspondientes a los 3 modelos testeados, tanto en lo que hace a la corrección de la respuesta, como al fundamento lógico proporcionado. Se acompaña de la Tabla 3, que exhibe los valores de las pruebas estadísticas referidas al fundamento lógico, dimensión donde se encontraron las mayores diferencias.

Los valores, tanto los referidos a la corrección de la respuesta como a los fundamentos proporcionados, muestran que los mejores logros de aprendizaje corresponden al modelo Expositivo. Le sigue el modelo Participativo-guiado. Finalmente, aunque no muy lejano, se ubica el modelo Colaborativo. Este posicionamiento varía según los problemas, aunque es claro que, en general, el modelo Expositivo es el que produce los mejores resultados de aprendizaje.

En lo que concierne a la corrección de la respuesta, estas diferencias de resultados no son tan evidentes (de hecho no alcanzan a tener significatividad estadística), sobre todo por la fuerte disparidad entre los problemas que registra el modelo Participativo-guiado, pero en lo que hace a la calidad de los fundamentos la diferencia inter-modelos es más notoria (sin duda facilitado por una escala de medición más discriminativa). Al respecto, ANOVA aplicado conjuntamente a los tres problemas reconoce significatividad estadística a las diferencias de medias ( $p=0.001$ ).

Realizando un análisis por pares de modelos, las diferencias de medias entre el Expositivo y el Participativo-guiado para el conjunto de los tres problemas, de acuerdo

TABLA 2  
RESULTADOS DEL POST-TEST INDIVIDUAL DE LOS TRES MODELOS DE ENSEÑANZA

	Problema 22		Problema 29		Problema 32		Total problemas	
	Corrección de la respuesta	Fundamento lógico						
MODELO EXPOSITIVO								
Media	0.45	3.20	0.45	2.80	0.60	3.40	0.50	3.13
Desvío	0.49	0.63	0.49	1.03	0.45	0.69	0.47	0.81
MODELO PARTICIPATIVO-GUIADO								
Media	0.18	2.18	0.36	2.45	0.77	2.91	0.43	2.51
Desvío	0.40	0.40	0.45	0.93	0.41	0.70	0.48	0.75
MODELO COLABORATIVO								
Media	0.45	2.40	0.30	2.20	0.50	2.10	0.41	2.23
Desvío	0.49	0.51	0.48	1.03	0.52	0.73	0.49	0.77

Escala de corrección de la respuesta:

- Correcta = 1 punto
- Intermedia = 0,5 punto
- Incorrecta = 0 punto.

Escala de fundamento lógico:

- Nivel alto = 4 puntos
- Nivel alto moderado = 3 puntos
- Nivel bajo moderado = 2 puntos
- Nivel bajo = 1 punto

al test “t”, resultan significativas ( $p=0.003$ ). Las diferencias entre los modelos Expositivo y Colaborativo son aún más significativas ( $p=0.001$ , según “t”). En cambio, entre los modelos Participativo-guiado y Colaborativo, las diferencias no alcanzan niveles de significación estadística ( $p=0.14$ ), si bien los resultados del primero son algo mejores.

TABLA 3  
PRUEBAS ESTADÍSTICAS DE SIGNIFICACIÓN DE DIFERENCIAS PARA FUNDAMENTO LÓGICO CORRESPONDIENTES AL TOTAL DE LOS PROBLEMAS

		Problema 22	Problema 29	Problema 32	Total problemas
ANOVA intermodelos		F: 10.839 gl: 2 p= 0.001	F: 0.910 gl: 2 p= 0.410	F: 4.315 gl: 2 p= 0.001	F: 10.419 gl: 2 p= 0.001
Prueba “t”	Exp/Part	t: -4.439 gl: 19 p= 0.001 CL: 0.914	t: -0.805 gl: 19 p= 0.431 CL: 0.600	t: -1.605 gl: 19 p= 0.125 CL: 0.691	t: -3.117 gl: 61 p= 0.003 CL:
	Exp/Col	t: 3.098 gl: 18 p= 0.006 CL: 0.829	t: 1.299 gl: 18 p= 0.210 CL: 0.660	t: 4.044 gl: 18 p= 0.001 CL: 0.902	t: 4.374 gl: 58 p= 0.001 CL:
	Part/Col	t: -1.083 gl: 19 p= 0.292 CL: 0.625	t: 0.593 gl: 19 p= 0.560 CL: 0.571	t: 2.577 gl: 19 p= 0.018 CL: 0.788	t: 1.462 gl: 61 p= 0.149 CL:

Se puede concluir que el modelo Expositivo resultó el más eficaz en términos de aprendizaje, medido éste a través del re-test de problemas paralelos a los enseñados. La diferencia con el modelo Participativo-guiado es clara. En cambio, la superioridad de éste sobre el Colaborativo es menos evidente.

Una referencia especial merece el cuestionario de evaluación de la sesión, aplicado individualmente al término de la misma (Tabla 4).

En lo que concierne al orden de dificultad de los tres problemas enseñados, la opinión de los sujetos difiere según el modelo de enseñanza. La disparidad es sobre todo evidente entre el modelo Expositivo y el Participativo-guiado. Para los alumnos del primero, el primer problema enseñado (A) fue el más fácil, en tanto que el tercer problema (C) fue el más difícil. Los alumnos del modelo Participativo-guiado opinan exactamente a la inversa. Los del modelo Colaborativo no manifiestan una tendencia definida, siendo la opinión muy variable. Estos datos sugieren que, aún tratándose de problemas lógicos, el grado de dificultad subjetiva de cada uno, varía en función del modelo de enseñanza.

TABLA 4  
SUBTABLAS DE FRECUENCIAS DE LAS PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN FINAL

Subtabla 4.1. Ordenamiento según grado de dificultad de los problemas enseñados, por modalidad

Modalidad	Problema	Orden de dificultad		
		1º	2º	3º
Colaborativa	A	2	1	4
	B	2	4	1
	C	3	2	2
Participativa	A	7	4	-
	B	5	6	-
	C	-	1	10
Expositiva	A	1	3	6
	B	3	5	2
	C	6	2	2

Subtabla 4.2. Grado de satisfacción del aprendizaje logrado con la respectiva modalidad de enseñanza

Modalidad	Orden de satisfacción			
	1	2	3	4
Colaborativa	1	5	-	1
Participativa	7	3	1	-
Expositiva	8	2	-	-

Subtabla 4.3. Eficacia comparativa entre la modalidad mediada y la modalidad presencial

Modalidad	Eficacia			
	M++	M+	P+	P++
Colaborativa	-	-	2	5
Participativa	-	3	5	3
Expositiva	-	5	5	-

Subtabla 4.4. Interés comparativo entre la modalidad mediada y la modalidad presencial

Modalidad	Interés			
	M++	M+	P+	P++
Colaborativa	-	2	1	4
Participativa	2	3	2	4
Expositiva	-	5	4	1

En cuanto a la satisfacción con el aprendizaje logrado, prima un alto grado de satisfacción en los tres modelos, especialmente en el Expositivo y el Participativo-guiado.

La comparación entre la modalidad virtual de enseñanza y la modalidad presencial, en lo que hace a la eficacia, muestra una tendencia generalizada de la opinión a favor de la segunda, aunque más neta en el modelo Colaborativo y menos evidente en el Expositivo. En cambio, la opinión está más repartida respecto a cuál de las modalidades (virtual o presencial) resulta más interesante. Ésta es una constante que se reitera cada vez que se compara la forma virtual con la presencial: el mayor grado de dificultad que se le reconoce a la primera no anula el interés y motivación que despierta. De todas maneras, la comparación presencial-mediada no formaba parte de los objetivos del experimento.

## **DISCUSIÓN**

Los resultados hallados son bastante coincidentes con la investigación replicada (Roselli 2002), donde se compararon en situación presencial, los mismos tres modelos de enseñanza referidos a los mismos tres problemas, también con grupos experimentales de estudiantes universitarios. Como ya se dijo, en dicha investigación el modelo expositivo resultó ser el más eficaz, seguido por el participativo-guiado.

Aunque con otra población (estudiantes secundarios) y otros problemas (2), Roselli (2002, 2007) encontró resultados análogos en otra comparación experimental de los tres modelos en situación presencial.

La evidencia empírica acumulada no deja dudas sobre los mejores resultados de aprendizaje que se logran con el modelo expositivo en la enseñanza de problemas lógicos, independientemente del canal de comunicación (presencial o mediado). ¿Cuáles son las razones? A la hora de buscar explicaciones hay que hacer referencia a un fenómeno altamente interesante que se constató en las investigaciones aludidas. En tales oportunidades, además de comparar los tres modelos didácticos en contextos de resolución de problemas, se los analizó en situación de enseñanza-aprendizaje de conocimientos (científicos). Curiosamente, el modelo Participativo-guiado se revela aquí como el más eficaz, medido el aprendizaje a través de un post-test individual sobre los temas enseñados. Le sigue el modelo Expositivo y el modelo Colaborativo, en ese orden.

Que el modelo Colaborativo ocupe en todos los casos (resolución de problemas y elaboración de conocimientos) el tercer lugar no llama la atención, porque supone un exclusivo trabajo entre pares, donde la guía docente es mínima (limitada en el caso de resolución de problemas, a ofrecer la respuesta correcta si el grupo no accede espontáneamente a ella). Antes bien, es llamativo el significativo logro de aprendizaje, no muy por debajo del obtenido por el modelo Participativo-guiado.

Pero el dato más significativo es sin duda esta eficacia cruzada que se constata entre los modelos Expositivo y Participativo-guiado según que el objeto de enseñanza-aprendizaje sea la resolución de problemas o el conocimiento epistémico.

Muy probablemente la clave para entender esto sea el distinto status de la función lógica (básicamente deductiva) respecto al conocimiento empírico (básicamente inductivo).

La función lógica tiene que ver con la corrección del razonamiento; el conocimiento epistémico empírico implica una adecuación entre concepto y realidad. La verdad formal es una verdad de razón, no empírica.

Aquí se impone otra distinción, muy importante para entender la mayor eficacia del modelo Expositivo en la enseñanza de la resolución de problemas lógicos. Es la diferencia entre lógica axiomática o normativa, y lógica psicológica o operatoria. La segunda no coincide necesariamente con la primera. Del Val (1977) señala que la lógica axiomática es esencialmente modélica; no coincide totalmente con la lógica o el razonamiento cotidiano ni con el del investigador de una ciencia empírica. Las personas –dice este autor– no razonan formalmente en estado puro, sino a través de contenidos. Vygotsky iría más lejos y diría que el razonamiento humano es dependiente de los sistemas de representación.

Del Val agrega otras características de la lógica psicológica. “Los sujetos razonan sobre el conjunto de la situación y no sólo sobre lo que se les da, de tal forma que a menudo introducen premisas suplementarias...” (p. 38). También la lógica psicológica es reductiva, en el sentido que tiende a la simplificación de los problemas, dejando de lado información disponible y buscando cerrar una respuesta lo antes posible; esto implica llegar a una respuesta en base a un análisis parcial del problema y no a una consideración de todos los aspectos o elementos.

La información que proporcionaba el modelo Expositivo respondía una lógica axiomática; la clave de resolución de los problemas integraba todos los aspectos, que eran tratados sistemáticamente (filas y columnas). La lógica del modelo Participativo-guiado era psicológica u operatoria; si bien el docente aseguraba una guía experta, el razonamiento seguía el orden natural emergente. Así, las respuestas no implicaban haber integrado todos los elementos del problema ni concluían en la formulación clara del principio lógico implicado (y si el docente lo explicitaba, ello no era registrado como el principio lógico regulador básico). Por ejemplo, en el problema 22, el principio lógico básico es que, tanto por fila como por columna, todos los elementos de cada figura aparecen “dos y sólo dos veces”. Pero en el modelo Participativo-guiado es común decir que, en cada fila o columna, cada elemento que se activa (los 4 puntos, el círculo, el cuadro y el rombo, en la primera fila), se ve desactivado por el mismo elemento, como analogía de lo que se hace cuando se seleccionan o despliegan las opciones de un programa. El principio lógico-psicológico es, pues, que “todos los elementos se neutralizan a sí mismos”, lo cual, en sentido estricto, constituye una derivación del principio lógico normativo anteriormente citado.

El fundamento lógico proporcionado por el modelo Expositivo es axiomáticamente más completo, sistemático y coherente que el del modelo Participativo-guiado. Por ello es más eficaz para aprender a resolver problemas de la misma estructura lógica que los enseñados. Queda a dilucidar cuál sería la eficacia comparativa en términos de transferencia de problemas de distinta estructura lógica. Quizás se podría hipotetizar que el entrenamiento activo para resolver problemas por sí-mismo desarrolla un

nivel de competencia en tareas lógicas que van más allá de determinados problemas específicos vinculados a la enseñanza. Esto también tiene que ver con la eficacia, sólo que no formó parte de los efectos evaluados en la presente investigación.

La mayor eficacia del modelo Participativo-guiado en lo que hace a la enseñanza-aprendizaje de conocimientos epistémicos empíricos tiene probablemente que ver con la naturaleza básicamente inductiva de este tipo de conocimiento, donde no hay una normatividad epistémica única y cerrada. Los caminos de este tipo de “descubrimiento” epistémico son múltiples, o mismo que la formulación y organización del conocimiento.

La vinculación que existe entre la eficacia de los modelos didácticos y los distintos contenidos sugiere que la modalidad expositiva resultaría especialmente apta para la enseñanza de las epistemes formales (matemática y lógica), básicamente deductivas y con una rígida secuenciación lineal, en tanto que la modalidad participativa-guiada sería más apropiada para el conocimiento empírico inductivo, de estructura abierta y secuenciación flexible.

Lo dicho conduce a reconocer que queda como materia pendiente replicar este experimento con conocimientos científicos en lugar de problemas lógicos. También sería recomendable abordar el logro de aprendizaje de manera más amplia que la simple retención inmediata del contenido enseñado y su aplicación al mismo tipo de cuestiones específicas. La transferencia del conocimiento a problemas y cuestiones más generales o de otro tipo al enseñado debería ser indagado.

En materia de reconocimientos de limitaciones, en futuras investigaciones se debería evaluar también en el pre-test (y no sólo en el post-test) el fundamento de la respuesta, además de la simple corrección de ésta. En el presente experimento esto no se hizo por razones de factibilidad (era muy difícil realizar interrogatorios clínicos individuales de todos los sujetos medidos inicialmente), de modo que el pre-test asegura igualdad de los sujetos en lo que hace a la incapacidad para producir las respuestas correctas de los problemas seleccionados, pero no igual nivel de competencia inicial respecto a la calidad de los fundamentos. Como descargo, corresponde decir que este sesgo metodológico se minimiza en la serie estadística de sujetos considerados.

## REFERENCIAS

- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Barca, A. (1998). Los métodos de investigación en la psicología de la instrucción. En J. Beltrán y C. Genovard (eds.): *Psicología de la Instrucción I*. Madrid: Síntesis, cap. 2, 87-143.
- Beltrán, J. (1998). Concepto, desarrollo y tendencias actuales de la psicología de la instrucción. En J. Beltrán y C. Genovard (eds.): *Psicología de la Instrucción I*. Madrid: Síntesis, cap. 1, 19-86.
- Bennett, N. (1979). *Estilos de Enseñanza y Progreso de los Alumnos*. Madrid: Morata.
- Casero Martínez, A. (2008). Propuesta de un cuestionario de evaluación de la calidad docente universitaria consensuado entre alumnos y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 26-1, 25-44.
- Castejón Costa, J. L. (1997). *Introducción a la Psicología de la Instrucción*. San Vicente (Alicante): Editorial Club Universitario.

- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (1993). Constructivismo e intervención educativa: ¿cómo enseñar lo que se ha de construir? *Propuesta Educativa*, Año 5, 8, 48-57.
- Delval, J. (1985a). *La enseñanza de las ciencias desde la perspectiva del que aprende. La nueva enseñanza de las ciencias experimentales*. Madrid: Servicio de Publicaciones del M.E.C..
- Delval, J. (1985b). Las ideas espontáneas de los alumnos en el aprendizaje de las ciencias: el caso de la luz. *Revista de Educación*, 278, 119-131.
- Doise, W. (1993). *Logiques sociales dans le raisonnement*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Doise, W. y Mugny, G. (1983). *El desarrollo social de la inteligencia*. México: Trillas.
- Flanders, N. (1960). *Teacher Influences, Pupil Attitudes and Achievement*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Gargallo López, B., Suárez Rodríguez, J. y Ferreras Remesal, A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 25-2, 421-441.
- Genovard, C. y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Aula XXI / Santillana.
- González Cabanach, R. et al. (1996). *Psicología de la instrucción*. Barcelona: EUB.
- Kozulin, A. (2004). Vygotsky's theory in the classroom: introduction. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. XIX, N° 1, 3-7.
- Marín Gracia, M<sup>a</sup>. A. (2002). La investigación sobre diagnóstico de los estilos de aprendizaje en la enseñanza superior. *Revista de Investigación Educativa*, 20-2, 303-337.
- Molero López Barajas, D. y Ruiz Carrascosa, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 23-1, 57-84.
- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: M. E. C. / Morata.
- Onrubia, J. (1996). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En J. Coll et al., *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, cap. 5.
- Perret-Clermont, A. N. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid: Visor.
- Pozo, J. I. y Gómez Crespo, M. A. (1998). *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid: Morata.
- Reigeluth, C. (ed.). (2000). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Parte I*. Madrid: Santillana.
- Roselli, N. *Modalidades de tutoría docente en la resolución de problemas en el aprendizaje de conocimientos*. Versión ampliada del artículo homónimo. Cuadernos de la Facultad de Cs. de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, 2002.
- Roselli, N. (2007). La eficacia comparativa de tres modalidades instruccionales paradigmáticas. *Revista de Psicología*, 3(2).
- Ruiz Lara, E., Hernández Pina, F. y Ureña Villanueva, F. (2008). Enfoques de aprendizaje y rendimiento institucional y afectivo de los alumnos de la titulación de cs. de la actividad física y del deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 26-2, 307-322.
- Weber, E. (1976). *Estilos de Educación*. Barcelona: Herder.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la Formación Social de la Mente*. Barcelona: Paidós.

## ANEXO

### CONSIGNAS

#### MODELO EXPOSITIVO

- El experimento que estamos realizando consiste en comparar diferentes modalidades de enseñanza.
- Vamos a aprender a resolver una serie de tres problemas que pertenecen al Test de Raven de matrices gráficas. Yo voy a oficiar de profesor y ustedes de alumnos. La modalidad de enseñanza que vamos a implementar con uds. será de tipo EXPOSITIVA. Esta modalidad consiste en que:
  - \* Tendrán que atender a la explicación de cada uno de los tres problemas que el profesor les expondrá en el sector de la pizarra de la pantalla, absteniéndose de hacer comentarios o aportes propios.
  - \* Podrán hacer todas las preguntas aclaratorias que deseen, pero éstas deberán ser dirigidas al profesor, quien es el único habilitado para responder.
  - \* Deberán tratar de aprender los principios lógicos en que se basan cada uno de los tres problemas.

*Recordemos cómo se lee un problema del tipo Raven:*

- \* En el cuadrado grande se presenta un problema que consiste en una serie de figuras que se relacionan lógicamente. La figura que falta (abajo a la derecha) es una de las ocho que están abajo. Hay que deducir cuál es la figura que completa adecuadamente el conjunto del problema.
- \* Las letras que aparecen debajo de cada figura las pusimos nosotros y sirven sólo para nombrarlas; no forman parte del problema.
- \* El problema se puede leer por fila (horizontalmente) y/o por columna (verticalmente).

Tiempo:

12 min. por problema. Cada 2 min. se va pasando en pantalla una nueva secuencia de la explicación ofrecida.

#### MODELO PARTICIPATIVO-GUIADO

- El experimento que estamos realizando consiste en comparar diferentes modalidades de enseñanza.
- Vamos a aprender a resolver una serie de tres problemas que pertenecen al Test de Raven de matrices gráficas. Yo voy a oficiar de profesor y ustedes de

alumnos. La modalidad de enseñanza que vamos a implementar con uds. será de tipo PARTICIPATIVO. Esta modalidad consiste en que:

- \* Trabajaremos todos juntos como equipo. Esto significa que ustedes tienen que discutir y consensuar entre todos, con mi ayuda, la mejor respuesta para cada uno de los tres problemas.
- \* Como profesor, yo los ayudaré coordinando y orientándolos en el aprendizaje de cada uno de los problemas.
- \* Debemos tratar de aprender los principios lógicos en que se basan cada uno de los tres problemas.

*Recordemos cómo se lee un problema del tipo Raven:*

- \* En el cuadrado grande se presenta un problema que consiste en una serie de figuras que se relacionan lógicamente. La figura que falta (abajo a la derecha) es una de las ocho que están abajo. Hay que deducir cuál es la figura que completa adecuadamente el conjunto del problema.
- \* Las letras que aparecen debajo de cada figura las pusimos nosotros y sirven sólo para nombrarlas; no forman parte del problema.
- \* El problema se puede leer por fila (horizontalmente) y/o por columna (verticalmente).

Tiempo:

12 min. por problema. Si se termina antes se pasa al siguiente problema. A los 9 min. se les presenta la solución correcta y se los guía hacia el fundamento explicativo. Cuando faltan 2 min. para terminar se les avisa el tiempo restante.

### **MODELO COLABORATIVO**

- El experimento que estamos realizando consiste en comparar diferentes modalidades de enseñanza.
- Vamos a aprender a resolver una serie de tres problemas que pertenecen al Test de Raven de matrices gráficas. Yo voy a oficiar de profesor y ustedes de alumnos. La modalidad de enseñanza que vamos a implementar con uds. será de tipo COLABORATIVO. Esta modalidad consiste en que:
  - \* Van a trabajar como grupo colaborativo. Esto significa que deberán discutir y consensuar con sus compañeros la mejor respuesta a la que puedan llegar entre todos, o sea que esta modalidad de enseñanza está basada en el trabajo grupal que puedan hacer ustedes solos.
  - \* El profesor sólo intervendrá para ordenar el desarrollo del trabajo o aclarar la consigna, pero no puede proporcionarles ayuda sobre los problemas.
  - \* Tienen que tratar de aprender los principios lógicos en que se basan cada uno de los tres problemas.

*Recordemos cómo se lee un problema del tipo Raven:*

- \* En el cuadrado grande se presenta un problema que consiste en una serie de figuras que se relacionan lógicamente. La figura que falta (abajo a la derecha) es una de las ocho que están abajo. Hay que deducir cuál es la figura que completa adecuadamente el conjunto del problema.
- \* Las letras que aparecen debajo de cada figura las pusimos nosotros y sirven sólo para nombrarlas; no forman parte del problema.
- \* El problema se puede leer por fila (horizontalmente) y/o por columna (verticalmente).

Tiempo:

12 min. por problema. Si terminan antes pasan al siguiente problema. A los 6 min. se les presenta la solución correcta para que sigan debatiendo sobre el fundamento explicativo. Cuando faltan 2 min. para terminar se les avisa el tiempo restante.

Fecha de recepción: 08 de enero de 2010.

Fecha de revisión: 11 de enero de 2010.

Fecha de aceptación: 01 de junio de 2010.

# CREATIVIDAD E INTELIGENCIA: UN ESTUDIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Olivia López-Martínez<sup>1</sup> y Juan Navarro-Lozano<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Murcia. Facultad de Psicología

<sup>2</sup>E.O.E.P. Altiplano, Murcia (España)

## RESUMEN

*El trabajo plantea como objetivo conocer las relaciones existentes entre la variación en creatividad y la inteligencia. Participa una muestra de 90 alumnos de un Colegio de Educación Infantil y Primaria de Jumilla, de la comarca del Altiplano, en la Región de Murcia (España). El objetivo, la hipótesis planteada y las características de la muestra, nos abocan a una metodología cuasi-experimental, con un grupo experimental, y otro de control equivalente al primero. Los resultados ponen de manifiesto la ausencia de relación entre la variación en cualquier factor de creatividad medido y la inteligencia general, en estos primeros niveles de la Educación Primaria. Es decir, no hay una relación significativa y fuerte entre inteligencia y creatividad ni, podemos afirmar que un sujeto con un buen nivel intelectual aseguraría un incremento de creatividad mayor, que el que pueda tener cualquier otro sujeto. Todo ello, en consonancia con los supuestos teóricos de la creatividad como constructo teórico independiente de la inteligencia.*

**Palabras clave:** Creatividad; Inteligencia; Incremento; Habilidades mentales.

## CREATIVITY AND INTELLIGENCE: A STUDY IN PRIMARY EDUCATION

### ABSTRACT

*The aim of this study is to identify the relationship between changes in creativity and intelligence. Our sample was made up of 90 pupils of a nursery and primary school located in*

---

**Correspondencia:**

Olivia López-Martínez (olivia@um.es)

*Jumilla (Murcia, Spain). The objective, hypothesis and the characteristics of the sample require a quasi-experimental methodology with an experimental group and a control group similar to the first one. The results show the absence of a relationship between changes in any of the creativity factor measured and general intelligence at the early stages of Primary Education. In other words, there is not a significant and strong relationship between intelligence and creativity, nor can we state that a high level of intelligence would ensure an increase in the level of creativity higher than that experienced by any another participant. All the above is in tune with the theoretical assumption that creativity is a theoretical construct independent of intelligence.*

**Key words:** *Creativity; Intelligence; Increase; Abilities.*

## INTRODUCCIÓN

Guilford (1956) es el primero que comienza a establecer diferencias más o menos nítidas entre inteligencia y creatividad. Observa que hay factores de la inteligencia que eran propios de la conducta creativa como: los conocimientos, la memoria, la producción divergente, la producción convergente, la evaluación.

Pero, como recoge Corbalán Berná, F. J., Martínez Zaragoza, F., Donolo, D. S., Alonso Monreal, C., Tejerina Arreal, M., y Limiñana Gras, R. M. (2003), fue el estudio publicado en 1965 por Wallach y Kogan, el que estableció unos resultados que hoy día se aceptan generalmente como comprobados. Puede afirmarse que no son lo mismo la creatividad y la inteligencia. Parece que, para que exista un buen nivel de creatividad, es necesario un cierto nivel de inteligencia. No obstante, los autores del estudio apuntan que inteligencia y creatividad interactúan entre sí dando origen a cuatro grupos básicos de sujetos:

- a. Individuos con *inteligencia alta y creatividad alta*: dan pruebas de control de sí mismos y de libertad, tanto en edad adulta como infantil.
- b. Individuos con *inteligencia baja y creatividad alta*: conflictivos consigo mismos y en ambientes escolares; dubitativos y baja autoconfianza, buscan atención de los demás, quizá avancen cognitivamente en un ambiente sin presiones de evaluación (Wallach y Kogan, 1965, Sternberg y O'Hara, 2005)).
- c. Individuos con *inteligencia alta y creatividad baja*: centrados en el rendimiento escolar, los clásicos "empollones". Son los menos ansiosos de todos los grupos. Poco probable que busquen llamar la atención.
- d. Individuos con *inteligencia baja y creatividad baja*: profundamente perturbados, con grandes problemas de orientación, pueden actuar de forma adaptativa útil de forma intensa, o de forma contraria.

En el conocido diagrama SOI de Guilford (1977), existe un sector que no llega a ser ocupado por apenas sujetos, se trata del que incluye medidas de excelente creatividad con baja inteligencia; por el contrario, en el sector en el que se encuentran los individuos con alta inteligencia y baja creatividad, aparecen bastantes casos, así

como los otros sectores restantes. Esto llevó a pensar a Guilford en la existencia de algún tipo de dependencia de la creatividad respecto de la potencia intelectual, que no ocurre a la inversa (Corbalán Berná et al., 2003).

Por su parte, H. Gardner, bajo el patrocinio de Proyecto Cero, en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Harvard, estudió durante 25 años el desarrollo humano en niños normales y superdotados, así como el fracaso de las capacidades y talentos humanos en casos de lesión cerebral (Gardner, 1999). Proyecto Cero animaba al estudio de la "naturaleza de la simbolización humana" especialmente a las formas de simbolizar en las artes. Los estudios en niños y adultos con lesiones cerebrales convencen a Gardner de que la cognición humana es polifacética, con lo que el mejor modo de considerar el intelecto es verlo como "un conjunto de facultades relativamente autónomas (diversas inteligencias humanas). Gardner intuye que si la inteligencia es plural, también lo es, a fortiori, la creatividad. Gardner se preguntaba cómo la creatividad se expresaba en las diferentes inteligencias. Por su parte, Csikszentmihalyi (2006) diferencia talento de creatividad en que aquel se concentra en una destreza innata para hacer algo bien.

También cabe señalar que, con frecuencia, *genio* y creativo han ido de la mano. Hoy reservamos el término genio para las personas que son brillantes intelectualmente y creativas al mismo tiempo, que pueden provocar un cambio importante en la cultura de ese momento (Navarro, 2008).

Tomando como referencia los planteamientos y los estudios teóricos mencionados, consideramos que, seguramente, el coeficiente intelectual de un sujeto no influye en el incremento de la creatividad. Tanto si un sujeto participa en un programa de mejora de la misma, como si no. De ahí que la investigación tuviera como finalidad evaluar la siguiente hipótesis: "*La mejora de la creatividad no mantiene relaciones estadísticamente significativas con el grado de inteligencia*".

Como en todas las investigaciones sobre creatividad, hay un objetivo último, que es el comprobar hasta qué punto la creatividad de un individuo la podemos controlar: medirla, mejorarla, relacionarla con otros rasgos, etc. Partiendo de la hipótesis que pretendemos demostrar, el estudio dirige las tareas de investigación en primer lugar, a identificar los niveles de inteligencia y de creatividad de los alumnos que participan en el estudio, para buscar después las relaciones existentes entre ambas.

## **MÉTODO**

### **Diseño y participantes**

Como hemos referido, el propósito que hemos planteado con el estudio nos decanta por una metodología cuasi-experimental con grupo control equivalente, y medidas antes y después de la intervención con el programa de creatividad.

Tomando como población los alumnos de Educación Primaria, seleccionamos una muestra de 45 alumnos de 1º curso, 53,33% niñas y 46,66% niños y 45 alumnos de 3º curso, 60% niñas y 40% niños. De los cuales 21 alumnos en 1º y 22 en 3º actuarán como grupo de control, frente a un grupo de 24 alumnos en 1º y un grupo de 23 alumnos en 3º curso, a los que se les aplicará el programa para la mejora la creatividad.

La muestra total de 90 alumnos, pertenece a un Colegio de Educación Infantil y Primaria, de la comarca del Altiplano (municipio de Jumilla) en la Región de Murcia (España). El centro fue elegido al azar, en la comarca, de entre aquellos de doble línea para permitir unos grupos de control lo más homogéneos posible, al haberse incorporado los alumnos a dichos grupos de forma aleatoria, por sorteo, por parte de la dirección del centro.

## Instrumentos

Los datos se obtuvieron a través tres pruebas estandarizadas y validadas para obtener la información que se pretende de los grupos:

### 1. *Cuestionario de Creatividad GIFT1. Adaptación de Martínez Beltrán y Rimm (1985).*

El Group Inventory for Finding Creative Talent-Nivel es un cuestionario diseñado por Silvia Rimm en el año 1976 y adaptado en 1985 por Martínez Beltrán y Rimm. Consta de 32, a los que el alumno responde SI o NO, en función de que se identifique con la característica o no se identifique. El conjunto de los ítems se agrupan en tres factores: interés, independencia, e imaginación. Se puede obtener una puntuación global en base a esos tres factores. Se valora la percepción del alumno tiene de su propia creatividad. Las puntuaciones elevadas indican curiosidad, flexibilidad para cambiar las pautas de pensamiento cuando éstas no funcionan, la originalidad para lograr soluciones inusuales incluso sentido del humor. Las puntuaciones altas (entre el percentil 85-99) indican que los niños manifiestan las características de: interés, independencia, perseverancia, flexibilidad y curiosidad. Las puntuaciones bajas o medias no indican necesariamente que el niño no posee creatividad, dado que el cuestionario ha sido elaborado para discriminar a los niños con gran creatividad, de ahí que se utilice como medida complementaria al de TTCT.

### 2. *El Test de Expresión Figurada, Forma A. de E.P. (Torrance, 1974)*

Este Test, que forma parte del "Torrance Tests of Creative Thinking", TTCT (Torrance, 1974), evalúa el pensamiento creativo en cuatro dimensiones, fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Consta de tres juegos. El primero consiste en componer un dibujo a partir de una forma dada (óvalo verde); en el segundo, el alumno deberá acabar diez dibujos partiendo de un trazo diferente, y en el tercero, tendrá que elaborar diferentes realizaciones utilizando siempre líneas paralelas de partida, cada juego tiene una temporalidad de 10 minutos.

### 3. *Baterías de Aptitudes Diferenciales y Generales. BADYG-Renovados (E1 y E2)*

Se trata de las baterías diseñadas por Carlos Yuste Herranz (2002) para medir aptitudes diferenciales y generales, que permiten obtener un coeficiente intelectual, al tiempo que otras aptitudes más específicas, la mayoría comunes entre 7 y 10 años (E1 y E2), excepto "Alteraciones en la escritura" que sólo está en el BADYG E1 y, "Memoria Visual" que sólo está en el BADYG E2.

Las aptitudes específicas y diferenciales de la batería, para los niños que cursan primer ciclo de Educación Primaria, consisten en:

- a) *Relaciones analógicas*: aptitud para establecer relaciones de analogía, además de comprender los conceptos que la sustentan.
- b) *Problemas numéricos*: aptitud para resolver diversos problemas numérico-verbales y, en menor medida, la habilidad para el cálculo numérico.
- c) *Matrices lógicas*: aptitud para relacionar figuras geométricas en ordenaciones seriales y analógicas, dentro de un espacio de representación gráfica.
- d) *Cálculo numérico*: rapidez y seguridad en realizar cálculos numéricos de sumar y restar.
- e) *Órdenes complejas*: aptitud para comprender conceptos básicos espaciales, comprobando la correcta adquisición de significados básicos para la comprensión verbal.
- f) *Figuras giradas*: habilidad para girar figuras en un espacio bidimensional y establecer su igualdad o diferencia.
- g) *Memoria inmediata*: capacidad para retener significados escuchados en una narración y seguirlos visualmente en un espacio gráfico.
- h) *Alteraciones en la escritura*: aptitud para detectar alteraciones en la escritura, relacionadas con dificultades de tipo léxico. Una puntuación alta siempre indica ausencia de alteraciones.
- i) *Atención*: rapidez en la discriminación visual de dibujos, en la comparación de figuras para encontrar pequeñas diferencias entre ellas.

Las aptitudes específicas y diferenciales de la batería, para los niños que cursan segundo ciclo de Educación Primaria, consisten en:

- a) *Relaciones analógicas*: aptitud para establecer relaciones de analogía, además de comprender los conceptos que la sustentan.
- b) *Problemas numéricos*: aptitud para resolver diversos problemas numérico-verbales y, en menor medida, la habilidad para el cálculo numérico.
- c) *Matrices lógicas*: aptitud para relacionar figuras geométricas en ordenaciones seriales y analógicas, dentro de un espacio de representación gráfica.
- d) *Completar oraciones*: aptitud para comprender conceptos en el contexto de una proposición que se debe completar, para que adquiera una significación adecuada.
- e) *Cálculo numérico*: rapidez y seguridad en realizar cálculos numéricos de sumar y restar.
- f) *Figuras giradas*: habilidad para girar figuras mentalmente y decidir sobre la adecuación del resultado final con un patrón inicial de referencia.
- g) *Memoria auditiva*: capacidad para retener significados escuchados en un relato. Se trata de una retentiva auditiva, inmediatamente posterior a la lectura.
- h) *Memoria visual*: discriminación visual ortográfica de palabras, relacionada con la memoria a largo plazo y en la mayor o menor familiaridad con el uso de dichas palabras.

i) *Atención*: rapidez en la discriminación visual de dibujos, en la comparación de figuras para encontrar pequeñas diferencias entre ellas.

4. *Programa para la mejora de la creatividad de Renzulli, M.J.; Gay Ford, B.; Smith, L. y Renzulli, J. (1986)*

El programa, fundamentado en la teoría de la creatividad de Guilford es elegido, por la experiencia previa y satisfactoria que ya tenía la autora de este artículo (López Martínez, 2001). Los motivos que proponen los autores del programa (Renzulli et al., 1986) son:

- a. La persona creativa tiene un esquema mental que le permite enfocar la vida de forma global, pudiendo analizar de forma minuciosa los detalles. Este esquema se puede y se debe desarrollar desde la Escuela Infantil.
- b. Tanto en la Educación Infantil como en la Educación Primaria se debe favorecer la generación y construcción del conocimiento frente a la reproducción y memorización del mismo.
- c. El profesor debe actuar como mediador, valorando el aprendizaje significativo, intencional y trascendente.
- d. El desarrollo de la creatividad, desde los primeros niveles debe hacerse diseñando estrategias y tácticas orientadas a soltar la mente rígida de los alumnos, para que aflore todo su potencial creativo.
- e. En cualquier caso, el programa no debe ser un fin en sí mismo, sino una herramienta que proporcione al niño y al profesor modos de trabajar en donde sean necesarias habilidades propias, correlacionadas, con la producción creativa.

## **Procedimiento**

En un primer momento se llevó a cabo la administración de la prueba de expresión figurada (Forma A) del Test de Pensamiento Creativo de Torrance, así como del Cuestionario de Creatividad GIFT1. En ambos casos se realizaron de forma colectiva para los alumnos de tercer curso y en pequeños grupos para los alumnos de primer curso de Educación Primaria en el contexto aula.

En un segundo momento se aplicó la prueba de Inteligencia BADyG. Se llevó a cabo en el aula de forma colectiva.

A continuación se administró el programa elaborado por Renzulli et al. (1986) para la mejora la creatividad durante dos años escolares, transcurridos los cuales se llevó a cabo el postest, con las mismas pruebas e idéntico procedimiento en su administración.

## **Resultados**

Como hemos referido anteriormente, la hipótesis planteada así como las características de la muestra que se utilizó hacen conveniente una metodología cuasi-experimental, con grupo experimental y grupo control equivalente al primero.

Las operaciones y cálculos estadísticos que nos han de servir para demostrar la hipótesis planteada, han sido obtenidos con el programa informático SPSS. 15.0.

Para la hipótesis científica planteada: “La mejora de la creatividad no mantiene relación estadísticamente significativa con la inteligencia, en el total de la muestra que participa en el estudio”, formulamos dos hipótesis estadísticas:

1. La correlación entre el incremento en creatividad y el CI de los sujetos que participan en la muestra, no es significativa.
2. El contraste entre los promedios de los sujetos que ganan o igualan creatividad y los que pierden, nos indica que no hay diferencias estadísticamente significativas.

Si buscamos las correlaciones que nos pide la *primera hipótesis estadística*, independientemente de si los sujetos han participado en el programa de mejora o no, vemos que (ver Tabla 1), en ningún caso, las correlaciones son significativas, para ninguno de los factores de creatividad, independientemente de la prueba utilizada para medirla. Lo que nos corroboraría la hipótesis científica que nos planteamos al comienzo.

TABLA 1  
CORRELACIONES ENTRE FACTORES DE CREATIVIDAD Y COEFICIENTE DE INTELIGENCIA

			COEFICIENTE INTELLECTUAL	
Cuestionario de Creatividad GIFT1	TOTAL CUESTIONARIO	Correlación de Pearson	-.051	
		Sig. (bilateral)	.631	
	INTERESES	Correlación de Pearson	.126	
		Sig. (bilateral)	.238	
	INDEPENDENCIA	Correlación de Pearson	.014	
		Sig. (bilateral)	.894	
	IMAGINACIÓN	Correlación de Pearson	-.155	
		Sig. (bilateral)	.145	
	TTCT	FLUIDEZ	Correlación de Pearson	.109
			Sig. (bilateral)	.306
FLEXIBILIDAD		Correlación de Pearson	.095	
		Sig. (bilateral)	.374	
ORIGINALIDAD		Correlación de Pearson	.123	
		Sig. (bilateral)	.249	
ELABORACIÓN		Correlación de Pearson	.046	
		Sig. (bilateral)	.668	
		N	90	

Si diferenciamos los sujetos que han recibido el programa de mejora, de los que no lo han recibido, observamos en las tablas 2 y 3, que tampoco se encuentran correlaciones estadísticamente significativas entre el cociente intelectual de los sujetos y las diferencias pretest-postest para cada uno de los factores de creatividad medidos indistintamente de las pruebas utilizadas.

TABLA 2  
CORRELACIONES ENTRE FACTORES TTCT Y CI

Grupo			COEFICIENTE INTELLECTUAL
<b>Experimental</b>	FLUIDEZ	Correlación de Pearson	-.050
		Sig. (bilateral)	.738
	FLEXIBILIDAD	Correlación de Pearson	-.072
		Sig. (bilateral)	.629
	ORIGINALIDAD	Correlación de Pearson	-.032
		Sig. (bilateral)	.831
ELABORACIÓN	Correlación de Pearson	-.161	
	Sig. (bilateral)	.280	
		<b>N</b>	<b>47</b>
<b>Control</b>	FLUIDEZ	Correlación de Pearson	.195
		Sig. (bilateral)	.211
	FLEXIBILIDAD	Correlación de Pearson	.192
		Sig. (bilateral)	.217
	ORIGINALIDAD	Correlación de Pearson	.199
		Sig. (bilateral)	.200
ELABORACIÓN	Correlación de Pearson	.194	
	Sig. (bilateral)	.212	
		<b>N</b>	<b>43</b>

Para la *segunda hipótesis estadística* hemos categorizado las puntuaciones de cada factor del TTCT o del Cuestionario, en dos categorías, que son las que delimita la variable independiente: una que agrupa a los que “ganan o igualan” su puntuación entre el pretest y el postest; la otra que agrupa a los que “pierden” creatividad, es decir, que la diferencia postest-pretest es negativa. En principio, no vamos a diferenciar a los sujetos que pertenecían al grupo de control o el experimental, interesándonos sólo si el sujeto ha mejorado/igualado su puntuación o no.

TABLA 3  
CORRELACIONES ENTRE FACTORES DEL CUESTIONARIO Y CI

Grupo			COEFICIENTE INTELECTUAL
Experimental	INTERESES	Correlación de Pearson	.224
		Sig. (bilateral)	.130
	INDEPENDENCIA	Correlación de Pearson	-.214
		Sig. (bilateral)	.148
	IMAGINACIÓN	Correlación de Pearson	-.114
		Sig. (bilateral)	.446
	CUEST-TOTAL	Correlación de Pearson	-.108
		Sig. (bilateral)	.470
		<b>N</b>	<b>47</b>
	Control	INTERESES	Correlación de Pearson
Sig. (bilateral)			.760
INDEPENDENCIA		Correlación de Pearson	.226
		Sig. (bilateral)	.145
IMAGINACIÓN		Correlación de Pearson	-.172
		Sig. (bilateral)	.270
TOTAL CUESTI		Correlación de Pearson	.007
		Sig. (bilateral)	.965
		<b>N</b>	<b>43</b>

Como vemos en la tabla 4, en todos los casos, las medias en coeficiente de inteligencia se mantienen muy igualadas. Lo mismo ocurre con la forma de su distribución: curtosis y asimetría.

TABLA 4  
ESTADÍSTICOS DE CI SEGÚN EL INCREMENTO POR FACTORES DE CREATIVIDAD

<b>FLUIDEZ</b>	Media	N	Desv. típ.	Curtosis	Asimetría
Gana o Iguala	102.10	77	15.935	-.605	-.174
Pierde	98.15	13	16.817	.156	-.066
<b>FLEXIBILIDAD</b>	Media	N	Desv. típ.	Curtosis	Asimetría
Gana o Iguala	101.54	78	15.650	-.520	-.112
Pierde	101.50	12	19.081	-.652	-.393
<b>ORIGINALIDAD</b>	Media	N	Desv. típ.	Curtosis	Asimetría
Gana o Iguala	101.41	68	15.640	-.445	-.132
Pierde	101.91	22	17.555	-.743	-.248
<b>ELABORACIÓN</b>	Media	N	Desv. típ.	Curtosis	Asimetría
Gana o Iguala	97.94	51	15.315	-.795	-.218
Pierde	106.23	39	15.910	-.392	-.210
<b>INTERESES</b>	Media	N	Desv. típ.	Curtosis	Asimetría
Gana o Iguala	102.73	55	15.441	-.529	-.012
Pierde	99.66	35	16.967	-.725	-.293
<b>INDEPENDENCIA</b>	Media	N	Desv. típ.	Curtosis	Asimetría
Gana o Iguala	101.45	58	16.309	-.850	-.137
Pierde	101.69	32	15.763	.213	-.213
<b>IMAGINACIÓN</b>	Media	N	Desv. típ.	Curtosis	Asimetría
Gana o Iguala	97.07	41	16.977	-.511	.107
Pierde	105.27	49	14.316	-.517	-.236
<b>TOTAL CUESTIO- NARIO</b>	Media	N	Desv. típ.	Curtosis	Asimetría
Gana o Iguala	101.04	49	13.931	-.168	.101
Pierde	102.12	41	18.386	-.875	-.338

Averiguamos si las muestras delimitadas por la variable independiente, cumplen los criterios de normalidad, y homogeneidad de varianzas, dado que buscaremos el contraste de medias a través de la T para dos muestras independientes. Los resultados nos confirman que se cumplen ambos criterios, excepto para las puntuaciones totales del Cuestionario en el que no se da homogeneidad de varianzas.

Realizando la prueba T comprobamos (ver Tabla 5 y 6) que, para todos los factores medidos, excepto el de "Elaboración" del TTCT y el de "Imaginación" del Cuestio-

TABLA 5  
PRUEBA T PARA EL TEST DE TORRANCE

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
<b>FLUIDEZ</b>		F	Sig.	t	gl	Sig. (bi-lateral)
COEFICIENTE INTELECTUAL	Se han asumido varianzas iguales	.060	.807	.820	88	.414
<b>FLEXIBILIDAD</b>						
COEFICIENTE INTELECTUAL	Se han asumido varianzas iguales	.793	.376	.008	88	.994
<b>ORIGINALIDAD</b>						
COEFICIENTE INTELECTUAL	Se han asumido varianzas iguales	.651	.422	-.126	88	.900
<b>ELABORACIÓN</b>						
COEFICIENTE INTELECTUAL	Se han asumido varianzas iguales	.034	.855	-2.502	88	<b>.014</b>

TABLA 6  
PRUEBA T PARA EL CUESTIONARIO

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
<b>INTERESES</b>		F	Sig.	t	gl	Sig. (bi-lateral)
COEFICIENTE INTELECTUAL	Se han asumido varianzas iguales	.393	.532	.885	88	.379
<b>INDEPENDENCIA</b>						
COEFICIENTE INTELECTUAL	Se han asumido varianzas iguales	.407	.525	-.067	88	.946
<b>IMAGINACIÓN</b>						
COEFICIENTE INTELECTUAL	Se han asumido varianzas iguales	.894	.347	-2.484	88	<b>.015</b>
<b>TOTAL CUESTIONARIO</b>						
COEFICIENTE INTELECTUAL	Se han asumido varianzas iguales	5.224	<b>.025</b>	-.317	88	.752

nario, se cumple que debemos aceptar la hipótesis de igualdad de medias de ambas muestras, lo que nos lleva a aceptar la segunda hipótesis estadística planteada, para todos los factores menos para los dos señalados.

En resumen, como se ha podido comprobar, en esta segunda hipótesis estadística, los datos no han estado, necesariamente ligados a los grupos de control o experimental. Observaríamos que cualquier incremento en la creatividad de un sujeto (sometido a programa de mejora o no y mediados dos cursos) no tiene relación, estadísticamente significativa, con la inteligencia de dicho sujeto.

La conclusión a la que llegamos es que, excepto en los factores de “Elaboración” del TTCT, y de “Imaginación” del Cuestionario de Martínez Beltrán y Rimm, no hay diferencias estadísticamente significativas en coeficiente de inteligencia, entre los que ganan o igualan su puntuación en los factores creativos medidos, y los que pierden puntuación en dichos factores. Si, por otra parte, nos atenemos a las correlaciones entre la inteligencia y los factores de creatividad medidos, concluimos igualmente, que no se constata correlación estadísticamente significativa.

## DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en este estudio ponen de manifiesto un resultado que está plenamente de acuerdo a lo esperado: la ausencia de relación entre cualquier aspecto de la creatividad, o del conjunto de la prueba, con la inteligencia general tanto en estos primeros niveles de la Educación Primaria. Este hecho está en consonancia con los supuestos teóricos de la creatividad como constructo teórico independiente de la inteligencia, al menos en la población general (López Martínez, 2001).

Como ya dijimos, la particularidad de nuestro estudio radicó en plantearnos que, además de lo señalado en el párrafo anterior, la inteligencia del sujeto no participa directamente en los incrementos de creatividad de dicho sujeto. Hemos observado que entre creatividad e inteligencia, no nos aparece relación estadísticamente significativa entre ambas, concretamente entre inteligencia y el incremento de puntuación en cualquiera de los factores de creatividad medidos con el TTCT o el Cuestionario de Martínez Beltrán y Rimm (excepto “imaginación” del cuestionario y “elaboración” del TTCT) (Navarro, 2008).

Con lo que podemos concluir que, mediando la aplicación de un programa de mejora de la creatividad, o no, lo cierto es que los incrementos en los factores de la creatividad medida, no tienen relación con el coeficiente intelectual medido al alumno. Lo que nos hace pensar que cualquier individuo puede mejorar su creatividad, independiente de su coeficiente intelectual, en la misma medida.

Durante años, los psicólogos han buscado una habilidad cognitiva responsable de la creatividad. Supusieron que la creatividad era resultado de la capacidad de generar muchas ideas o asociaciones inusuales (lo llamaron *Pensamiento Divergente*) y, aunque algunas de las pruebas de creatividad eran correlativas con el CI, en ocasiones no lo eran; algunas personas que eran buenas en el pensamiento divergente no eran creativas en absoluto.

Si bien las personas creativas tienden a tener CIs más altos que la media; teniendo en cuenta el diagrama de Guilford que visualiza la casuística en la relación inteligencia-

creatividad; o asumiendo con Wallach y Kogan (1965) que para tener un buen nivel de creatividad, hay que tener un cierto nivel de inteligencia. Con todo, no hay una relación significativa y fuerte entre Inteligencia y Creatividad ni, como concluimos en nuestro estudio, se pueda afirmar que un sujeto con un buen nivel intelectual aseguraría un incremento de creatividad mayor, que el que pueda tener cualquier otro sujeto. La mejora de la creatividad es una necesidad en cualquier proceso formativo de los individuos, básico para afrontar con un mínimo de éxito, su adaptación al mundo cambiante que le tocará vivir y que, probablemente, dicha mejora es tan exitosa en las inteligencias altas como el las demás.

Según Sternber y O'Hara (2005) la creatividad y la inteligencia se superponen en algunos aspectos, pero no en otros, que en algunos casos son parecidos y en otros puntos se manifiestan diferentes. Podemos decir, en cuanto a los aspectos más similares que problemas muy difíciles de resolver requieren una solución que sea original (entendiendo originalidad como la capacidad de resolver problemas no convencionales e inteligencia como la capacidad de resolver problemas). En cuanto a aquellos aspectos en los que se diferencian podemos decir que el proceso creativo es muy parecido al proceso de resolución de problemas, pero difiere en el objetivo, siendo más específico en la resolución de problemas mientras que en el proceso creativo es más duradero, depende de la persistencia y de su no convencionalidad.

En definitiva, teniendo en cuenta la multitud de trabajos que se han llevado a cabo sobre estas dos capacidades, creatividad e inteligencia, no se ha llegado a un consenso respecto a su relación. Por ello, se debe seguir investigando sobre la naturaleza de su relación, pues como afirman Sternberg y O'Hara (2005) hay que seguir dando respuesta a muchos interrogantes que hay y que van surgiendo entorno a estas dos variables.

## REFERENCIAS

- Corbalán, F. J., Martínez, F., Donolo, D. S., Alonso, C., Tejerina, M., y Limiñana, R. M. (2003). *CREA. Inteligencia Creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid: TEA Ediciones.
- Csikszentmihalyi, M. (2006). *Creatividad*. (2ª ed. en castellano) Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1999). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Guilford, J.P. (1956). Structure of intellect. *Psychological Bulletin*, 53, 267-293.
- Guilford, J.P. (1977). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Buenos Aires: Paidós.
- López Martínez, O. (2001). *Evaluación y desarrollo de la creatividad*. Murcia: Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia.
- López Martínez, O. y Navarro Lozano, J. (2008). Estudio comparativo entre medidas de creatividad: TTCT vs. CREA *Anales de Psicología*, 24 (1), 138-142.
- López Martínez, O. y Navarro, J. (2010) Rasgos de personalidad y desarrollo de la creatividad. *Anales de Psicología*, 26 (1), 151-158.
- Martínez Beltrán, J. M. y Rimm, S. (1985). *Cuestionario de creatividad*. Madrid: San Pío X.
- Navarro Lozano, J. (2008) *Mejora de la creatividad en el aula de primaria*. Murcia: Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia.
- Pardo, A. y San Martín, R. (2004). *Análisis de datos en psicología II*. (4ª ed.) Madrid: Ediciones Pirámide.

- Torrance, E.P. (1974). *The Torrance tests of creative thinking-TTCT Manual and Scoring Guide: Verbal test A, figural test*. Lexington, KY: Ginn.
- Renzulli, M.J.; Gay Ford, B.; Smith, L. y Renzulli, J. (1986). *New Directions in creativity*. Connecticut: Creative Learning Pres, Inc.
- Rimm, S. (1976). *Group Inventory for Finding Creative Talent*. Watertown, WI: Educational Assessment Service.
- Sternberg, R. J. y O' Hara, L. (2005). Creatividad e inteligencia. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 10, 113-149.
- Yuste Herranz, C. (2002) *Baterías de Aptitudes Diferenciales y Generales. BADYG-Renovados*. Madrid. CEPE.
- Wallach, M.A. y Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in young children. A study of the creativity-intelligence distinction*. New York: Holt, Rinehart y Winston, Inc.

Fecha de recepción: 24 de mayo de 2010.

Fecha de revisión: 24 de mayo de 2010.

Fecha de aceptación: 07 de julio de 2010.

Soriano Ayala, Encarnación; Franco Justo, Clemente (2010). Mejora de la autoestima y de la competencia emocional en adolescentes inmigrantes sudamericanos residentes en España a través de un programa psicoeducativo de Mindfulness (conciencia plena). *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 297-312.

# **MEJORA DE LA AUTOESTIMA Y DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN ADOLESCENTES INMIGRANTES SUDAMERICANOS RESIDENTES EN ESPAÑA A TRAVÉS DE UN PROGRAMA PSICOEDUCATIVO DE MINDFULNESS (CONCIENCIA PLENA)**

Encarnación Soriano Ayala y Clemente Franco Justo  
Universidad de Almería

## **RESUMEN**

*En este estudio se analiza la incidencia de un programa de mindfulness en los niveles de autoestima y competencia emocional de un grupo de adolescentes inmigrantes de origen sudamericano residentes en España. Para ello se contó con la participación de un grupo experimental que participó en el programa de entrenamiento en conciencia plena, y un grupo control que no fue sometido a dicha intervención. Los niveles de autoestima y de competencia emocional de ambos grupos fueron evaluados mediante el Cuestionario de Autoestima de Rosenberg y mediante la Escala TMMS-24 respectivamente. Los análisis estadísticos realizados mostraron un incremento significativo en los valores de autoestima y de competencia emocional en el grupo experimental en comparación con el grupo control. Los resultados hallados en la presente investigación, confirman la utilidad de las técnicas de conciencia plena como estrategias útiles y efectivas para mejorar la autoestima y la competencia emocional, y suponen un apoyo empírico para su incorporación y utilización en el ámbito educativo con el fin de mejorar el bienestar psicológico y emocional de los adolescentes inmigrantes.*

**Palabras clave:** Autoestima; Competencia emocional; Conciencia plena; Adolescentes; Inmigrantes.

---

### **Correspondencia:**

Encarnación Soriano Ayala (esoriano@ual.es)  
Clemente Franco Justo (cfranco@ual.es)

## **IMPROVEMENT OF SELF-ESTEEM AND EMOTIONAL COMPETENCE OF SOUTH AMERICAN TEENAGED IMMIGRANT LIVING IN SPAIN BY MEANS OF A PSYCHOEDUCATIONAL PROGRAM OF MINDFULNESS**

### **ABSTRACT**

*This paper analyses the impact of a mindfulness program on the level of self-esteem and emotional competence of a group of Latin American teenaged immigrants living in Spain. Two groups were involved in the study: an experimental group participated in the mindfulness program, and a control group, which did not take part in this program. The levels of self-esteem and emotional competence of both groups were assessed using the Rosenberg Self-esteem Questionnaire and the TMMS-24 Scale respectively. The statistical analyses showed a significant increase in the levels of self-esteem and emotional competence of the experimental group in comparison with the control group. The results of this study confirm the benefits of mindfulness techniques as useful and effective strategies to improve self-esteem and emotional competence. Also, they may be viewed as experimental evidence for integrating them in Education with the aim to improve the psychological and emotional well-being of young immigrants.*

*Key words:* Emotional competence; Immigrants; Mindfulness; Self-esteem; Young.

### **INTRODUCCIÓN**

La década de los años setenta marcan un importante punto en la historia de la migración española: el número de españoles que emigran a trabajar a otros países decrece significativamente, mientras que el número de personas extranjeras que llegan a España buscando un trabajo y una forma de vida más digna se incrementa. En 1975 había en España 165.000 residentes extranjeros, en 1992 el número de adultos extranjeros alcanza la cifra de 415.000, pero en la última década, la inmigración aumenta de manera considerable. A fecha de 1 de enero de 2009 los inmigrantes representan el 12% de la población total que tiene España (INE, 2009). Proceden de África, Centro y Sudamérica, Europa del Este, Europa Occidental y Asia. La misma estampa que observamos en el ámbito social la apreciamos también en el escolar. En un periodo de 10 años, desde el curso académico 1996-97 hasta el curso 2007-2008 el número de alumnado inmigrante no universitario se ha multiplicado por más de diez en los centros educativos españoles (Salinas y Satín, 2009).

Las aulas españolas son multiculturales, en ellas conviven desde hace años alumnado de diferentes procedencias geográficas y culturales, y esta diversidad aporta a la vida escolar un gran enriquecimiento cultural y personal, no sólo por el conocimiento de otras culturas, sino también por el aprendizaje e intercambio que se produce de valores, sentimientos y emociones (Soriano, 2008). El cruce cultural que se lleva a cabo en el centro educativo, entre el alumnado que pertenece a diferentes grupos culturales, y la participación escolar de todos en situación de equidad, va a favorecer la convivencia entre todos los implicados en el ámbito escolar (Soriano, 2006). Nuestra experiencia, después de dieciséis años de investigación en Educación Intercultural llevada a cabo en centros educativos, nos lleva a concluir que la convivencia escolar armónica y ausente de

conflictos, o donde el conflicto suponga una oportunidad para aprender y se solucione a través del diálogo y de la construcción crítica, potencia el logro escolar de todos los estudiantes ya sean nativos o no nativos. Pero esta situación de convivencia y de éxito escolar guarda relación directa con la autoestima, el autoconcepto y las competencias emocionales de los estudiantes (Soriano, 2008).

## **COMPETENCIA EMOCIONAL, AUTOESTIMA Y MINDFULNESS**

La competencia emocional y la autoestima son dos elementos fundamentales en la configuración de la personalidad. La autoestima representa un indicador de la aceptación que tenemos de nosotros mismos, y la competencia emocional nos dota de las habilidades necesarias para afrontar y solucionar situaciones que pondrían en peligro dicha aceptación personal

Ambos elementos, autoestima y competencia emocional, adquieren especial relevancia cuando afectan a personas en proceso de formación como son los adolescentes, y más aún si dichos adolescentes son inmigrantes que deben adaptarse e integrarse a un entorno social y cultural diferente al de sus países de origen.

En el contexto de la salud emocional, la autoestima representa un pilar central alrededor del cual se despliegan los diferentes aspectos de la vida de cada persona. Si bien el autoconcepto hace referencia al conjunto de atributos que utilizamos para definirnos como individuos, la autoestima se refiere a la visión que cada persona tiene de su propia valía y competencia (Hidalgo y Palacios, 2000). Es por ello, que una buena autoestima potencia la capacidad individual para asumir la vida, para desarrollar habilidades y competencias sociales y, principalmente, para desarrollar confianza en uno mismo, lo que se traduce en un impacto beneficioso para la salud mental y física y, por ende, para un adecuado ajuste emocional y social.

Justamente, es en la configuración de la personalidad donde la autoestima constituye un indicador inestimable del desarrollo personal desde el punto de vista psicológico, en la medida en que está fundamentada en la valoración positiva, negativa o neutra, que cada persona hace de sus características cognitivas, físicas y psicológicas, a partir de la opinión que cada persona tiene de sí misma en base a los atributos que le otorgan las características anteriormente mencionadas (Ramírez, Duarte y Muñoz, 2005).

La autoestima se considera uno de los elementos importantes del bienestar emocional de la persona (Schutte, Malouff, Simunek, McKenley y Hollander, 2002). Gran parte de la investigación se ha centrado en los aspectos beneficiosos de la autoestima, y se ha constatado que una alta autoestima se relaciona positivamente con una variedad de índices de salud mental: menos depresión, menos ansiedad, menos soledad, menos ansiedad social, y menos consumo de alcohol y abuso de drogas (Schutte et al., 2002). Negativamente se relaciona con el estrés (Gohm, Corser y Dalsky, 2005).

Son numerosos los autores que estudian la inteligencia y la educación emocional y en sus investigaciones han puesto de manifiesto que una carencia en las emociones puede llegar a tener enormes repercusiones para la vida cotidiana de las personas. Además, establecen vínculos entre la inteligencia emocional y el bienestar emocional (Bisquerra, 2000, 2003; Diener y Larsen, 1993; Frijda, 1993; Goleman, 1995; Lazarus, 1991; 1999; Lewis y Haviland, 1993; Oatley y Jenkins, 1996; Salovey y Mayer, 1990, Salovey y Sluyter, 1997).

Las competencias emocionales son el principal contribuidor al ajuste psicológico y emocional, y hay suficientes evidencias empíricas de que una adecuada competencia emocional está asociada con niveles más altos de felicidad actual, mayor porcentaje de felicidad previa, niveles más elevados de afecto positivo, mayor satisfacción vital y mayor autoestima (Bisquerra, 2003, 2007; Bisquerra, Martínez, Obiols y Pérez, 2006; Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000; Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Fernández-Berrocal y Extremera, 2008; Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006; Schutte et al., 2002). Además, una adecuada competencia emocional presenta una relación negativa con los niveles de depresión y ansiedad (Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2006; Fernández-Berrocal y Extremera, 2008).

A este respecto, Marina (2005) indica que la comprensión de los sentimientos propios y ajenos, el saber cómo canalizarlos, resolver los conflictos que plantean, la regulación del comportamiento, saber hacer frente eficazmente al estrés y aprender a motivarse a sí mismo, son aspectos fundamentales para la vida personal y social de las personas. Asimismo, la creencia de competencia emocional percibida constituye, según Rueda, Pérez-García y Bermúdez (2003) un importante recurso psicológico, dado que reduce las consecuencias negativas del estrés, a la vez que promueve un modo eficaz de afrontamiento a los problemas y ejerce un efecto directo sobre la salud emocional.

También hay suficientes evidencias de las relaciones entre competencia emocional y autoestima. Schutte et al., (2002), encontraron que el aumento de la inteligencia emocional se asoció con una mayor autoestima, confirmando los resultados hallados previamente por Ciarrochi et al., (2000), lo que refuerza la hipótesis de que la autoestima es el resultado de un proceso de auto-evaluación afectiva, y que la comprensión y la regulación de los componentes emocionales de la inteligencia emocional, pueden facilitar y afectar positivamente en el proceso de auto-evaluación.

Además, se han encontrado relaciones de la autoestima con altas puntuaciones en claridad emocional ó capacidad de discriminar claramente entre los sentimientos (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002), y con la capacidad de regular el estado de ánimo ó reparación emocional (Fernández-Berrocal et al., 2006; Fernández-Berrocal y Extremera, 2008). Personas altas en inteligencia emocional pueden ser capaces de mantener mayores niveles de autoestima, porque con sus habilidades de comprender y regular las emociones pueden contrarrestar la influencia de algunas de las situaciones negativas y maximizar la influencia positiva de las situaciones (Schutte et al., 2002).

Por su parte Iriarte, Alonso-Gancedo y Sobrino (2006), señalan la importancia de desarrollar la conciencia emocional como condición necesaria para incrementar las capacidades que componen la competencia emocional. Afirman estos autores, que la conciencia emocional permite reconocer las emociones en el momento en que hacen su aparición, al tiempo que nos permite ser conscientes de su funcionamiento y de sus consecuencias, posibilitando todo ello el desarrollo de la capacidad de ejercer control sobre los estados emocionales desarrollando su equilibrio, idoneidad y adecuación.

Es por ello que podemos considerar que las técnicas de *mindfulness* o conciencia plena podrían ser unas técnicas altamente eficaces para la mejora tanto de la autoestima como de la competencia emocional, ya que mediante la utilización de estas técnicas se pretende enseñar a las personas a ser más conscientes de sus pensamientos y

sentimientos, y a relacionarse con ellos en un contexto más amplio, contemplándolos como eventos mentales en lugar de cómo un reflejo de la realidad. (Teasdale, Segal, Williams, Ridgeway, Soulsby y Lau, 2000).

Las definiciones de *mindfulness* suelen incluir términos como conciencia, atención, intencionalidad y aceptación, entre otros (García, 2007; León, 2008). Una de las definiciones más utilizadas de *mindfulness*, entendida como atención plena, es la realizada por Kabat-Zinn (2003), que la describe como el acto de focalizar la atención de forma intencionada, en el momento presente, con aceptación.

Vallejo (2006) establece que la conciencia plena ayuda a la persona a centrarse en el momento presente, por lo que se reducen las rumiaciones obsesivas y se aumentan los recursos disponibles, ya que se disminuye la probabilidad de implicarse en rituales que suelen agravar el problema emocional que se pretende aliviar o solucionar. Esta reducción junto a la identificación con un modelo de pensamiento no-permanente, promueve una mayor libertad y conduce a la persona a lograr un mayor equilibrio personal y vital, pues la práctica de la conciencia plena cambia el contexto en el que los pensamientos y las emociones son percibidos como problemáticos o molestos (Hayes, 2002).

En gran medida, las intervenciones y la investigación para el desarrollo de la conciencia plena han sido realizadas con poblaciones adultas, aunque hay un creciente interés en las aplicaciones con niños y adolescentes, con un pequeño cuerpo de literatura de investigación emergente (Burke, 2009; Semple, Lee y Miller, 2006; Thompson y Gauntlett-Gilbert, 2008), y con una considerable evidencia empírica de que es potencialmente posible enseñar a niños y adolescentes a desarrollar su conciencia plena, y de que este aprendizaje es apropiado para mejorar su desarrollo.

Así pues, teniendo en cuenta los argumentos planteados, con esta investigación pretendemos comprobar el efecto que un programa psicoeducativo de *mindfulness* o conciencia plena ejerce sobre los niveles de autoestima y competencia emocional de un grupo de adolescentes inmigrantes latinoamericanos residentes en España, asumiendo para ello las siguientes hipótesis:

H1: Los adolescentes participantes en un programa psicoeducativo de *mindfulness* van a experimentar una mejora significativa en su nivel de autoestima, en comparación con un grupo de adolescentes no participante en dicho programa de intervención.

H2: Los adolescentes participantes en un programa de *mindfulness* van a experimentar una mejora significativa en su competencia emocional, en comparación con un grupo de adolescentes no participantes en dicho programa de intervención.

## MÉTODO

### Participantes

En la presente investigación han participado un total de 49 estudiantes inmigrantes de origen sudamericano residentes en España que cursaban primer curso de Bachillerato en varios centros de enseñanza pública. El 51% de los participantes han sido

chicas y el 49% chicos, cuyas edades han oscilado entre los 16 y los 18 años de edad (Media=16.45; Desviación típica=0.78). El grupo control ha estado formado por 25 sujetos (55% chicas y 45% chicos), mientras que los 24 sujetos restantes han formado parte del grupo experimental (47% chicas y 53% chicos). La asignación a uno u otro grupo se ha realizado al azar de manera aleatoria controlándose la variable sexo para que hubiera un número similar de chicos y chicas en ambos grupos, y así evitar la interferencia de esta variable en los resultados del estudio.

## DISEÑO

Para analizar los efectos del programa de *mindfulness* (variable independiente) sobre los niveles de autoestima y de competencia emocional de los adolescentes (variables dependientes), se ha utilizado un diseño cuasiexperimental de comparación de grupos con medición pretest-postest, con un grupo experimental y un grupo control.

## INSTRUMENTOS

Para la evaluación de la autoestima de los adolescentes se ha administrado el Cuestionario de Autoestima de Rosenberg (1965), que evalúa la autoestima global de la persona. Consta de 10 ítems cuyos contenidos se centran en los sentimientos de respeto y aceptación de sí mismo y que se puntúan según una escala tipo Likert en un rango de 4 puntos (1= muy de acuerdo; 2= de acuerdo; 3= en desacuerdo; 4= totalmente en desacuerdo). La mitad de los ítems están redactados positivamente y la otra mitad negativamente. Para su corrección deben invertirse las puntuaciones de los ítems enunciados negativamente y sumarse la puntuación de todos los ítems, pudiéndose obtener una puntuación que oscila entre 10 y 40 puntos.

Respecto a la validez y la fiabilidad de la prueba en la población española, el coeficiente alpha de Cronbach arroja una puntuación de 0.87, siendo su fiabilidad de 0.80 (Vázquez, Jiménez y Vázquez-Morejón, 2004).

Para la evaluación de la competencia emocional se ha empleado la Escala TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Esta escala está basada en el Trait Meta-Mood Scale (TMMS) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995). La TMMS-24 está compuesta por las tres dimensiones de la escala original, si bien los factores han sido depurados y varios ítems han sido eliminados, de tal modo que se ha incrementado la fiabilidad en todos sus factores. La escala está compuesta por 24 ítems (8 para cada factor), y los sujetos deben evaluar su grado de acuerdo o desacuerdo en una escala tipo Likert de 5 puntos (desde 1= Nada de acuerdo, a 5= Totalmente de acuerdo).

Dicha escala evalúa las siguientes dimensiones de la competencia emocional:

- Atención a los sentimientos: soy capaz de sentir y prestar atención a los sentimientos de forma adecuada.
- Claridad emocional: identifico y comprendo bien mis estados emocionales.
- Reparación de los estados de ánimo: soy capaz de regular los estados emocionales negativos y mantener los positivos.

La escala muestra una adecuada fiabilidad para cada uno de los factores que la componen: atención (0.90), claridad (0.90) y reparación (0.86).

## PROCEDIMIENTO

En primer lugar se procedió a la selección de los sujetos participantes en la investigación. Para ello se habló con los directores de los centros participantes en el estudio, con el fin de ofertar una actividad extraescolar titulada "Aprendizaje y práctica de la conciencia plena en el contexto escolar", dirigida a los alumnos de origen sudamericano que se encontraban cursando Primer Curso de Bachillerato. Al curso se inscribieron un total de 53 estudiantes, de los cuales 49 pasaron a formar parte de la investigación, ya que no se tuvieron en cuenta para los resultados del estudio a aquellos estudiantes que manifestaron haber tenido alguna experiencia con alguna técnica de relajación, meditación, yoga, taichí, etc.

Una vez formados los grupos control y experimental, se procedió a la evaluación pretest de los niveles de autoestima y competencia emocional de partida de cada uno de los grupos mediante la aplicación del Cuestionario de Autoestima de Rosenberg y de la Escala TMMS-24.

Una vez obtenida dicha medición inicial, se procedió a la aplicación en el grupo experimental del programa de intervención, el cual consistía en el aprendizaje de una técnica de *mindfulness* para el entrenamiento y desarrollo de la conciencia plena. Mientras tanto, a los sujetos del grupo control se les dijo que con ellos se iniciaría dicho programa en el tercer trimestre del curso escolar, pues la persona encargada de darles el curso había caído enferma, por lo que constituyó un grupo control en espera.

El programa de intervención aplicado tuvo una duración de 10 semanas (segundo trimestre del curso académico). El programa de intervención aplicado en el grupo experimental consistió en el aprendizaje y práctica diaria durante 30 minutos de una técnica de *mindfulness* para el desarrollo de la conciencia plena (Franco, 2009), cuyo objetivo principal no consiste en tratar de controlar los pensamientos ni modificarlos o cambiarlos por otros, sino todo lo contrario, dejarlos libres aceptando cualquier pensamiento que pueda aparecer o surgir de forma espontánea. El objetivo de esta técnica no es tratar que la mente deje de pensar y de generar pensamientos, sino desarrollar un estado de atención y conciencia plena sobre dicha actividad mental, siendo conscientes de la transitoriedad e impermanencia de dicha actividad. De este modo, lo que es esencial cuando se practica la conciencia plena no son los pensamientos en sí mismos, sino el hecho de ser conscientes de ellos sin evaluarlos, juzgarlos, ni analizarlos, simplemente viendo como aparecen y desaparecen, mientras se van dejando pasar.

Esta técnica de *mindfulness* consiste en la repetición de una palabra con una actitud mental libre y abierta, mientras se dirige la atención a la zona del abdomen para notar como entra y sale el aire de la respiración, pero sin tratar de modificar o alterar dicho proceso respiratorio, ya que tan sólo hay que ser conscientes de cómo ocurre dicho proceso de forma natural y sin esfuerzo. Este programa de entrenamiento es completado con diversas metáforas y ejercicios donde se comprende de forma experiencial que los pensamientos surgen y desaparecen continuamente y que están sometidos a un continuo flujo, aprendiendo, de esta forma, a estar presentes, abiertos y equilibrados frente a cualquier fenómeno o proceso mental o emocional que pueda acontecer.

También se realizan ejercicios de exploración corporal o *body-scan* (Kabat-Zinn, 2003) que es una técnica donde la atención es puesta sobre diferentes partes del cuerpo de forma ordenada y sistemática, expandiendo posteriormente la conciencia a la totalidad del mismo, siendo conscientes de él de forma holística, como un todo; y todo ello, sin realizar ningún tipo de juicio o valoración, y sin intentar cambiar o eliminar nada (sensaciones corporales, reacciones mentales, etc.), estando presentes, momento a momento.

Al finalizar el programa psicoeducativo de *mindfulness* en el grupo experimental, se procedió a evaluar nuevamente los niveles de autoestima y de competencia emocional de los sujetos de los grupos control y experimental, en las mismas condiciones y con los mismos instrumentos que los empleados antes de la intervención, con la finalidad de comprobar, de este modo, si se habían producido modificaciones significativas en las variables objeto del estudio.

Todos los sujetos participantes en la investigación fueron informados a la finalización de la misma del objetivo del estudio llevado a cabo, y se les solicitó su consentimiento por escrito para poder hacer uso de los datos obtenidos manteniendo y garantizando la confidencialidad y el anonimato. Una vez finalizada la investigación, se impartió el programa de *mindfulness* a los sujetos del grupo control.

## RESULTADOS

Para la realización de los análisis del presente estudio se ha utilizado el paquete estadístico SPSS versión 15.0.

La Tabla 1 muestra las medias y desviaciones típicas pretest y postest correspondientes a los grupos control y experimental para la variable autoestima y para las distintas dimensiones de la competencia emocional.

TABLA 1  
MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS PRETEST Y POSTEST CORRESPONDIENTES A LOS GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL PARA LA VARIABLE AUTOESTIMA Y PARA LAS DIMENSIONES DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL

Variable	PRETEST				POSTEST			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Autoestima	27.32	8.37	26.81	7.44	28.71	9.76	36.43	8.71
Atención	22.64	6.31	24.03	8.93	24.16	7.38	27.16	7.32
Claridad	19.36	5.46	20.19	6.14	20.93	6.76	26.92	6.29
Reparación	16.29	4.29	15.05	5.92	17.28	4.83	24.53	6.23

Para comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias del grupo control y el experimental en cada una de las fases del estudio para las variables autoestima y competencia emocional, se empleó el estadístico de contraste no paramétrico *U* de Man-Whitney para muestras independientes, ya que los datos no se ajustaban a la distribución normal.

Al realizar dicho análisis estadístico para las puntuaciones pretest, se observa como no hay diferencias significativas de partida entre las puntuaciones medias del grupo control y experimental en las variables del estudio. Pero, sí han aparecido diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el experimental al realizar la diferencia de medias entre sus puntuaciones posttest en la variable autoestima ( $z=5.38$ ;  $p<0.001$ ), y en las dimensiones de la competencia emocional claridad emocional ( $z=4.13$ ;  $p=0.001$ ), y reparación de los estados de ánimo ( $z=4.82$ ;  $p=0.001$ ) (ver Tabla 2).

TABLA 2  
PRUEBA *U* DE MAN-WHITNEY PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES DE LAS  
DIFERENCIAS PRETEST Y POSTEST ENTRE EL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL  
PARA LA VARIABLE AUTOESTIMA Y PARA LAS DIMENSIONES DE LA COMPETENCIA  
EMOCIONAL

Variable	PRETEST		POSTEST	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Autoestima	0.322	0.631	5.38	0.000*
Atención	0.569	0.416	1.16	0.123
Claridad	0.293	0.687	4.35	0.001**
Reparación	0.436	0.529	4.82	0.001**

Nota: \* $p<0.001$ ; \*\* $p=0.001$

Posteriormente, para comprobar la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones medidas pretest-posttest de las variables autoestima y competencia emocional tanto en el grupo control como experimental, se ha empleado el estadístico de contraste no paramétrico de *Wilcoxon*. De este modo, al realizar dicho análisis entre las puntuaciones del grupo experimental, se ha obtenido la existencia de diferencias significativas al comparar sus puntuaciones pretest-posttest en la variable autoestima ( $z=5.38$ ;  $p<0.001$ ), y en las dimensiones de la competencia emocional claridad emocional ( $z=4.13$ ;  $p=0.001$ ), y reparación de los estados de ánimo ( $z=4.82$ ;  $p=0.001$ ). Sin embargo, al realizar la prueba de *Wilcoxon* para muestras relacionadas para las variables autoestima y competencia emocional en el grupo control, no se han obtenido diferencias significativas en dichas variables al realizar las comparaciones de las puntuaciones medias pretest-posttest (ver Tabla 3).

TABLA 3  
 PRUEBA DE WILCOXON PARA MUESTRAS RELACIONADAS DE LAS DIFERENCIAS  
 PRETEST-POSTEST EN EL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL, Y *D* DE COHEN  
 Y PORCENTAJE DE CAMBIO EN EL GRUPO EXPERIMENTAL PARA LA VARIABLE  
 AUTOESTIMA Y PARA LAS DIMENSIONES DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL

Variable	Control		Experimental		<i>d</i>	%
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>		
Autoestima	0.341	0.614	5.73	0.000*	1.19	35.82
Atención	0.495	0.532	1.49	0.084	0.38	13.02
Claridad	0.416	0.574	4.63	0.001**	1.08	33.33
Reparación	0.324	0.643	6.53	0.001**	1.57	62.98

Nota: \* $p < 0.001$ ; \*\* $p = 0.001$

Con el objetivo de poder valorar la magnitud del cambio ocurrido en el grupo experimental una vez finalizado el programa de intervención, se ha empleado la *d* de Cohen (1988). Valores superiores a 1.5 indican cambios muy importantes, entre 1.5 y 1 cambios importantes, y entre 1 y 0.5 cambios medios. En la Tabla 3 se observa como las puntuaciones de la *d* de Cohen entre las medidas pretest-postest en el grupo experimental, muestran la existencia de cambios muy importantes en la dimensión reparación de los estados de ánimo ( $d=1.54$ ); mientras que aparecen cambios importantes en la variable autoestima ( $d=1.19$ ), y en la dimensión claridad emocional ( $d=1.08$ ); apareciendo cambios de nivel bajo en la dimensión atención a los sentimientos ( $d=0.38$ ) (ver Tabla 3).

Finalmente, se ha calculado el porcentaje de cambio entre las puntuaciones pretest-postest en el grupo experimental, observándose un incremento en la variable autoestima del 35%, así como en las tres dimensiones de la competencia emocional oscilando dicho incremento entre el 62% de la dimensión reparación de los estados de ánimo, y el 13% de la dimensión atención a los sentimientos (ver Tabla 3).

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una vez analizados los resultados del presente estudio, podemos concluir que se confirman las dos hipótesis de partida que nos planteamos comprobar con la presente investigación.

Respecto a la primera hipótesis, podemos afirmar que efectivamente los sujetos del grupo experimental obtuvieron una mejora significativa de sus niveles de autoestima en comparación con los sujetos del grupo control. Ambos grupos partieron de puntua-

ciones similares en dicha variable, ya que no se obtuvieron diferencias significativas de partida entre las puntuaciones pretest de ambos grupos en sus niveles de autoestima. Pero una vez finalizada la intervención del programa de conciencia plena en el grupo experimental, se observaron diferencias significativas entre las puntuaciones postest del grupo control y experimental en sus puntuaciones de autoestima. Al realizar el análisis estadístico de las diferencias entre las puntuaciones postest-pretest en el grupo experimental, se observó la aparición de diferencias significativas entre ambas puntuaciones en la variable autoestima, obteniéndose un incremento significativo de las puntuaciones medias postest en comparación con las puntuaciones medias pretest en dicha variable. Sin embargo, no aparecieron diferencias significativas entre las medias de las puntuaciones postest y pretest en el grupo control para esta variable.

Estos resultados coinciden con los planteamientos de Kabat-Zinn (2003, 2007), quien expone que mediante la práctica de la conciencia plena llegamos a conocernos y aceptarnos mejor a nosotros mismos, no como nos gustaría ser, sino como realmente somos, sin tener la necesidad de cambiar o modificar nada para sentirnos bien con nosotros mismos. Del mismo modo, cuando la persona con baja autoestima observa el contenido de sus pensamientos negativos pero sin involucrarse en ellos, aprende a observarlos como simples pensamientos en lugar de cómo eventos que reflejan la realidad. Así pues, mientras se vuelve a dirigir la atención hacia la respiración, mientras se toma conciencia de la transitoriedad de los pensamientos, se va obteniendo una sensación de liberación y de equilibrio interno que impide que surja el problema de falta de autoestima tan habitual en nuestros días.

Estos resultados también están en concordancia con las ideas expuestas por Holen (2006), quien afirma que durante la práctica de la conciencia plena, aceptando la situación tal cual es, liberamos sentimientos que están influenciados por las malas imágenes que tenemos de nosotros mismos. Afirma este autor, que aunque este proceso suele ser inicialmente doloroso, a la larga se transforma en un alivio porque la persona se siente más libre, ya que cuando permitimos expresarse a los sentimientos, somos conscientes de cuanta energía consumíamos en mantenerlos alejados. Las malas imágenes de nosotros mismos no necesariamente desaparecen, pero ya no nos afectan en tanta medida como antes. La imagen básica que tenemos de nosotros mismos se vuelve más segura y estable, y alcanzamos un mayor estado de autoaceptación y de fortaleza interior.

Respecto a la segunda hipótesis de la investigación, podemos observar que también queda confirmada, aunque sólo parcialmente. No aparecen diferencias significativas entre las puntuaciones pretest del grupo control y experimental en las dimensiones de la competencia emocional analizadas. Sí aparecen dichas diferencias significativas una vez finalizada la intervención entre las puntuaciones postest de ambos grupos en las dimensiones claridad emocional y reparación de los estados de ánimo, pero no así en la dimensión atención a los sentimientos. Al realizar el análisis estadístico de las diferencias entre las puntuaciones postest-pretest en el grupo experimental, se obtuvieron diferencias significativas en las dimensiones de la competencia emocional claridad emocional y reparación de los estados de ánimo, observándose un incremento de las puntuaciones medias postest en comparación con las puntuaciones medias pretest. Por el contrario, no aparecieron diferencias significativas entre las puntuaciones medias

postest y pretest en el grupo control en ninguna de las dimensiones de la competencia emocional que fueron evaluadas en el presente estudio.

Estos resultados concuerdan con las asunciones de diversos investigadores (Amutio, 2000; Craven, 1989; Davis, McKay y Eshelman, 1995; Delmonte, 1990; Walsh, 1999), quienes afirman la utilidad de las técnicas de *mindfulness* en el desarrollo de habilidades relacionadas con la competencia emocional del individuo. En este sentido, la práctica de la conciencia plena hace que la persona se pueda desvincular progresivamente de sus pensamientos y de sus procesos emocionales, convirtiéndose de esta manera en un mecanismo muy útil y efectivo de autorregulación emocional (Martín-Asuero, 2005).

De hecho, la capacidad para mantener niveles elevados de claridad emocional y de reparación de las emociones, contribuye a disminuir el malestar subjetivo y las emociones negativas, al tiempo que ayuda a mantener y prolongar los estados de ánimo positivos (Extremera, Durán y Rey, 2005). Por su parte Extremera y Fernández-Berrocal (2002), concluyen que aquellas personas que muestran una gran capacidad para clarificar y regular sus estados emocionales, muestran menos sintomatología ansiosa y depresiva, menor cantidad de pensamientos rumiativos y una mayor satisfacción vital. Tal y como plantea Payá, el autoconocimiento es el punto de partida fundamental para la realización de los procesos necesarios que lleven a la construcción de una personalidad autónoma y responsable. Asimismo, dicho autoconocimiento produce, simultáneamente, una mayor confianza en uno mismo y una mayor autoestima, al combinarse la aceptación de la propia identidad con una actitud activa y positiva hacia el cambio y la transformación.

Asimismo, los resultados de la presente investigación coinciden con los encontrados en otras investigaciones como la realizada por Thompson y Waltz (2008) quienes encontraron relaciones positivas entre autoconciencia, autoestima y auto-aceptación incondicional en personas que practicaban diariamente ejercicios de conciencia plena. A su vez, los resultados obtenidos por Fredrickson, Cohn, Coffey, Pek y Finkel (2008), mostraron que la práctica continuada de la conciencia plena producía un aumento de las experiencias cotidianas de emociones positivas y producía incrementos en una amplia gama de recursos personales, como la autoconciencia, el propósito en la vida y el apoyo social. Por su parte, Dekeyser, Raes, Leijssen, Leysen y Dewulf (2008) encontraron que el entrenamiento en conciencia plena contribuía al incremento y mejora de los niveles de autoestima. Además, Weinstein, Brown y Ryan (2009) encontraron mejoras en la regulación adaptativa de las emociones y la transformación de las situaciones de estrés en un grupo de participantes en un programa de entrenamiento en conciencia plena. Finalmente, Ramos, Hernández y Blanca (2009) obtuvieron mejoras significativas en la utilización de estrategias cognitivas de regulación emocional en un grupo de estudiantes universitarios, tras la aplicación de un programa de inteligencia emocional que integraba ejercicios para la práctica de la conciencia plena.

Estos resultados, que responden a los objetivos planteados para este estudio, evidencian que la aplicación de un programa psicoeducativo de *mindfulness* genera efectos diferenciales y estadísticamente significativos sobre las puntuaciones (autovaloraciones) sobre su autoestima y sobre su competencia emocional que realizaron los sujetos antes y después de la aplicación del programa de intervención, y tienen mayor relevancia, si se considera que no se realizó ninguna intervención específica para la mejora de estas variables.

### Implicaciones educativas y prospectivas

A la luz de los resultados de la presente investigación, consideramos que el sistema educativo debe proporcionar a los adolescentes (tanto autóctonos como inmigrantes) una serie de recursos que les ayuden a enfrentarse con mayor efectividad a las diversas situaciones de estrés que deben afrontar durante dicho período evolutivo, proporcionándoles estrategias y de recursos que les capaciten para un mejor conocimiento de sí mismos y para poder desenvolverse de forma eficaz en un mundo cada vez más flexible y cambiante (Olmedo, Del Barrio y Santed, 2003). Creemos que las técnicas de conciencia plena poseen el aval científico necesario para que el sistema educativo comience a plantearse seriamente la inclusión de dichas técnicas como un recurso más, disponible al alcance del alumno para mejorar tanto su desempeño personal y emocional, como cognitivo y académico.

La mejora de los niveles de autoestima y de la competencia emocional, es una herramienta de primer orden, especialmente para el alumnado inmigrante, ya que presentan mayores problemas de adaptación social, bajo autoconcepto y peor rendimiento académico que los alumnos autóctonos (Leon, Felipe, Gómez, González y Latas, 2007). No obstante, es necesario resaltar que, además de ser utilizado a nivel individual, con programas de prevención y tratamiento dirigidos a los estudiantes con problemas emocionales durante el aprendizaje, debe ser abordado, de manera prioritaria, a nivel institucional, mejorando y ampliando los recursos de ayuda y orientación al estudiante, en el ámbito de la mejora de las competencias de regulación personal.

No obstante, aunque los datos del presente estudio han sido bastante positivos y alentadores, hay que analizarlos con la debida cautela. En primer lugar, porque la muestra del estudio es relativamente pequeña, por lo que habría que confirmar dichos resultados con muestras más amplias. En segundo lugar, porque no se puede descartar la influencia de los factores inespecíficos sobre los resultados obtenidos, como la atención, el apoyo social y la esperanza positiva, por lo que es difícil atribuir los cambios a las características específicas del programa de intervención. Por otro lado, en futuras investigaciones sería pertinente aislar qué componentes o elementos del programa son los responsables de los cambios observados y cuáles no, con el objetivo de mejorarlos y/o eliminarlos del mismo. Finalmente, habría que confirmar en investigaciones posteriores, si las mejoras obtenidas en las variables autoestima y competencia emocional mediante la participación en el programa psicoeducativo de *mindfulness*, se mantienen a lo largo del tiempo mediante la realización de diversas medidas de seguimiento.

### BIBLIOGRAFÍA

- Amutio, A. (2000). Las técnicas de meditación: efectos y mecanismo implicados. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 54, 7-20.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R., Martínez, F., Obiols, M. y Pérez, N. (2006). Evaluación de 360°: Una aplicación a la educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 187-203.

- Bisquerra, R. (2007). La educación emocional para la convivencia. En E. Soriano (coord.), *Educación para la convivencia intercultural* (pp. 149-168). Madrid: La Muralla.
- Burke, Ch. A. (2009). Mindfulness-Based Approaches with Children and Adolescents: A Preliminary Review of Current Research in an Emergent Field. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 133-144.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum: Hillsdale.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Craven, J.L. (1989). Meditation and psychotherapy. *Canadian Journal of Psychiatry*, 34, 648-653.
- Davis, M., Eshelman, E.R. y McKay, M. (2008). *The relaxation & stress reduction workbook*. Oakland: New Harbinger Publications, Inc.
- Dekeyser, M., Raes, F., Leijssen, M., Leysen, S. y Dewulf, D. (2008). Mindfulness skills and interpersonal behaviour. *Personality and Individual Differences*, 44, 1235-1245.
- Delmonte, M.M. (1990). Meditation and change: Mindfulness versus repression. *The Australian Journal of Clinical hypnotherapy and Hypnosis*, 11(2), 57-63.
- Diener, E. y Larsen, R.J. (1993). The Experience of Emotional Well-Being. En M. Lewis y J.M. Haviland, *Handbook of Emotions* (pp. 405-415) Nueva York: Guilford.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2005). La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el engagement en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual. *Ansiedad y Estrés*, 11(1), 63-73.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life in middle-aged women. *Psychological Reports*, 91, 47-59.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005a). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés*, 11 (2-3), 101-122.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. y Pizarro, D.A. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4, 16-27.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2008). A review of trait meta-mood research. *International Journal of Psychology Research*, 2, (1-2), 39-67.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Report*, 94, 751-755.
- Franco, C. (2009). *Meditación fluir para serenar el cuerpo y la mente*. Madrid: Bubok.
- Fredrickson, B.L., Cohn, M.A., Coffey, K.A., Pek, J. y Finkel, S.M. (2008). Open Hearts Build Lives: Positive Emotions, Induced Through Loving-Kindness Meditation, Build Consequential Personal Resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(5), 1045-1062.
- Frijda, N.H. (Ed.) (1993). *Appraisal and beyond: The issue of cognitive determinants of emotion*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- García, A. (2007). Mindfulness en la terapia dialectico-comportamental. *Revista de psicoterapia*, 17(66-67), 121-132.

- Gohm, C.L., Corser, G.C. y Dalsky, D.J. (2005). Emotional intelligence under stress: useful, unnecessary, or irrelevant? *Personality and Individual Differences*, 39, 1017-1028.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Hayes, S.C. (2002). Buddhism and acceptance and commitment therapy. *Cognitive and Behavioral Practice*, 9(1), 50-57.
- Hidalgo, V. y Palacios, J. (2000). Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 257-282). Madrid: Alianza Editorial.
- Holen, A. (2006). *Inner Strength: free mental attitude in Acem meditation*. Oslo: Acem International.
- INE (2009). Extraído el 27 de octubre de 2009 desde <http://www.ine.es>
- Iriarte, C., Alonso-Gancedo, N. y Sobrino, A. (2006). Relaciones entre el desarrollo emocional moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un programa de intervención. *Electronical Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 177-212.
- Kabat-Zinn, J. (2003). *Vivir con plenitud las crisis. Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y de la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*. Barcelona: Kairós.
- Kabat-Zinn, J. (2007). *La práctica de la atención plena*. Barcelona: Kairós.
- Lazarus, R.S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 39, 124-129.
- Lewis, M. y Haviland, J.M. (1993). *Handbook of Emotions*. Nueva York: Guilford.
- León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 17-26.
- León, B., Felipe, E. Gómez, T., Gonzalo, M. y Latas, C. (2007). Socialización y autoconcepto en una muestra de alumnos inmigrantes marroquíes. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 53-65.
- Marina, J.A. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 27-43.
- Martín-Asuero, A. (2005). Aplicación de la técnica MBSR para reducir el malestar psicológico en el entorno laboral. *Gestión práctica de riesgos laborales*, 21, 22-26.
- Oatley, K. y Jenkins, J.M. (1996). *Understanding Emotions*. Cambridge, Ma: Blackwell Pu.
- Olmedo, M., Del Barrio, V. y Santed, M.A. (2003). Eficacia de un programa preventivo de problemas emocionales en adolescentes en función del rendimiento académico. *Acción Psicológica*, 2(3), 213-222.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P. y Brackett, M.A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- Payá, M. (1992). El autoconocimiento como condición para construir una personalidad moral y autónoma. *Cultura y Educación*, 15, 69-76.
- Ramírez, P., Duarte, J. y Muñoz, R. (2005). Autoestima y refuerzo en estudiantes de 5º Básico de una escuela de alto riesgo. *Anales de Psicología*, 21(1), 102-115.
- Ramos, S., Hernández, S.M. y Blanca, M.J. (2009). Efectos de un programa integrado de mindfulness e inteligencia emocional sobre las estrategias cognitivas de regulación emocional. *Ansiedad y Estrés*, 15(2-3), 207-216.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton University Press.
- Rueda, B., Pérez-García, A.M. y Bermúdez, J. (2003). La salud emocional desde la perspectiva de la competencia percibida. *Acción Psicológica*, 1(2), 41-49.

- Salinas J. y Satín, D. (2009). *Análisis económico de los efectos de la inmigración en el sistema Educativo Español*. Documento de trabajo 146/2009.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P. y Sluyter, D.J. (Eds.) (1997). *Emotional development and emotional intelligence. Educational Implications*. Nueva York: Basic Books.
- Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A. y Epel, E.S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Schutte, N., Malouff, J.M., Simunek, M., McKenley, J. y Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, 16(6), 769-785.
- Semple, R.J., Lee, J. y Miller, L.F. (2006). Mindfulness-based cognitive therapy for children. En R.A. Baer (Ed.), *Mindfulness-based treatment approaches: Clinicians guide to evidence base and applications* (pp. 143-166). Oxford, UK: Elsevier.
- Soriano, E. (2006). Competencias ciudadanas en el alumnado de Segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de Almería. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 119-146.
- Soriano, E. (2008). Competencias emocionales del alumnado "autóctono" e inmigrante de Educación Secundaria. *Bordón*, 60(1), 129-149.
- Teasdale, J.D., Segal, Z.V., Williams, J.M.G., Ridgeway, V.A., Soulsby, J.M. y Lau, M.A. (2000). Prevention of relapse/recurrence in major depression by mindfulness-based cognitive therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 615-623.
- Thompson, B.L. y Waltz, J.A. (2008). Mindfulness, self-esteem, and unconditional self-acceptance. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 26 (2), 119-126.
- Vallejo, M.A. (2006). Mindfulness (Presencia reflexiva y atenta). *Psicología Conductual*, 14(3), 433-451.
- Vázquez, A.J., Jiménez, R. y Vázquez-Morejón, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 247-255.
- Weinstein, N., Brown, K.W. y Ryan, R.M. (2009). A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, and emotional well-being. *Journal of Research in Personality*, 43, 374-385.

Fecha de recepción: 16 de marzo de 2010.

Fecha de revisión: 18 de marzo de 2010.

Fecha de aceptación: 09 de mayo de 2010.

Ojeda, M<sup>a</sup> Luisa; Carreras, Olimpia; Vázquez, Carmen M.; Mate, Alfonso (2010). Elaboración de los materiales didácticos necesarios para la adaptación de la enseñanza de Hematología al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 313-324.

# **ELABORACIÓN DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS NECESARIOS PARA LA ADAPTACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE HEMATOLOGÍA AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR<sup>1</sup>**

*M<sup>a</sup> Luisa Ojeda, Olimpia Carreras, Carmen M. Vázquez y Alfonso Mate*

Departamento de Fisiología y Zoología, Facultad de Farmacia  
Universidad de Sevilla

## **RESUMEN**

*Con el fin de adaptarnos al Espacio Europeo de Educación Superior, este Proyecto de Innovación Docente, plantea como objetivo principal la creación, por parte del alumno, de material de autoaprendizaje basado en pruebas objetivas. La materia elegida, Hematología, forma parte de la Licenciatura de Farmacia. El proyecto, realizado sobre 400 alumnos distribuidos en 4 grupos, ha pretendido darles las bases metodológicas suficientes para elaborar preguntas de elección múltiple similares a las del sistema de evaluación del alumnado. Con esta actividad conseguimos que el alumno enfoque su aprendizaje hacia pruebas objetivas, concretando la información, distinguiendo lo más importante de cada tema, participando en el desarrollo continuo de la materia, y mejorando sus calificaciones y autoaprendizaje. El resultado de la innovación muestra un elevado grado de participación en la actividad por parte de los alumnos (incluso mayor que con otras actividades de innovación), los cuales han valorado muy positivamente la experiencia. Además, los resultados académicos han mejorado sustancialmente, como muestra la tasa de rendimiento respecto a años anteriores.*

**Palabras claves:** *Materiales didácticos; Adaptación del EEES; Hematología.*

---

### **Correspondencia:**

M<sup>a</sup> Luisa Ojeda (ojedamuri11@us.es); Olimpia Carreras (olimpia@us.es); Carmen M. Vázquez (vazquez@us.es) Alfonso Mate (mate@us.es)

1 Este trabajo forma parte de la investigación "Elaboración de los materiales didácticos necesarios para la adaptación de la enseñanza de Hematología al Espacio Europeo de educación Superior" (ICE 2006/2007) y se ha realizado gracias a las ayudas para la Divulgación de proyectos de investigación, innovación y mejora de la actividad docente incluidas en el I Plan propio de docencia de la Universidad de Sevilla (79/2009).

## **DIDACTIC RESOURCES FOR THE TEACHING OF HAEMATOLOGY IN COMPLIANCE WITH THE EUROPEAN SPACE FOR HIGHER EDUCATION**

### **ABSTRACT**

*In order to comply with the European Space of Higher Educational, the main aim of this Teaching Innovation Project is to encourage students to produce self-learning materials based on multiple-choice tests. The course subject under consideration is Haematology, which is studied in Pharmacy at university level. The project was carried out with 400 students distributed in 4 groups, and it aimed at providing students with enough methodological grounding, so that they could produce multiple-choice questions similar to those used in student assessment processes. By doing this, we managed to make students focus their learning on multiple-choice tests, thus defining information; distinguishing the most important areas in each subject; participating in the continuous development of the subject, and improving their marks and self-learning. The results of this innovative process show students' high level of participation in the activity (even higher than in previous years), and that the students rated the experience very positively. Furthermore, academic results improved significantly compared to previous years, as shown by the performance rate.*

**Key words:** *Didactic materials; compliance with the European Space for Higher Educational; Haematology.*

### **I. INTRODUCCIÓN**

La normativa sobre el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone una modificación sustancial en nuestro actual sistema universitario, afectando a la estructura curricular, a la movilidad de alumnos y profesores, y a la metodología docente a aplicar, para poder llegar a una armonización en la educación superior en Europa.

Todo ello hace que las partes implicadas en este proceso educativo de Enseñanza Superior (docentes y alumnos), tengamos que hacer un esfuerzo de adaptación que, a priori resulta difícil (Tejada, 2002), ya que trae consigo un cambio de mentalidad con respecto al actual sistema de enseñanza, de manera que el eje fundamental no sea la enseñanza sino el aprendizaje: "Tenemos que enseñar a aprender".

En la actualidad, el uso exclusivo de las clases magistrales como recurso docente ha llevado a una baja participación e interés del alumnado en clase, a una disminución de su asistencia presencial y a un alto número de alumnos "no presentados" (Núñez-Abades y otros, 1999). Por esta razón, los profesores implicados en la enseñanza de Hematología en la Facultad de Farmacia de la Universidad de Sevilla estamos interesados desde hace tiempo en desarrollar nuevos materiales didácticos. Estos materiales están basados principalmente en hacer de los alumnos sujetos activos en el proceso docente. Para ello, fomentamos su trabajo, implicándolos en su propio aprendizaje (autoaprendizaje), favoreciendo un aprendizaje más conceptual y menos memorístico, beneficiando el trabajo en equipo, mejorando la comunicación con ellos y con las fuentes de información. Todo esto, sin abandonar la docencia presencial y práctica que son imprescindibles para el proceso de aprendizaje (Goodyear, 2005).

Este fomento del interés, la participación y el aprendizaje del alumno se han visto en parte realizados gracias a la ayuda recibida por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) para la realización de diversos Proyectos de Innovación Docente. Con ellos hemos incorporado a nuestras enseñanzas un sitio web de la asignatura (Mate y otros, 2007), donde además del material necesario para las clases teóricas y prácticas y las normas de la asignatura, se proporcionaban exámenes y casos prácticos para facilitar la evaluación del alumno. Precisamente con la incorporación de nuevas metodologías de aprendizaje, implantamos en el curso 2005/2006 una metodología basada en problemas (Carreras y otros, 2008).

Con esta actividad no pretendemos exclusivamente dotar a los alumnos de un listado de preguntas como material de apoyo que les permita autoevaluarse (Jiménez y otros, 2008), sino que además, pretendemos que ellos elaboren dicho material. Por tanto nuestro principal objetivo va encaminado a un autoaprendizaje (Esteve y otros, 2009), que ayude a los alumnos a distinguir lo importante de lo “menos importante”, que los ayude a hacer frente objetivamente a los sistemas de calificación específicos, que haga que se enfrenten al material docente desde el punto de vista del examinador, fomentando la empatía entre profesor y alumno. Así, se les han dado las bases metodológicas suficientes para elaborar preguntas de elección múltiple (“tipo test”) similares a las del sistema de evaluación del alumnado. Además, todo ello se ha realizado favoreciendo la evaluación continua (según Gargallo y Pérez (2008), un pilar fundamental en el EEES), siendo supervisado y corregido por los profesores de la materia y disponible, para todos los alumnos matriculados, en la página web de Hematología (<http://alojamientos.us.es/hematologia>). Esta metodología se ha puesto en marcha, como consecuencia del desarrollo de otro Proyecto de Innovación Docente, en la docencia de Fisiopatología (asignatura de carácter troncal de la Licenciatura de Farmacia) con notable repercusión para el alumnado, lo que valida nuestro instrumento de evaluación. Los objetivos concretos de este proyecto son:

- Analizar el grado de participación del alumnado en una actividad de innovación que tiene carácter voluntario, así como el grado de satisfacción alcanzado tras la realización de la actividad.
- Evaluar el impacto de la actividad de innovación en cuanto al porcentaje de alumnos que superan la asignatura.
- Comparar el rendimiento académico del alumnado en el presente curso con respecto a cursos anteriores, en función de la realización o no de actividades de innovación.

## **2. PARTICIPANTES**

Los alumnos implicados en esta innovación han sido los matriculados en la materia de Hematología, impartida en el tercer curso de la Licenciatura de Farmacia (segundo cuatrimestre) dentro de la asignatura troncal “Parasitología Clínica y Hematología”. La asignatura es impartida conjuntamente por dos Áreas de Conocimiento, Parasitología y Fisiología, de modo que la Hematología, impartida por el Área de Fisiología, cuenta con un total de 3,25 créditos, de los cuales 2 son teóricos y 1,25 prácticos. En el curso 2006/2007, la asignatura ha contado con un total de 400 alumnos distribuidos en 4

grupos de teoría: grupo 1 con 134 alumnos; grupo 2 con 97 alumnos; grupo 3 con 89 alumnos y grupo 4 con 80 alumnos. La docencia teórica asignada a la Dra. Olimpia Carreras fueron los grupos 1 y 2, y al Dr. Alfonso Mate los grupos 3 y 4. Además, han colaborado las profesoras del Departamento de Fisiología y Zoología: Dra. Carmen M. Vázquez y Dra. M<sup>a</sup> Luisa Ojeda.

### 3. PROCEDIMIENTO

La materia de Hematología comenzó a impartirse el 14 de febrero y terminó el 5 de abril de 2007. El primer día de contacto con los alumnos se les informó de los objetivos y contenidos de la materia. Igualmente, se les dio a conocer la bibliografía recomendada, metodología y evaluación a seguir. Además, se les informó específicamente de la implantación de esta actividad de innovación voluntaria, de sus ventajas y de su repercusión sobre la evaluación final de la asignatura como se detallará posteriormente. Toda esta información se puso igualmente a disposición del alumnado en el sitio web <http://alojamientos.us.es/hematologia>, creado durante el curso académico 2004/2005 como consecuencia de la implantación del Proyecto de Innovación Docente financiado por el ICE denominado "Enseñanza complementaria de Hematología por Internet" (Mate y otros, 2007).

La metodología seguida fue la siguiente:

1. **Lección magistral.** Correspondiente a una hora de lección, en sesiones de tres horas a la semana. Normalmente una lección magistral corresponde a un tema del temario.

2. **Realización de preguntas tipo test por grupos.**

La realización de esta actividad (totalmente voluntaria) se inicia con una sesión dedicada a explicar a los alumnos la metodología necesaria para realizar preguntas de elección múltiple. En concreto, se trata de preguntas con cuatro opciones posibles, de las que sólo una es correcta (es el mismo sistema seguido en los exámenes teórico-prácticos de Hematología). Para esta actividad contamos con la experiencia acumulada por los años de los profesores de Hematología que subscriben el presente proyecto.

A continuación se formaron grupos reducidos de alumnos (10), que elaboraron entre 5-10 preguntas por cada tema expuesto durante las lecciones magistrales (en función de su extensión), con objeto de ayudar a que el alumno trabaje la asignatura de forma continua, facilitando de este modo la adquisición de conocimientos con vistas a superar el examen final.

Una vez elaboradas, las preguntas fueron recepcionadas por los docentes para su revisión. Con esta actividad, el profesorado consigue discernir lo que ha comprendido correctamente el alumno y lo que no, y lo que ellos "creen que es importante", fomentando así el *feed-back* alumno-profesor.

Una vez revisadas las preguntas por parte de los docentes, se publicaron en la página web de Hematología para su acceso a todos los alumnos. De esta forma el alumno podría trabajar en la materia de Hematología con total libertad de horario. Además, de este modo pudieron comparar sus preguntas con las de sus compañeros y profesores de otros años, entendiendo así los diferentes grados de dificultad que puede entrañar una pregunta, y comprendiendo que en ocasiones ellos son más exigentes que los propios profesores.

Además el profesorado se comprometió a incluir en el examen final de la materia, parte del material de autoaprendizaje elaborado, dando así formalidad a la actividad realizada y a la confianza que depositamos en ellos. Esto les aporta también más seguridad a la hora de enfrentarse al examen, pues ya han adquirido habilidades suficientes para saber cómo se elabora y cómo se contesta ese tipo de examen.

**3. Seguimiento tutorial del alumno.** Se facilitaron las direcciones electrónicas de los profesores responsables de la materia a todos los alumnos, lo cual fomenta el contacto continuo con el profesor para resolver cualquier duda surgida en la realización de las preguntas, o en el entendimiento de las preguntas realizadas por otros compañeros.

**4. Realización de prácticas de laboratorio.** Se realizaron tres prácticas de laboratorio donde el alumno debía rellenar un informe sobre la práctica realizada y los resultados obtenidos de la misma.

**5. Evaluación de los conocimientos obtenidos.** Para la evaluación final de los alumnos en la materia de Hematología se tuvo en cuenta la nota obtenida en el examen final teórico-práctico, consistente en preguntas de elección múltiple del temario incluido en el Proyecto Docente, preguntas que tenían el mismo formato que las elaboradas por el alumnado durante el desarrollo de esta actividad, como ya hemos comentado. Dicha nota constituyó un 90% de la nota final. El 10% restante se obtuvo a partir de la actividad de innovación docente, teniendo en cuenta el grado de participación y la calidad del material elaborado. Por otro lado, y al tratarse de una actividad de carácter voluntario, como se menciona en los apartados 1 y 3, la nota del examen constituyó el 100% de la calificación para aquellos alumnos que no participaron en la actividad.

**6. Evaluación de la implantación de la actividad de innovación docente.** Los resultados derivados de la implantación de esta actividad se ha valorado desde la perspectiva del alumno y la del profesor. Por parte del profesorado, se ha analizado el grado de participación en la misma y sus consecuencias en la calificación final de los estudiantes. Además, se han comparado estos resultados con los obtenidos en el curso 2003-2004, en el que no se aplicó ningún tipo de innovación, así como con los resultados del curso 2005-2006, donde sí se realizó otra actividad de innovación (**Figuras 1-3**). Igualmente, se han calculado la tasa global de rendimiento (porcentaje de alumnos que superan la materia respecto del total de matriculados en la misma) y la tasa de éxito (porcentaje de alumnos que superan la materia respecto del total de los presentados a la misma). Por parte de los estudiantes, se han analizado los datos obtenidos mediante la realización de una encuesta de carácter anónima y voluntaria, (**Tabla 1**), como mencionamos en el siguiente apartado.

#### **4. INSTRUMENTOS**

Los datos reflejados en las **Figuras 1-3**, que reflejan el impacto de la actividad de innovación desde la perspectiva del profesorado, se han analizado de la siguiente manera: en lo relativo al grado de participación en la actividad, los alumnos comunicaron al profesor del correspondiente grupo de teoría su compromiso de participación, así como la composición del grupo de trabajo formado, con indicación de su portavoz; esta información se publicó en el sitio web de la asignatura mencionado en el apartado

3. A partir de estos datos y del número total de alumnos matriculados en cada grupo de teoría (apartado 2), se han calculado los porcentajes de participación recogidos en la **Figura 1**. Por lo que respecta a la influencia de la actividad de innovación sobre el porcentaje de aprobados (**Figura 2**), se han comparado las calificaciones obtenidas por los alumnos participantes en la actividad de innovación (sumando las calificaciones obtenidas en dicha actividad y en el examen, teniendo en cuenta que esta última está ponderada al 90%, como se indica en el apartado 3), con las calificaciones que estos mismos alumnos habrían obtenido si no hubiesen participado en la actividad (es decir, si la calificación de su examen hubiese constituido el 100% de la calificación final, sin realizar ponderación en este caso). De este modo se obtiene, para cada grupo de clases teóricas, el porcentaje de alumnos que aprueban la asignatura gracias a haber realizado la actividad de innovación. Finalmente, la **Figura 3** recoge datos generales de concurrencia al examen final y rendimiento académico, obtenidos a partir de las estadísticas globales de la asignatura a lo largo de tres cursos académicos diferentes, con o sin realización de actividades de innovación.

Por otro lado, al final de la actividad se realizó un cuestionario, con carácter anónimo y voluntario, para valorar la impresión del alumno sobre aspectos varios como los contenidos del curso y la nueva metodología aplicada de autoaprendizaje. El cuestionario constaba de 11 preguntas (ver, **Tabla 1**), teniéndose también en cuenta el grado de asistencia a clase (mayor o menor del 50%).

## **5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

### **5.1. Grado de participación del alumnado en la realización de la actividad de innovación propuesta, y grado de satisfacción con la actividad**

En términos generales, el grado de participación por parte de los alumnos fue muy satisfactorio, siendo del 60%. Concretamente en la **Figura 1** podemos observar cómo esta participación varía en función del grupo. Así, el grupo 3 muestra la máxima participación (71%) seguido por el grupo 4 (60%), el grupo 1 (55%) y el grupo 2 (49%). Esta diferencia de participación no parece atribuible al número de alumnos matriculados por grupos.

Con el fin de conocer la opinión del alumnado en cuanto a la utilidad y puesta en marcha de esta innovación, realizamos una encuesta de carácter anónimo y voluntario al final de la innovación. El número de alumnos participantes fue de 224. En la **Tabla 1** se muestran las preguntas incluidas en el cuestionario, así como los porcentajes de respuestas a dichas preguntas en grado de satisfacción. En cuanto a la pregunta 1, "La información sobre la actividad que se ha proporcionado en clases y en la página web de Hematología ha sido...", observamos que un 73% de los encuestados responden el máximo grado de satisfacción, y ninguno muestra un grado bajo. Esta ha sido la pregunta mejor valorada por parte de los alumnos, y demuestra la intención de los profesores de facilitar el desarrollo de la innovación. Con respecto a los grupos de trabajos, un 57% contestó muy satisfactoriamente a la pregunta 2 "La formación de los grupos de trabajo me ha resultado..." y un 71% a la pregunta 3 "La coordinación entre los componentes del grupo ha sido...".

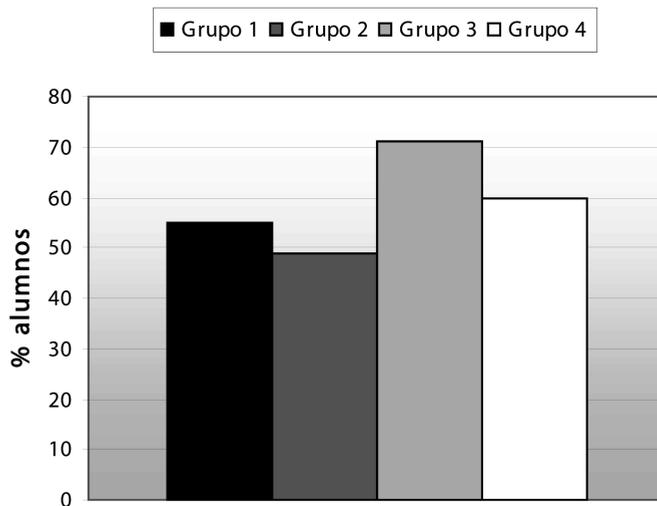


FIGURA 1

GRADO DE PARTICIPACIÓN EN LA ACTIVIDAD DE INNOVACIÓN. SE MUESTRA LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO (%) EN LA REALIZACIÓN DE LAS PREGUNTAS TIPO TEST PARA EXAMEN. NÚMERO DE ALUMNOS POR GRUPO: GRUPO 1 = 134; GRUPO 2 = 97; GRUPO 3 = 89; GRUPO 4 = 80.

De lo que podemos concluir que, aunque la formación de los diferentes grupos puede ser un proceso más dificultoso, el desarrollo posterior de los mismos queda descrito como un método eficaz. Con respecto al tiempo adjudicado a la realización de la actividad (pregunta 4), el porcentaje de alumnos muy satisfechos fue del 64%. Como refleja los resultados de la pregunta 5, "La realización de la actividad me ha resultado...", vemos que el 71% de los alumnos consideran que la actividad les ha resultado fácil; este dato es relevante, ya que conseguimos mejorar las calificaciones de los alumnos con un método didáctico al que además no se enfrentan con miedo. La pregunta 6, "Con respecto al seguimiento y comprensión de la asignatura, la actividad me ha parecido..." fue valorada de la siguiente manera: un 37% la valora como muy útil, un 58% como útil y un 5% como nada útil. Los porcentajes de respuesta a la pregunta 7, "Las preguntas elaboradas por el alumnado me han parecido en general..." demuestra que un 20% las valora como difíciles, siendo esta pregunta la peor valorada. Este porcentaje confirma la exigencia y complicaciones de los alumnos a la hora de realizar preguntas objetivas. El 74% las valoraron como normales. En cuanto a la pregunta 8, "La puntuación asignada a la realización de la actividad (10%) respecto a la evaluación total de la asignatura me ha parecido..." el 14,5% la ve demasiado baja, el 85% adecuadas y el 0,5% demasiado alta. A la pregunta final (pregunta 9), "En líneas generales, mi grado de satisfacción con la actividad realizada es..." el 72% de los alumnos estuvieron muy satisfechos con la actividad, por lo que valoramos la actividad en líneas generales como muy satisfactoria.

TABLA 1

CUESTIONARIO ANÓNIMO Y VOLUNTARIO DE EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DE INNOVACIÓN DOCENTE. LA TABLA MUESTRA EL PORCENTAJE DE SATISFACCIÓN DE LOS ALUMNOS FRENTE A LAS DIFERENTES PREGUNTAS REALIZADAS RELACIONADAS CON LA ACTIVIDAD DE INNOVACIÓN. CLAVE: 1 = POCO SATISFACTORIO, 2 = SATISFACTORIO, 3 = MUY SATISFACTORIO. NÚMERO TOTAL DE ALUMNOS 224.

PREGUNTAS		% Respuesta		
		1	2	3
P1	La información sobre la actividad que se ha proporcionado en clases y en la página web de Hematología ha sido...	0	27	73
P2	La formación de los grupos de trabajo me ha resultado...	2	41	57
P3	La coordinación entre los componentes del grupo ha sido...	1	28	71
P4	El tiempo proporcionado para la realización de la actividad ha sido...	1	35	64
P5	La realización de la actividad me ha resultado...	0,5	27,5	72
P6	Con respecto al seguimiento y comprensión de la asignatura, la actividad me ha parecido...	5	58	37
P7	Las preguntas elaboradas por el alumnado me han parecido en general...	20	74	6
P8	La puntuación asignada a la realización de la actividad (10%) respecto a la evaluación total de la asignatura me ha parecido...	14,5	85	0,5
P9	En líneas generales, mi grado de satisfacción con la actividad realizada es...	0,5	27,5	72

## 5.2. Influencia de la actividad de innovación sobre el porcentaje de aprobados

La **Figura 2** recoge el porcentaje de alumnos que superan la asignatura en cada grupo con o sin la ayuda de la actividad de innovación. La parte de la gráfica que refleja los alumnos “aprobados sin actividad” incluye tanto a los alumnos que superan el examen sin haber participado en la actividad (recordemos que para estos alumnos la calificación de examen constituye el 100% de la calificación final, es decir, no se pondera), como a los alumnos que habrían superado la asignatura aunque no hubiesen participado en esta actividad (es decir, si se les anula el factor ponderador del 90 % en su examen, de modo que éste se puntúe sobre el 100%, y se les elimina la parte de la calificación obtenida gracias a la actividad). Por su parte, los alumnos “aprobados gracias a la actividad” sí necesitaron el 10% procedente de la actividad para poder superar la asignatura (dicho

de otro modo, no habrían superado la asignatura si su examen se hubiese puntuado sobre el 100% y se suprimiera la calificación obtenida con la actividad). Una vez más, observamos que el grupo 3 presenta el mayor número de aprobados (65%), seguido por el grupo 4 (60%), el grupo 2 (50%) y el grupo 1 (45%). En cualquier caso, el porcentaje de aprobados de la materia de Hematología fue mayor del 55%.

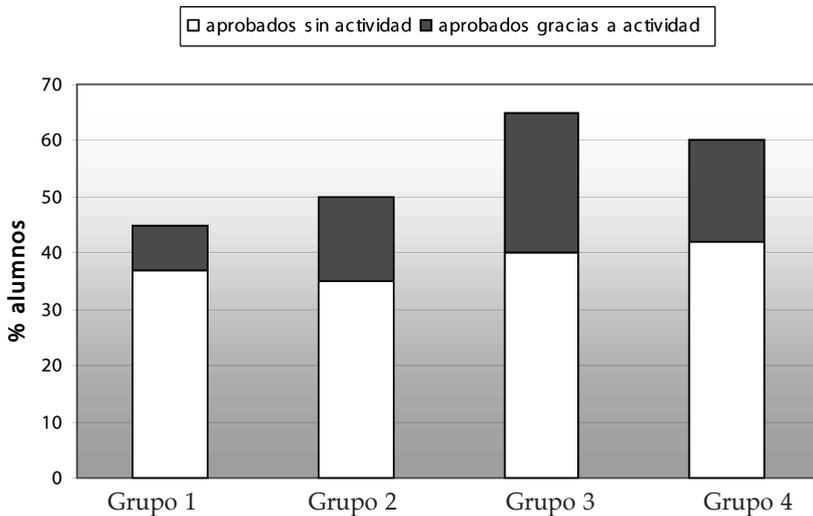


FIGURA 2

INFLUENCIA DE LA ACTIVIDAD DE INNOVACIÓN SOBRE EL PORCENTAJE DE APROBADOS. LA FIGURA RECOGE EL PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE SUPERAN LA ASIGNATURA EN CADA GRUPO CON O SIN LA AYUDA DE LA ACTIVIDAD DE INNOVACIÓN. NÚMERO DE ALUMNOS POR GRUPO: GRUPO 1 = 134; GRUPO 2 = 97; GRUPO 3 = 89; GRUPO 4 = 80.

Igualmente, el porcentaje de aprobados gracias a la actividad también fue paralelo al grado de participación en la misma en los grupo 1, 3 y 4. Sin embargo, en el grupo 2 el porcentaje de aprobados gracias a la actividad (15%) fue especialmente productivo, ya que siendo el grupo donde menos alumnos participaron en la actividad, el porcentaje de aprobados gracias a la misma fue superior al del grupo 1 (8%) y similar al del 4 (18%). El porcentaje de alumnos que aprobaron gracias a la actividad fue especialmente importante en el grupo 3, donde llegó a ser de un 25%.

Estos resultados indican que el alumnado se benefició de la puesta en marcha de esta innovación, ya que un 17% aprobó gracias a la misma. Por otro lado, y aunque no lo mostramos, la innovación propuesta no sólo favoreció que un mayor número de alumnos superasen el aprendizaje de la Hematología en la primera convocatoria, sino que además las calificaciones obtenidas fueran sensiblemente más brillantes.

### 5.3. Análisis comparativo del rendimiento académico del alumnado

Para analizar los resultados académicos de esta innovación hemos considerado adecuado comparar los resultados obtenidos con los recogidos en el curso 2003-04, donde no se aplicó ninguna actividad de innovación. Asimismo, también hemos comparado los datos de este curso 2006-07 con los del curso 2005-06, donde realizamos la última actividad de innovación puesta en marcha en Hematología antes de la presente actividad (Carreras y otros, 2008).

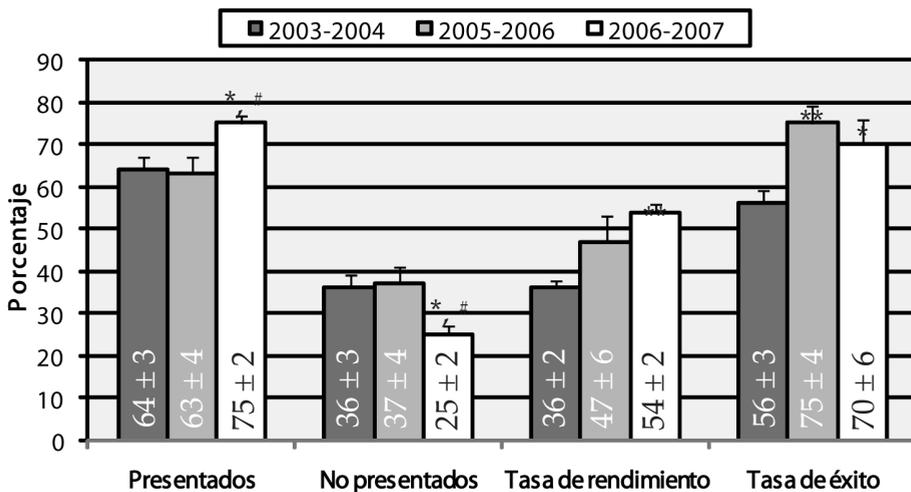


FIGURA 3

ANÁLISIS COMPARATIVO DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO ANTES (CURSOS 2003-2004 Y 2005-2006) Y DESPUÉS (CURSO 2006-2007) DEL DESARROLLO DE ESTA INNOVACIÓN DOCENTE.

(La figura recoge la tasa de alumnos presentados al examen final en su primera convocatoria (junio), la tasa global de rendimiento (porcentaje de alumnos que superan la materia respecto del total de matriculados en la misma) y la tasa de éxito (porcentaje de alumnos que superan la materia respecto del total de los presentados a la misma). Los resultados, están expresados como media ± error estándar de la media correspondiente a los 4 grupos de impartición de la asignatura. El análisis estadístico se ha realizado mediante el programa estadístico GraphPad InStat v. 3.10 (GraphPad Software, Inc.). Puesto que se persigue el análisis de las diferencias de manera simultánea entre los tres grupos de estudio (esto es, entre los tres cursos académicos comparados), los datos han sido sometidos a un análisis de la varianza (ANOVA), seguido del post-test de comparación múltiple de Student-Newman-Keuls siempre que el valor de P fuese menor que 0.05. Las diferencias se han considerado estadísticamente significativas a partir de  $P < 0,05$ . Significación estadística: \* $P < 0,05$ , \*\* $P < 0,01$  vs. 2003-2004; # $P < 0,05$  vs. 2004-2005.)

Como se observa en la **Figura 3**, el porcentaje de los alumnos presentados en los cursos 2003-04 y 2005-06 osciló entre un 62-65%, mientras que el porcentaje de los no presentados estuvo entre un 35-38%. Sin embargo, en la implantación de la actividad

de este año se ha conseguido que el número de alumnos presentados aumente de manera significativa hasta un 75%. Este hecho ha sido un logro realmente importante que se ha conseguido gracias a las experiencias previas de innovación, que han repercutido en las calificaciones finales y en el ánimo de los alumnos y los han motivado a concurrir al examen final. Este aumento en el número de alumnos presentados hace que aumente significativamente la tasa global de rendimiento, entendida como el porcentaje de alumnos que superan la materia respecto del total de matriculados; así, este valor ha pasado de un 37% en el curso 2003-04 (en el que no se realizó ninguna actividad de innovación), hasta un 53% en 2006-07, siendo este porcentaje un éxito desde el punto de vista docente, teniendo en cuenta los valores de este parámetro en cursos académicos previos. Con respecto a la tasa de éxito, entendiéndose por tal el porcentaje de alumnos que superan la materia respecto del total de los presentados a la misma, observamos que las actividades de innovación aplicadas durante los cursos 2005-06 y 2006-07 favorecen claramente este parámetro, siendo su valor superior al 70%. Sin embargo, la ausencia de estas actividades de innovación (curso 2003-04), hacen disminuir significativamente la tasa de éxito hasta un 57%.

## 6. CONCLUSIONES

Podemos concluir que, a la vista de nuestros resultados, la valoración final de la experiencia ha sido muy positiva para los alumnos, como se demuestra en los resultados del cuestionario recogidos en la Tabla 1. Asimismo, desde el punto de vista del profesorado, valoramos la eficacia del método docente en base al buen rendimiento académico alcanzado por el alumnado. En concreto, esta actividad cristaliza una realidad, y es que en la materia de Hematología las actividades de innovación que se han ido realizando en los últimos cursos no sólo han aumentado el número de aprobados, sino que han incrementado el número de alumnos presentados a la asignatura (lo que demuestra una motivación por su parte, objetivo fundamental del nuevo sistema de aprendizaje). De manera global, con esta innovación hemos conseguido aumentar el número de aprobados, el número de presentados a la materia y la tasa de rendimiento. A nuestro parecer, hemos mejorado la retroalimentación profesor-alumno, y hemos conseguido que el alumnado se enfrente de una manera objetiva a su autoaprendizaje. Por otro lado, y aunque no sea una consecuencia inferible directamente de este estudio, consideramos que la satisfacción del alumnado con nuestra materia se refleja en las encuestas de opinión de los estudiantes sobre la actividad docente del profesorado implicado en la misma, encuestas promovidas por el Vicerrectorado de Docencia de la Universidad de Sevilla.

## REFERENCIAS

- Carreras, O.; Mate, A. y Vázquez, C.M. (2008). Aprendizaje basado en problemas (ABP) como herramienta para la mejora de la enseñanza de hematología, en: *Experiencia de innovación universitaria (I) Curso 2005/2006*. J.M. de Mesa López-Colmenar, R. Castañeda y L.M. Villar (eds.). Instituto Ciencias Educación. Vicerrectorado de Docencia. Universidad de Sevilla. 267-277.

- Esteve, J.M.; Molina, M.A., Espinosa, J.A. y Esteve, R. (2009). Autoaprendizaje en el EEES. Una experiencia en magisterio especialidad musical. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (2), 337-351.
- Gargallo, A. y Pérez, J. (2008). La evaluación continua en el marco del espacio europeo de educación superior. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 23, 41-60.
- Goodyear, H.M. (2005). Problem Based Learning in a junior doctor teaching programme. *Archives of Disease in Childhood*, 90, 275-278.
- Jiménez, A.; Abalos, C. y Martín, J. (2008). Valoración del programa hot potatoes en el proceso de aprendizaje en materiales odontológicos, en: *Experiencia de innovación universitaria (I) Curso 2005/2006*. J.M. de Mesa López-Colmenar, R. Castañeda y L.M. Villar (eds.). Instituto ciencias educación. Vicerrectorado de Docencia. Universidad de Sevilla.
- Mate, A., Vázquez, C.M. y Carreras, O. (2007). Enseñanza complementaria de Hematología por Internet, en: *Experiencia de innovación universitaria (I) Curso 2004/2005*. J.M. de Mesa López-Colmenar, R. Castañeda y L.M. Villar (eds.). Instituto Ciencias Educación. Vicerrectorado de Docencia. Universidad de Sevilla. 373-385.
- Núñez-Abades, P.; Calonge, M.L.; Bolufer, J. e Ilundáin, A. (1999). Utilización del refuerzo positivo como herramienta para la mejora del aprendizaje en la asignatura de Fisiología Celular. *Revista de Enseñanza Universitaria*. ICE, Universidad de Sevilla, Número extraordinario, 159-171.
- Tejada, J. (2002). El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente. *Acción Pedagógica*, 11 (2), 30-42.

Fecha de recepción: 05 de marzo de 2010.

Fecha de revisión: 05 de marzo de 2010.

Fecha de aceptación: 15 de mayo de 2010.

# PROYECTOS BILINGÜES EN LOS CENTROS DE LA COMUNIDAD DE MADRID: PERCEPCIÓN DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS

Cristina Laorden Gutiérrez y Eva Peñafiel Pedrosa  
Escuela Universitaria "Cardenal Cisneros"  
Alcalá de Henares (Madrid)

## RESUMEN

*Los proyectos bilingües en el sistema educativo español son cada vez más numerosos y las investigaciones sobre este campo nos van aportando datos relevantes para optimizar su desarrollo. Hasta el momento, son escasos los estudios en esta línea, centrados en conocer la percepción de los equipos directivos sobre esta cuestión, sus necesidades y sus expectativas con respecto a este reto educativo en sus centros. El presente artículo pretende analizar la visión que tienen los equipos directivos de los centros sobre cómo se está desarrollando el proyecto bilingüe en la Comunidad de Madrid desde su implantación en el 2004. Los resultados muestran que los equipos directivos están, en su mayoría, a favor del proyecto, aunque también indican algunas necesidades que han ido surgiendo y que se hace necesario cubrir.*

*Palabras clave:* Educación; Bilingüismo; Equipo Directivo; Evaluación.

## BILINGUAL PROJECTS IN SCHOOLS IN THE REGION OF MADRID: PERCEPTIONS OF THE SCHOOL ADMINISTRATION STAFF

## ABSTRACT

*Bilingual projects under the Spanish educational system are becoming widespread and research in this field is providing relevant data to improve its development. Nevertheless, there is*

---

### Correspondencia:

Cristina Laorden Gutiérrez (cristina.laorden@cardenalcisneros.es)  
Eva Peñafiel Pedrosa (eva.penafiel@cardenalcisneros.es)

*little research on the perceptions of the administration staff of schools, their needs and expectations regarding this educational challenge. This article aims to analyse how the Administration Departments of schools perceive the bilingual project which is being developed in Madrid since 2004. Results show that the Administration Departments of schools are in favour of the project, and also that there are some needs which still need to be satisfied.*

**Key words:** Education; Bilingualism; Administration Staff; Evaluation.

## INTRODUCCIÓN

Actualmente la lengua inglesa es una *lingua franca* que necesitamos diariamente para viajar, trabajar, navegar por Internet o estudiar. Por este motivo, hablar este idioma se ha convertido en algo imprescindible de tal modo que, incluso la administración educativa española está apostando por la enseñanza bilingüe español-inglés, y la introducción de la lengua extranjera en edades tempranas.

Aunque el sistema educativo introdujo la enseñanza de este segundo idioma hace ya varias décadas, la mayor parte de los alumnos que han estudiado inglés durante estos años han seguido una metodología centrada en el aprendizaje de gramática y vocabulario, a través de la cual es difícil alcanzar un adecuado nivel funcional del idioma. Este hecho ha llevado a replantearse a los responsables en materia educativa un cambio significativo en la forma de enseñar y de aprender la lengua inglesa. Así, la ley actual de educación (LOE, 2006) lo mantiene como uno de los fines de nuestro sistema educativo en Educación Primaria: “Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas” (Capítulo 2, Artículo 17). También señala que “corresponde a las Administraciones Educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la educación infantil, especialmente en el último año”, (Capítulo 1, Artículo 14) adelantando así la edad del inicio del aprendizaje. Con respecto a los fines de la Educación Secundaria Obligatoria se especifica que los alumnos deberán desarrollar las capacidades que les permitan “Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada” (Capítulo 3, Artículo 23). El nivel de dominio se alcanza en Bachillerato, para lo cual el alumno deberá “Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras” (Capítulo 4, Artículo 33).

El cambio metodológico es fundamental para alcanzar estos objetivos planteados que, además, suponen pasar de la enseñanza del inglés a la enseñanza en inglés. Es en este contexto donde surgen los colegios bilingües. En el curso 2004-05 la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid puso en marcha el Programa de Colegios Bilingües con la intención de mejorar la calidad de la educación y el nivel de inglés respetando el principio de oportunidades para todos los alumnos. En este primer curso 24 colegios pudieron participar en este proyecto que comenzaba en primero de primaria y que pretendía ir aumentando hasta el sexto curso. El número de colegios se ha ido incrementando y en el curso 2009/10 son más de doscientas escuelas las que participan en este programa. Otras comunidades autónomas están haciendo algo similar en sus regiones para aumentar el nivel del conocimiento del inglés. El gobierno español

continúa buscando metas y retos en este sentido en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y, posteriormente, en la Universidad.

Después de cinco cursos escolares de formación bilingüe en los centros de Madrid, es un buen momento de reflexión, para valorar, desde las distintas perspectivas de los agentes y elementos que entran en juego, cómo se está realizando el proyecto, qué ventajas y dificultades se encuentran, que necesidades se detectan, etc. El presente artículo pretende analizar la visión que los equipos directivos de los centros tienen sobre este tema: cómo se han preparado, cómo organizan al profesorado, qué piensan, cómo ha favorecido al colegio y a los alumnos el desarrollo del programa bilingüe, etc. Este estudio pertenece a una investigación más amplia sobre el tema, cuya primera fase, centrada en la percepción de los profesores especialistas en inglés, está próxima a publicarse (Fernández y Halbach, 2010, en prensa).

Este trabajo, por tanto, supone una aportación desde los datos y valoraciones de los equipos directivos de los centros de la Comunidad de Madrid. Consideramos realmente importante aportar la visión desde los cargos directivos y analizar su percepción de la situación, sus necesidades y sus expectativas. Pensamos que todo proyecto con idea de futuro debe ser guiado por un equipo comprometido, que sepa coordinar, que lo perciba como algo propio, que conozca a sus profesores y cómo motivarles en el largo camino hacia la mejora y la optimización, y que mantenga en todo momento una buena comunicación entre los profesores más implicados y los que no lo están tanto.

En primer lugar el artículo se aproxima de una manera general a los puntos más importantes que sujetan el programa bilingüe de la CAM para después describir brevemente las distintas visiones del tema, así como las circunstancias de nuestra investigación, la muestra, el instrumento de recogida de datos, los resultados y las conclusiones.

## **REVISIÓN TEÓRICA**

Desde que, en el curso 2004/2005, los primeros veinticuatro colegios de la CAM comenzaron a ser bilingües hasta la actualidad, más de 800 profesionales de la enseñanza se han formado para hacer realidad el proyecto bilingüe en sus colegios. En estos cuatro años, este proyecto ha ido creciendo gracias al esfuerzo personal y las ilusiones de los profesionales de la educación, los alumnos y las familias.

Desde el curso 2008/09 también están implicados en este proyecto colegios concertados de la Comunidad. Este curso han sido 25 colegios los que se han incorporado al proyecto, pero se espera que sean muchos más en las próximas convocatorias. En el presente curso escolar, 2009/10, la Comunidad de Madrid cuenta con 246 colegios bilingües, 206 públicos y 40 concertados, que imparten enseñanzas en lengua castellana e inglesa a más de 50.000 alumnos. Según las previsiones actuales, en el próximo curso académico el 27% del total de los centros serán bilingües y el siguiente se alcanzará un tercio.

La normativa de la CAM para llevar a cabo este programa ha ido avanzando a medida que se ha ido implantando, como consecuencia de la experiencia. El número de horas de enseñanza en inglés ha aumentado de tres a cinco horas y se requiere que las enseñanzas se realicen al menos en un 30% de las horas en inglés, por lo que en la actualidad se imparten clases diarias de Inglés, Lengua Castellana y Matemáticas

y salvo la Lengua Castellana y las Matemáticas, el resto de las asignaturas pueden impartirse en inglés. De esta manera los alumnos reciben al menos un tercio de las clases en lengua inglesa, aunque puede llegar al 50%.

La administración ofrece una pequeña guía en términos de metodología y motiva a los profesionales a buscar nuevas formas y métodos que mejoren este programa. Por su parte, los colegios que están llevando a cabo el programa bilingüe deben seguir unas normas específicas señaladas en la Orden 1886/2004 de la CAM.

La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, cuenta con la colaboración del *Trinity College of London* para garantizar la evaluación y la certificación de este programa en los centros que lo desarrollan.

Para obtener la habilitación para la enseñanza bilingüe, los profesores deben superar un examen de la Comunidad de Madrid y para poder impartir lengua inglesa es necesario que cuenten con una titulación específica y certificada por organismos competentes como Universidad, Escuelas Oficiales, o certificados de organismos de reconocido prestigio como son *Cambridge* o *Trinity College*.

Además, para facilitar la adquisición de los objetivos del programa, la Administración incorpora recursos que permiten el contacto directo con el inglés, como son los Auxiliares de conversación o las escuelas gemelas (Pena Díaz et al. 2005).

En esta realidad, consideramos que es muy importante resaltar que el director es el responsable del programa en su centro, si bien puede delegar su coordinación al secretario o al coordinador del programa elegido entre los profesores que forman parte de él. Su figura es esencial porque, como señala la propia ley educativa (LOE 2006), debe, entre otras funciones:

- dirigir y coordinar toda la actividad del centro
- ejercer la dirección pedagógica y promover la innovación educativa
- impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro
- garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes.

Los colegios, en general, señalan que los centros escolares deben abrirse más a otras formas culturales (Fons i Esteve y Ballesteros, 2005). En ese sentido ya existen muchos proyectos en distintos centros que tienen como fin que los alumnos conozcan otras lenguas y otras costumbres (Castanys y Ripoll, 2005). Como señalan Fernández, Pena y Halbach (2005), el hecho de que España cuente con una realidad multilingüe en el propio territorio nacional ha provocado que los esfuerzos se hayan destinado, sobre todo, a cómo integrar la lengua castellana con la lengua oficial de la comunidad autónoma correspondiente. En este sentido la experiencia es elevada (Siguán, 1992; Olaziregi, 1994; Urrutia et al., 1998), y además es destacable el que, cada vez, se estén destinando más esfuerzos educativos a la enseñanza de las lenguas extranjeras, que en muchos casos, supone un tercer idioma (Cenoz y Jessner, 2000).

Como señala Carmen Pérez Vidal (2008) todo el enfoque que supone integrar los contenidos y las lenguas es una manera constante de innovar escolar y educativa-mente. El entorno social escolar, las familias y la Administración han de comprender lo que todo esto implica y adoptar las medidas organizativas y de gestión adecuadas.

Especialmente los estudiantes han de comprender qué ventajas potenciales les puede aportar y superar los temores que puedan existir y el profesorado ha de conocer el contenido que ha de impartir y asimismo ser capaz de ayudar al alumnado a aprender contenido y lengua. En general esta autora señala que estos proyectos pueden mejorar las programaciones en relación a los contenidos, la lengua, la pedagogía y la visión del mundo.

Para obtener un mayor índice de éxito en este tipo de proyectos, debemos intentar, en la medida de lo posible, implicar a los padres a través de los hijos, del profesorado y de la dirección (Vicente Rodríguez et al., 1996; Pérez y Roig, 2005; Fernández Trujillo, 2009). Y, como hemos resaltado antes, el proyecto debe estar organizado por el equipo directivo del centro. En una organización, como es un centro escolar, es necesario que alguien coordine el trabajo de todos acercándose a la máxima calidad y rendimiento, motivando, abriendo nuevos canales de comunicación, organizando al profesorado, etc.

## **DESARROLLO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

Desde el punto de vista de la investigación, cada vez son más las experiencias concretas en los centros educativos que nos aportan grandes ideas sobre metodología diversa para introducir en los escolares una segunda lengua e incluso el multilingüismo (Burillo y Medina, 2005). Según Mei Yi Lin (2008) los cambios de paradigma en el conocimiento de las lenguas extranjeras han llevado a cambios en el conocimiento y las perspectivas sobre pedagogía y currículos. Los nuevos programas se basan en funciones comunicativas, nociones organizadas alrededor de diferentes escenarios y situaciones. El motivo es que cada vez se aborda más la importancia de extender la situación sociocultural, sociopolítica y socioeconómica del aprendizaje de una segunda lengua y/o una lengua extranjera en diversos contextos mundiales.

En esta realidad compleja surge el apremio de explorar cuáles son las necesidades que tienen los centros y los profesionales que trabajan en ellos para la puesta en práctica de la enseñanza bilingüe. Por ejemplo, investigaciones en esta línea han encontrado que algunos docentes resaltan la necesidad de contar con recursos que sustituyan el libro de texto tradicional y que, además, no sea éste una mera traducción de los textos en español (Halbach, García Gómez y Fernández, 2009; Fernández y Halbach, 2009).

Se están llevando a cabo numerosos estudios que tratan de ver la situación de los distintos elementos que intervienen: el lenguaje escrito (Herrera Cubas 2004); la lectura (Fernández Agüero y Montero Méndez, 2005); los estudiantes, la adaptación y la creación de materiales (Krück y Loeser, 2002, citado en Fernández et al., 2005; Halbach, et al. 2009); el profesorado (Pena et al. 2007; Pena et al. 2005); o las dificultades de aprendizaje y diferencia entre los alumnos (Fernández et al. 2007; Baker and Prys Jones, 1998).

Además, en la lectura de las publicaciones sobre este tema, encontramos metodologías muy activas que suponen una nueva organización y nuevos espacios. Elena Pérez Márquez (2008) señala que es fundamental tener un espacio para el inglés porque requiere mucho material y, en los primeros cursos, un aprendizaje muy visual. También afirma que son piezas clave los profesores del ciclo, los profesores de inglés y los auxiliares de conversación.

Sin embargo, al considerar al equipo directivo de los centros como otro elemento importante en el desarrollo y éxito de los proyectos bilingües, observamos la gran escasez de investigaciones en este sentido. Desde nuestro punto de vista, entendemos que son estos equipos los que deben impulsar los proyectos ya que de su capacidad organizativa va a depender, en gran parte, el adecuado desarrollo hacia el alcance de los objetivos propuestos en ellos.

Entendemos que una posible causa de esta ausencia de investigaciones se podría deber al escaso reconocimiento social y administrativo que tienen los equipos directivos de los centros públicos en España. Sin embargo, consideramos que estos equipos son los responsables en gran medida de la buena salud y el buen clima escolar de un centro, y que cuando se alcanza, es más fácil lograr la calidad en cualquier aspecto educativo, por supuesto, incluida la enseñanza del inglés.

Pensamos que es importante destinar más esfuerzos a la motivación de los centros educativos. Toda la comunidad educativa debe “querer” ser centro bilingüe, y asumir con creatividad los retos que esta innovación educativa pueda generar. En este sentido, un ejemplo puede ser el que nos muestra Salaberri (2009) sobre su centro educativo, en el que el profesorado de las áreas no lingüísticas adquieren conocimientos sobre la segunda lengua y el profesorado de dicha lengua se interesa por los temas y técnicas de trabajo de las áreas no lingüísticas. De esta manera, colaboran estrechamente el profesorado, el coordinador y la dirección del centro.

Todo ello es más fácil si el equipo directivo, o el director en su caso, perciben el proyecto y su realidad de una manera óptima desde el propio cargo. La gran mayoría de los centros están en manos del Coordinador del proyecto (normalmente un profesor de inglés del centro), pudiendo encontrar casos en los que algunos directores, debido a su escasa implicación y participación, conocen poco de la marcha del proyecto bilingüe dentro de su propio centro.

## **I. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

En este contexto concreto hemos realizado este trabajo, que pretende recoger información sobre la percepción de los equipos directivos en algunos de los centros que tienen en marcha el proyecto bilingüe de la CAM: qué piensan, qué necesitan, cuáles son los problemas organizativos con los que se enfrentan, etc.

El presente estudio se centra en aspectos como la formación recibida antes del proyecto y la que imparte o no el centro a sus profesores, los recursos de los que disponen, la dotación y disposición de profesores y recursos materiales y espaciales. En cuanto a la organización del centro, se pregunta por las adaptaciones y la organización del profesorado, los alumnos y en la opinión de estos profesionales. Sobre todo nos interesa su visión de cara a los próximos cursos, sus expectativas de mejora y si existen diferencias significativas entre unos perfiles profesionales y otros.

Con todo ello, pretendemos tener una visión global de la percepción de los equipos directivos de los centros bilingües de los que se han recogido datos con el objetivo de proponer pautas o sugerencias para que, partiendo del equipo directivo, sea más fácil la consolidación de estos proyectos en toda la Comunidad Escolar.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Participantes

Se trata de una muestra de 84 miembros de equipos directivos procedentes de 34 centros bilingües de la Comunidad de Madrid, que han implantado el proyecto bilingüe desde sus inicios (2004-05) hasta el curso 2007-2008.

Para la recogida de datos se partió del listado de centros oficial de la CAM en septiembre de 2009. En el listado estaban incluidos colegios que comenzaban en dicho curso su andadura con el proyecto, por lo que fueron excluidos como participantes en la investigación por no tener experiencia en el objeto de estudio. De esta forma se enviaron encuestas a 147 colegios públicos y, de ellos, 34 enviaron los datos para la investigación.

Con respecto a las características sociodemográficas de los docentes-directivos, se ha obtenido que el 36% poseen el cargo de director, el 33% el cargo de jefe de estudios y el 31% el cargo de secretario. De éstos, el 28% son varones y el 72% son mujeres. En cuanto a la especialidad de Magisterio que poseen, el porcentaje más alto de personal de dirección es el de la especialidad de inglés (23%), seguido de Educación Primaria (18%), Educación Física (14%) y Educación Infantil (12%).

Por otra parte, con respecto al nivel de inglés que reconocen tener, cabe destacar que sólo un 17% posee un nivel avanzado, el 14% intermedio-alto, el 19% intermedio-bajo y el 50% restante poseen un nivel elemental de inglés. Por último, en cuanto a la antigüedad en la docencia, el 19% lleva menos de cinco años frente al 81% que lleva más de ese tiempo.

En cuanto a las características del centro, la totalidad de los centros estudiados son públicos. Recordamos que la Comunidad de Madrid extendió el proyecto a los centros concertados en el curso 2008-2009, por lo que no ha sido posible estudiar esta variable.

Con respecto a la localización geográfica de los centros participantes, la mayoría se sitúan en el Corredor del Henares, Alcobendas, Rivas Vaciamadrid, Madrid capital, Majadahonda y Móstoles. En cuanto al año de comienzo del programa, el 32% introdujo el programa bilingüe en el curso 04/05, el 30% en el curso 05/06, el 23% en el 06/07 y el 11% comenzó el programa en el curso 07/08.

No se han considerado otras variables del centro, como son su tamaño o las características de su contexto social, por no considerarse relevantes en los objetivos que centran este estudio.

Para la selección de esta muestra se contactó vía postal con 147 centros de Primaria situados en la Comunidad de Madrid, remitiendo tres copias de un cuestionario dirigido al director/a, jefe/a de estudios y secretario/a. Finalmente, 34 centros devolvieron un total de 84 cuestionarios cumplimentados.

Las cartas fueron enviadas en el primer trimestre del curso 2008/2009. En ellas se adjuntaba una carta de presentación del proyecto de estudio, las copias del cuestionario y un sobre respuesta para su reenvío.

### 2.2. Instrumento

Para el presente estudio se ha elaborado un cuestionario en el que se han recogido diversas variables acerca de diferentes aspectos organizativos y de funcionamiento

del centro, y la opinión y percepción de los encuestados al respecto. Concretamente, para la consecución de los objetivos propuestos, se tuvieron en consideración las siguientes variables: datos sociodemográficos del centro (nombre, localidad y año de inicio), datos sociodemográficos del docente-directivo (cargo, sexo, especialidad, nivel de inglés, antigüedad en la docencia), conocimientos necesarios y formación en inglés recibida (quince variables), recursos disponibles (veintitrés variables), aspectos organizativos del centro (veinte variables) y opinión de los encuestados (doce variables).

En algunos casos, la respuesta era dicotómica (sí-no), en otros se preguntó con una escala tipo Likert de 2, 3 ó 4 alternativas (mejor, igual, peor, etc.) y otro grupo de preguntas era de múltiples respuestas, pudiendo contestar varias alternativas. Por último, en algunos casos se planteaban preguntas abiertas como ayuda a la comprensión de datos y extracción de conclusiones. Al tratarse de una encuesta sobre percepciones, que no ha sido diseñada para medir ningún constructo psicológico, no existen datos psicométricos previos sobre su fiabilidad y validez.

Para el análisis de los datos se ha realizado un análisis descriptivo de las diferentes variables analizadas, para lo cual hemos utilizado el programa estadístico SPSS. En el caso de las preguntas abiertas, se han establecido categorías para su posterior análisis descriptivo.

### 3. RESULTADOS

La presentación de los resultados se estructura en el orden y con respecto a los campos siguientes:

- a) Formación recibida del equipo directivo
- b) Recursos del centro
- c) Organización del centro
- d) Alumnos con necesidades educativas especiales
- e) Opinión
- f) Diferencias significativas entre perfiles profesionales

#### a) Formación recibida del equipo directivo:

Con respecto a la formación recibida para adaptar la organización del centro al proyecto bilingüe, sólo el 24% afirma haber recibido alguna formación, de éstos el 65% señala a la Administración educativa como organizadora de dicha formación.

La figura 1 muestra, según su experiencia y opinión, los conocimientos que son necesarios para facilitar a los equipos directivos la implantación del proyecto en sus centros. Son los siguientes:

- información más específica sobre el proyecto (86%),
- jornadas específicas de colegios bilingües para intercambiar experiencias docentes (74%),
- conocimientos sobre distribución de grupos y profesores (54%),

- conocimientos sobre motivación hacia los profesores (36%)
- conocimientos de inglés (33%).

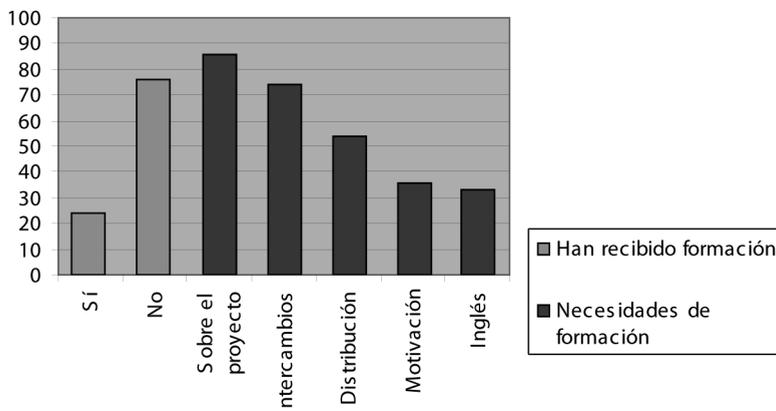


FIGURA 1  
FORMACIÓN RECIBIDA DEL EQUIPO DIRECTIVO

En cuanto a la manera en que el centro facilita la formación a los especialistas del proyecto, el 95% afirma que se les informa de cursos específicos, el 63% afirma que se les facilita la asistencia en horas de trabajo, el 33% afirma que organizan charlas o encuentros en el propio colegio y el 6% afirma que se reorganizan los grupos para facilitar salidas más prolongadas al extranjero.

#### b) Recursos del centro:

**En cuanto a los recursos humanos**, el 83% afirma que el proyecto bilingüe requiere una mayor dotación de profesorado. De éstos, el 63% opina que deben ser profesores de apoyo, el 53% profesores, el 29% coordinadores, el 21% ayudantes y el 20% tutores.

**Con respecto a la dedicación horaria de los profesores** involucrados en el proyecto en relación con un centro sin proyecto bilingüe, el 63% afirma que es mayor y el 33% afirma que es igual. Según el 69% los profesores encuestados, este tipo de dedicación repercute positivamente.

El 70% de los encuestados afirma que sería necesario liberar a los profesores involucrados en el proyecto de alguna tarea docente para que puedan tener horas de coordinación y trabajo en equipo, y el 57% reconoce que, llegado el caso, se libera a esos profesores de horas de clase. El resto, ha contestado que no se libera por falta de profesores.

**Sobre los recursos espaciales**, el 69% de los profesores encuestados afirma que el proyecto requiere mayores recursos espaciales, de los cuales el 57% indica que son aulas, el 10% laboratorios científicos y el 7% almacén para materiales. En la figura 2 se resumen los datos con respecto a estos recursos.

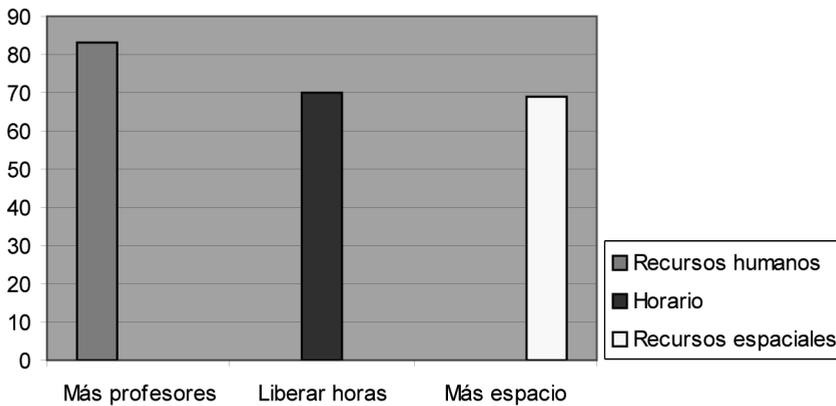


FIGURA 2  
MEJORAS PROPUESTAS CON RESPECTO A LOS RECURSOS

Con respecto a los recursos materiales recibidos por parte de la administración, el 93% afirma que han recibido una mayor partida presupuestaria para el centro, el 51% ha recibido material informático, el 35% ha recibido material audiovisual, el 23% material de apoyo para las asignaturas, el 4% libros de texto y el 1% una reforma general en el colegio.

En cuanto a los materiales que aún les hacen falta, el 32% afirma que sería una biblioteca de inglés, el 20% material audiovisual, el 17% material informático, el 14% material didáctico o de apoyo y el 10% pizarras digitales, tal y como puede observarse en la figura 3.

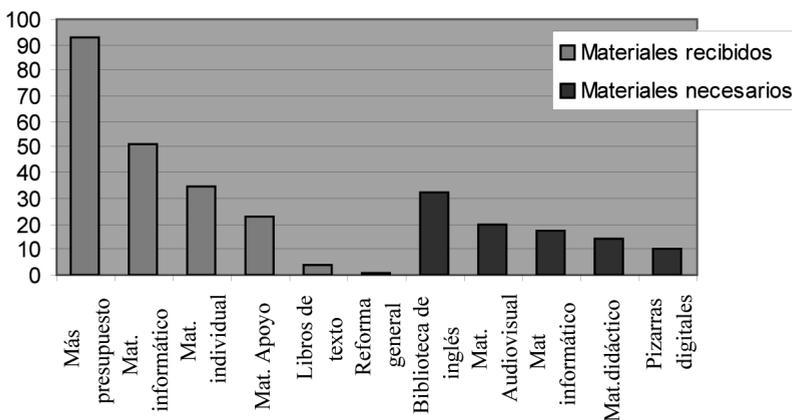


FIGURA 3  
RECURSOS MATERIALES RECIBIDOS Y NECESARIOS

**c) Con respecto a la organización del centro:** Se les preguntó acerca de cuáles habían sido las principales adaptaciones que ha habido que hacer para poder implantar el proyecto bilingüe. Los resultados indican las siguientes (ver figura 4):

- una mayor coordinación y reuniones (94%),
- la modificación de horarios (90%),
- la elección de tutores (79%), la programación de las asignaturas (73%)
- los contenidos de las asignaturas (60%)
- una readaptación para facilitar la formación (51%).

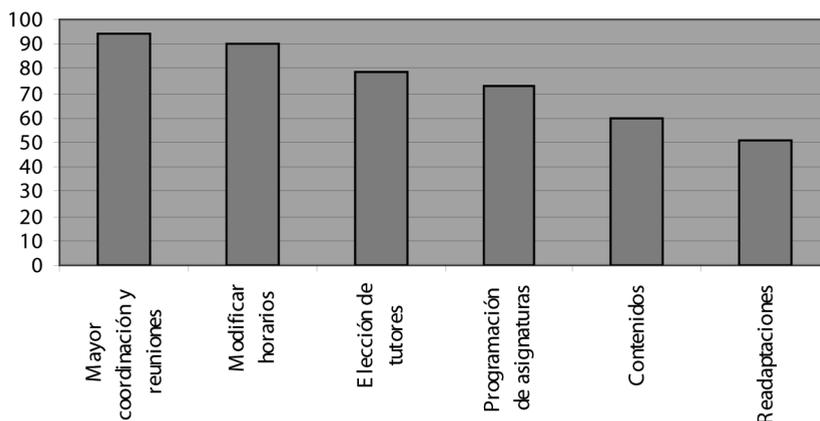


FIGURA 4  
ADAPTACIONES REALIZADAS POR LA IMPLANTACIÓN DEL PROYECTO

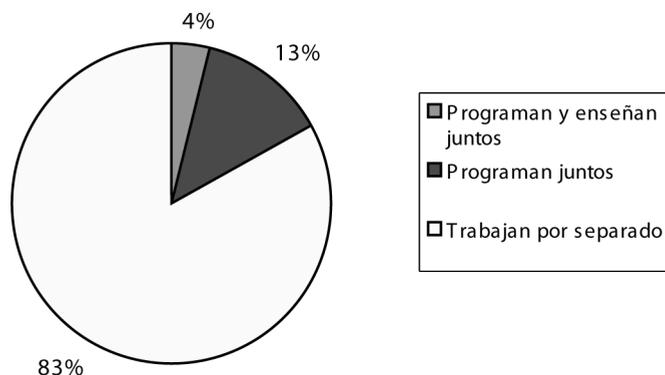


FIGURA 5  
COORDINACIÓN ENTRE EL TUTOR Y EL PROFESOR BILINGÜE

En cuanto a la organización del profesorado cuando las clases se imparten en inglés, sólo en el 4% de los casos el profesor que no es de inglés permanece en el aula, quedándose como apoyo y en el 13% de los casos, ambos trabajan en equipo, programando juntos. En el resto de los casos, el profesor de inglés y el tutor trabajan por separado y/o programan por separado (figura 5). Los principales motivos de este tipo de organización, según los encuestados, son: por falta de personal (32%), porque consideran que es lo más operativo (26%) o porque es lo indicado por la Consejería de Educación (7%).

Se les preguntó acerca de cuál pensaban que sería la mejor solución para mejorar la coordinación entre el tutor y el profesor que enseña en inglés. El 18% de los miembros de los equipos directivos encuestados contestó que necesitarían tener más recursos humanos, el 12% preferirían poder hacer una organización más flexible de los grupos, por medio de desdobles, el 8% creía suficiente poder utilizar cotutorías. El 7% contestó que la organización actual es la mejor.

Otra cuestión de estudio ha sido si desde la implantación del proyecto bilingüe habían notado alguna diferencia en las relaciones interpersonales (falta de comunicación entre los miembros del claustro, escasa flexibilidad para adaptarse a las necesidades de otros compañeros, graves disensiones en torno a temas organizativos, etc.) entre los miembros del claustro, y el 24% contestó que sí. Las principales razones para ello fueron:

- Razones de carácter pedagógico (temas de organización de asignaturas, discusiones claustro, etc) 10%
- Razones de carácter laboral y de organización de centro (horarios, horas dedicación, sueldos, apoyos, etc.) 60%
- Razones de carácter interrelacional (estrés, tensiones, personalidad y actividad, etc) 30%

También se les preguntó sobre si habían percibido resistencia al proyecto, en algún caso, por parte de algún miembro de la comunidad educativa (profesores especialistas y/o no especialistas en inglés, padres y madres, etc.), encontrando que en el 36% de los casos, la respuesta fue afirmativa.

**d) Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales (ACNEES):** Se les preguntó acerca de su percepción sobre la situación de los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros bilingües y el 69% contestó que era más difícil atender sus necesidades, el 13% afirmó que el inglés les motiva y se facilitan algunos avances y el 11% no había encontrado diferencias.

Los casos más significativos se refieren a la dificultad para estos niños que no pueden seguir las clases en inglés (33%), necesitan más adaptaciones y tienen menos seguimiento (22%). Por el contrario, un 11% afirma que les motiva.

Con respecto a los alumnos inmigrantes, se les preguntó acerca de su opinión sobre como influía el desarrollo del proyecto en la atención de los niños inmigrantes cuyo idioma materno es distinto del castellano. El 58% afirmó que el proyecto se desarrolla igual, el 23% que había que hacer adaptaciones en otro idioma y llevarlas a cabo y el 6% que los niños con atención específica no asisten a estas clases, tienen en esa sesión atención individualizada (figura 6).

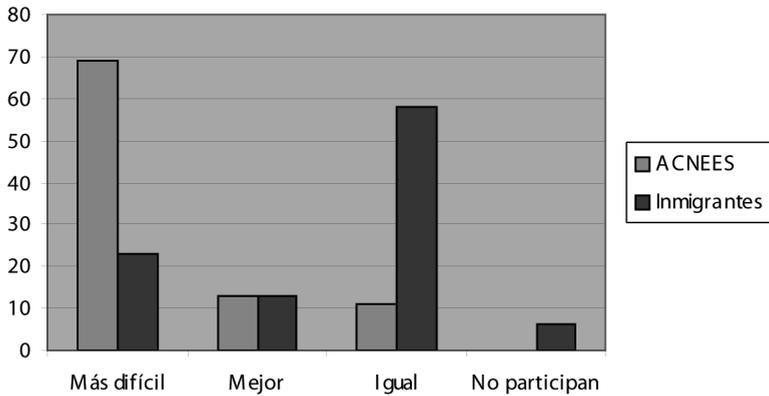


FIGURA 6  
 CÓMO INFLUYE EL PROYECTO EN ACNEES Y ALUMNOS INMIGRANTES

**e) Opinión:** Se les preguntó con respecto a la opinión de los equipos directivos sobre cómo creían que se iba a desarrollar el proyecto en el futuro. La modalidad de respuesta abierta permitió obtener gran cantidad de información: el 29% contestó que con normalidad y mejorando la calidad progresivamente, el 19% que con una mayor colaboración, recursos y formación, el 14% que con una continuidad en Secundaria, el 5% que se generalizará en todos los centros, el 4% considera que será necesaria una doble oferta y el 2% que bien en inglés aunque perjudicando el nivel en *Science* (figura 7).

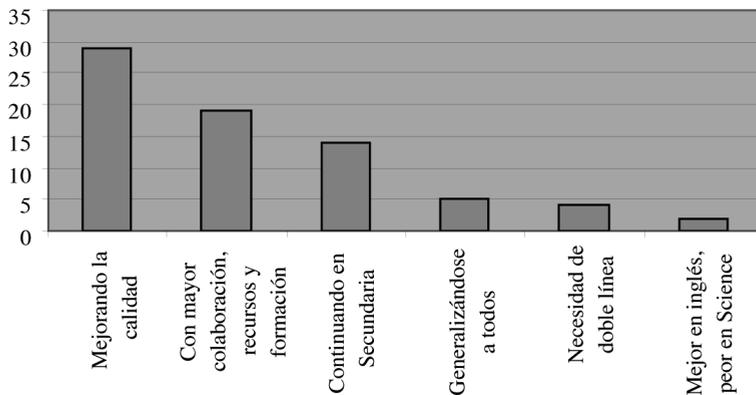


FIGURA 7  
 CÓMO CREEN QUE SE DESARROLLARÁ EL PROYECTO

En cuanto a cómo les gustaría que se desarrollase, el 88% piensa que con más recursos humanos, el 63% con más recursos materiales, el 54% con coordinación entre

los colegios, el 43% con más profesores de inglés, el 40% con un mayor conocimiento de inglés de todos los profesores y el 31% con sesiones de evaluación y jornadas “intereuelas” tal y como muestra la figura 8.

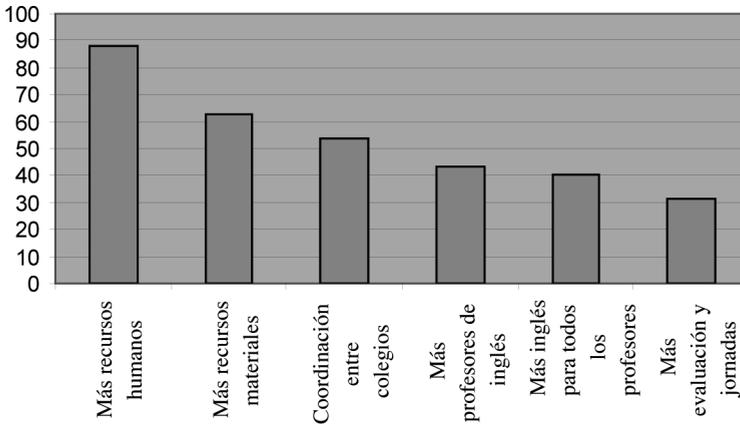


FIGURA 8  
CÓMO LES GUSTARÍA QUE SE DESARROLLASE EL PROYECTO

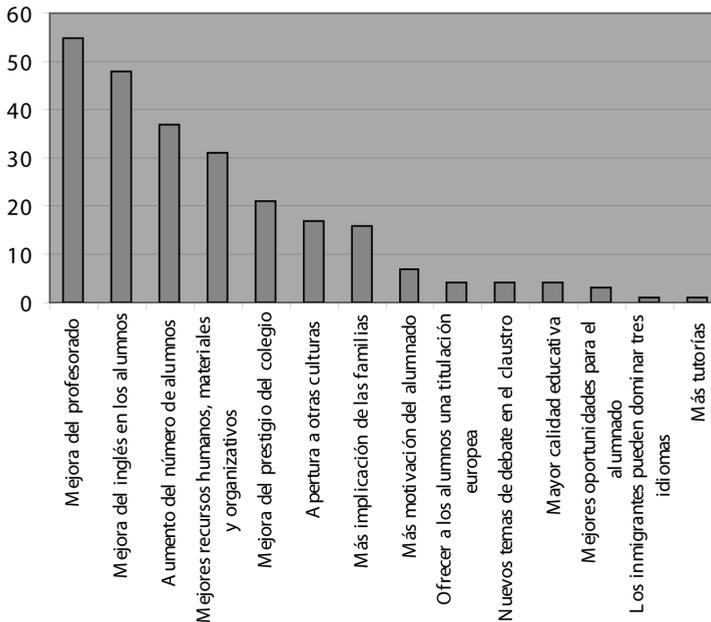


FIGURA 9  
ELEMENTOS POSITIVOS DEL PROYECTO BILINGÜE

Es necesario destacar el deseo de los participantes de incrementar el número de auxiliares de conversación (35%) y de mejorar la comunicación con la Administración y con otros centros (30%). Un 15% de los directivos resalta la importancia de cómo tratar a los alumnos de educación especial en el proyecto y un 20% la necesidad de mejorar la formación en general de los docentes. Por último, se les preguntó si creían que el centro había mejorado con la introducción del proyecto y el 86% contestó que sí. Los elementos más positivos que destacaron en este cambio se recogen en la figura 9.

#### f) Diferencias significativas por perfiles

Para tener la oportunidad de aportar más luz a los resultados encontrados y guiar mejor los estudios siguientes en investigaciones futuras, se ha intentado profundizar más en la relación entre las variables sometidas a estudio. Para ello, se han analizado las posibles relaciones entre la percepción sobre las necesidades y evolución del proyecto bilingüe y algunos datos sobre el perfil de los miembros del equipo directivo, tales como su especialidad de magisterio (comparando el grupo de los especialistas en inglés y el resto), su nivel de inglés (comparando el grupo de alto-avanzado con el grupo de bajo-medio) y su antigüedad como docentes (comparando el grupo de menos de cinco años de antigüedad con el resto) entre otras.

Se ha calculado la prueba *Chi-Cuadrado*, seleccionando aquellas relaciones que han resultado ser significativas. Los principales resultados nos muestran que (figura 10):

- Con respecto al nivel de inglés de los miembros del equipo directivo y su percepción de las necesidades más inmediatas para continuar el desarrollo del proyecto bilingüe en los centros:
  - o El grupo de profesores con mayor nivel de inglés perciben más la necesidad de mayor dotación de recursos humanos ( $\chi^2_{(1)}=16,24$ ;  $gl=8$ ;  $p<0,05$ ).
  - o El grupo de profesores con mayor nivel de inglés perciben más la necesidad de realizar jornadas interesuelas ( $\chi^2_{(1)}=16,29$ ;  $gl=8$ ;  $p<0,05$ ).
  - o El grupo de profesores con mayor nivel de inglés perciben más la necesidad de mayor dotación de recursos materiales ( $\chi^2_{(1)}=21$ ;  $gl=8$ ;  $p<0,01$ ).
  - o El grupo de profesores con mayor nivel de inglés perciben más la necesidad de coordinarse con otros colegios ( $\chi^2_{(1)}=21,81$ ;  $gl=8$ ;  $p<0,01$ ).
  - o Los miembros del equipo directivo con un mayor nivel de inglés muestran más la necesidad de liberarse de horas de clase para dedicarlas al proyecto que los que tienen menos nivel de inglés ( $\chi^2_{(1)}=11,67$ ;  $gl=3$ ;  $p=0.001$ ).
- Con respecto a la antigüedad en la docencia de los encuestados se ha encontrado:
  - o Los profesores con menos antigüedad consideran más que el resto que la cantidad de dedicación horaria al proyecto de los profesores influye en su calidad ( $\chi^2_{(1)}=28,06$ ;  $gl=15$ ;  $p=0.05$ ). Sin embargo, los profesores con más antigüedad consideran más que el resto que lo más importante es el hecho de que se liberen horas de clase para tareas de coordinación ( $\chi^2_{(1)}=159$ ;  $gl=105$ ;  $p=0.001$ ).

- Con respecto a la especialidad de Magisterio:
  - o Los miembros del equipo directivo que son especialistas en Inglés manifiestan más la necesidad de liberarse de horas de clase para dedicarlas al proyecto que el resto de especialidades ( $\chi^2_{(1)}=17,45$ ;  $g1=3$ ;  $p=0.001$ ).

No se han encontrado relaciones significativas en el resto de las variables analizadas.

Consideramos que estos resultados pueden ser de gran interés ya que pueden contribuir a orientar en la formación de futuros directivos, detectando necesidades y analizando cómo algunas características de sus perfiles pueden condicionar la evolución de sus proyectos. Podría suponer una nueva manera de percibir las necesidades de formación, de experiencia y de implicación de los equipos directivos y su consecuente reflexión en los baremos para acceder a ese cargo.

#### **4. PRINCIPALES RESULTADOS**

Señalamos a continuación los principales resultados derivados del estudio.

*Con respecto a la formación:*

Los datos indican una formación recibida escasa. La mayoría percibe la necesidad de seguir formándose, especialmente en relación a aspectos organizativos y de funcionamiento del proyecto. A pesar de que el nivel de inglés de la mitad de los miembros del equipo directivo es elemental, sólo un tercio percibe la necesidad de recibir formación en este sentido.

*Con respecto a los recursos humanos:*

La mayoría reconoce que es necesaria una mayor dotación de profesorado, especialmente de profesores de apoyo. Consideran que sería positivo para el proyecto que los profesores implicados tuviesen una mayor descarga horaria para poder disponer de más tiempo para la coordinación y el trabajo en equipo.

Por otra parte, se demandan más espacios destinados al proyecto bilingüe como son: aulas de desdoble, biblioteca de idiomas o laboratorios y reconocen que la partida presupuestaria y el material recibido ha sido superior, pero aún es insuficiente.

*Con respecto a la organización del centro:*

Los principales cambios organizativos incorporados se refieren a una mayor coordinación a través de reuniones, a cambios en los horarios de los profesores, a la elección de los tutores, a la programación de las asignaturas y contenidos y a adaptaciones para facilitar la formación.

En cuanto a la organización de los profesores en el aula, sólo un 4% trabajan juntos y un 13% programan en equipo, principalmente porque se ajustan a las orientaciones de la Consejería de Educación y porque no podrían hacerlo de otro modo por la falta

de personal. Llama la atención la distancia que se muestra en la coordinación entre tutores y profesores de inglés y entre profesores de inglés y no inglés. Los equipos directivos consideran que este aspecto podría mejorar con más recursos personales y flexibilizando el sistema.

La cuarta parte de la muestra indicó que había habido cambios negativos en las relaciones interpersonales del centro como consecuencia de la implantación del proyecto. Encontramos que esta situación se da, sobre todo, en aspectos laborales y de organización, donde surgen más conflictos. Aproximadamente un tercio de la muestra contestó que habían percibido resistencias al proyecto por parte de algunos miembros de la comunidad educativa.

En cuanto a la viabilidad del proyecto para todos los alumnos, dos tercios encuentran que dificulta la intervención con ACNEES. Con respecto a los alumnos inmigrantes, la mayoría piensa que se desarrolla igual que con el resto de los alumnos. Sólo un porcentaje bajo encuentra elementos positivos de motivación en la situación del inglés y los ACNEES.

Los profesores esperan que el proyecto se desarrolle con normalidad, mejorando progresivamente la calidad, mejorando los recursos y la formación, ampliándolo a Secundaria y generalizándolo a todos los centros.

Algunas de las necesidades que les gustaría que se cubriesen son, por orden de repuesta: más recursos humanos, más recursos materiales, más coordinación entre colegios, más profesores de inglés, más nivel de inglés para todos los docentes y más intercambio con otras escuelas. Se observan diferencias significativas entre la percepción de estas necesidades y algunas características del perfil de los miembros de los equipos directivos, como son el nivel de inglés, su especialidad de magisterio y la antigüedad en la docencia.

La mayoría piensa que el centro ha mejorado con la introducción del proyecto, en aspectos como la mejora de los profesores, la mejora del nivel de inglés de los alumnos, el aumento de la matrícula en el centro, la mejora de recursos, mejora del prestigio del centro, la apertura a otras culturas y más implicación de las familias, entre otros.

## **5. CONCLUSIONES**

Todos los datos recabados, hasta este momento, nos llevan a pensar que los equipos directivos de los centros bilingües piensan que el proyecto ha contribuido a mejorar su centro, así como la calidad y formación de sus docentes, el nivel de inglés de sus alumnos, el prestigio del centro y la implicación de las familias. Sin embargo, muestran también algunas necesidades que han ido surgiendo y que se hace necesario cubrir, como son: la necesidad de una mayor y mejor formación de los docentes, una mayor cantidad de recursos humanos, materiales y espaciales, una mayor coordinación y la posibilidad de intercambiar experiencias para poder enriquecer los proyectos. En general, los miembros del equipo directivo especialistas en inglés, con un mayor nivel de inglés y con menos experiencia docente, perciben más estas necesidades.

Estos resultados están en la línea de los obtenidos en estudios similares en otras comunidades autónomas, como es el caso de Andalucía, que concluyen en su informe

“Los centros bilingües en la Comunidad Autónoma de Andalucía: Informe de la situación” que algunas de las mejoras necesarias serían una mayor dotación de recursos, materiales y bibliografía, un aumento de la red, extendiendo a más alumnado y ciclos y una mayor formación metodológica y lingüística del alumnado. Además esa es la línea marcada por los propios especialistas de inglés (Fernández y Halbach, 2010, en prensa).

Dada la innovación que supone o debe suponer este tipo de proyectos debería extenderse la ilusión y las expectativas positivas al resto del profesorado, analizar, entre todos, lo más válido y lo menos aplicable en cada caso y obtener resultados que nos permitan reflexionar y avanzar. Todos los profesionales deben formar un equipo que sea capaz de educar y estudiar la educación desde todos los frentes posibles. Deben ser equipos multiprofesionales

Todo esto nos indica que urge prestar atención a las necesidades que están surgiendo en el desarrollo de estos proyectos para poder dar respuesta todas ellas y facilitar el éxito. Para ello, sería conveniente un diagnóstico completo de los centros en el que se especifique la situación actual en la que se encuentran y hacer una evaluación del programa que proporcione información para la continuidad del mismo a otros centros y a otras etapas.

Para terminar, y a la vista de los resultados obtenidos en este estudio, consideramos que sería necesario un análisis exhaustivo de algunos de los elementos decisivos en el éxito de estos programas. Algunas sugerencias interesantes para posteriores estudios, podrían estar relacionadas con la atención a la diversidad en los centros bilingües, en concreto la situación de los alumnos con necesidades educativas especiales o las relaciones con las familias, sobre todo las que tienen una lengua distinta a la que estudian sus hijos o desconocen totalmente las lenguas impartidas en el centro.

## BIBLIOGRAFÍA

- Baker, C. y Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Burillo, J. y Medina, A. (2005). “Big fish, small fish” *Rev. Aula de Infantil*, 27, 19-24.
- Castanys, M. y Ripoll, R. (2005). “Entrevista para conocer mejor otras lenguas y otras costumbres”. *Revista Aula de Innovación educativa* 147, 25-27.
- Cenoz, J. y Jessner, U. (2000). *English in Europe. The acquisition of a third language*. Clarendon: Multilingual Matters.
- Fernández Agüero, M.<sup>a</sup> y Montero Méndez, S. (2005). “La lectura en segundas lenguas: análisis de la efectividad de la contextualización previa y sus implicaciones metodológicas”. *Porta linguarum Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras* 3, 35-44.
- Fernández, R., Pena García Gómez, C. y Halbach, A. (2005). “La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: las expectativas del profesorado antes de iniciar el proyecto”. *Porta linguarum Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras* 3, 161-173.
- Fernández, R. y Fernández, J. (2007). “Creating a webpage to Support Teacher Development and Growth: The Case os bilingual Teachers in Spain”. En Conacher, J.E., Kelly-Holmes, H. (Eds.). *New Learning Environment for Language Learning: Moving beyond the Classrim?*. Peter Lang: Frankfurt A.M.

- Fernández Fernández, R. y Halbach, A. (2009). "Uncovering the approach to literacy of Spanish Textbooks used in a CLILL context". En Ditze, S. A. y Halbach, A. (2009). *Bilingualer Sachfachunterricht (CLILL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität*. Peter Lang: Frankfurt A.M.
- Fernández, R. y Halbach, A. (2010, en prensa). "Analysing the situation of teachers in the CAM bilingual project after four years of implementation". En: Ruiz de Zarobe, Yolanda; Sierra, Juan Manuel y Gallardo del Puerto, Francisco (Eds.) *Content and Foreign Language Integrated Learning: Contributions to Multilingualism in European Contexts*. Peter Lang: Frankfurt A.M.
- Fernández Trujillo, R. (2009). "Proyecto Empiezo a ser bilingüe". *Pulso*, 32, 243-260.
- Fons i Esteve M. y Ballesteros, C. (2005). "Enseñar y aprender lengua oral en contextos multilingües" *Aula de Innovación educativa* 147, 16-18.
- Halbach, A. (2007). "Bilingual Methodology in Primary schools". *Porta Linguarum Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras* 3, pp. 43-52.
- Halbach, A., García Gómez, A. y Fernández Fernández, R. (2009, en prensa). *Enseñar en el proyecto bilingüe: reflexiones y recursos para el profesor*. Badajoz: Abecedario.
- Herrera Cubas, J. (2005). "La investigación del lenguaje escrito como proceso. Algunas consideraciones de interés para la práctica docente". *Porta Linguarum Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras* 3, 7-10.
- Krück, B. y Loeser, K. (2002). *Innovatonen im Fremdsprachenunterricht. 2. Fremdsprachen als Arbeitssprachen*. Frankfurt A.M. Peter Lang (citado en Fernández, Pena García Gómez y Halbach (2005) "La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: las expectativas del profesorado antes de iniciar el proyecto". *Porta linguarum Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras* 3)
- Lorenzo, F.J. (2009, en prensa). *Los centros bilingües de la comunidad autónoma de Andalucía: gestión, competencia y organización*.
- Mei Yi Lin, A. (2008). *Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: El cambio crítico y más allá.* *Revista de educación y pedagogía*, vol. XX, 51.
- Oraziregui, I. (1994). "Evaluación de una experiencia de inmersión en el País Vasco". En M. Siguán *Las lenguas en la escuela*. Pp. 4-59.
- Pena Díaz, C., Fernández, R., García Gómez, A. y Halbach, A. (2005). "La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: las expectativas del profesorado antes de comenzar el proyecto". *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras*, (3): 161-173.
- Pena, C., García, A. Fernández, R. y Fernández, J. (2007). "Training needs of teachers involved in the bilingual programme in Madrid primary schools". *GRETA 2005: TEACHIN ALIVE?* Granada: GRETA.
- Pérez Esteve, P. y Roig, V. (2005). "Inglés para los más pequeños ¿una moda o mucho más? *Aula de Infantil* 27, 9-13.
- Pérez Márquez, E. (2008). "La enseñanza del inglés: un antes y un después de la implantación de la enseñanza bilingüe". *Revista Aula de innovación educativa* 168, 17-20.
- Pérez Vidal, C. (2008). "El enfoque integrado de contenidos y lenguas en Europa". *Aula de Innovación educativa* 168, 7-16.
- Salaberri, R. (2009). "Un centro y un plan que van de la mano". *Cuadernos de pedagogía* 395.

- Siguán, M. (1992). *España Plurilingüe*. Madrid: Alianza.
- Urrutia, H., Cantia, L., Martínez, M.<sup>a</sup> D. y Millas, F. (1998). *Bilingüismo y rendimiento académico en la Comunidad Autónoma Vasca*. Bilbao: Jóvenes por la Paz.
- Vicente Rodríguez, P.S., Bolívar, A., Gutiérrez González, D., Molina Ruiz, E., Gallego, M.<sup>a</sup> J., León, M.J., Fernández Cruz, M., Moral, C., Rodríguez, S.L. y Pérez, M.P. (1996). La problemática de la función directiva y la formación de líderes escolares. *Revista de Investigación Educativa*, 14-1.

#### Otras referencias:

- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- ORDEN 796/204 de 5 de marzo, de la Consejería de educación de la Comunidad.
- ORDEN 1886/2004, de 21 de mayo, del Consejero de Educación, por la que se regula la organización de las asignaturas y de los itinerarios, el horario semanal, la oferta y la elección de las asignaturas optativas, y las medidas de refuerzo y apoyo en la educación Secundaria Obligatoria derivada de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

Fecha de recepción: 19 de febrero de 2010.

Fecha de revisión: 20 de febrero de 2010.

Fecha de aceptación: 11 de mayo de 2010.

Caballero García, Presentación A.; García-Lago Ibáñez, Virginia (2010). La lectura como factor determinante del desarrollo de la competencia emocional: Un estudio hecho con población universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 345-359.

# LA LECTURA COMO FACTOR DETERMINANTE DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL: UN ESTUDIO HECHO CON POBLACIÓN UNIVERSITARIA

Presentación A. Caballero García y Virginia García-Lago Ibáñez

## RESUMEN

*Los beneficios de la competencia emocional en la vida de las personas han sido probados por la comunidad científica en los últimos años. Esto ha traído consigo la proliferación de programas de intervención para la mejora de esta competencia. La mayoría de ellos utilizan como recurso la lectura, pero la relación entre estas dos variables no está suficientemente demostrada. Esto motivó la realización de un estudio que tuvo como objetivos: 1) analizar la inteligencia emocional y los hábitos lectores de estudiantes universitarios, 2) conocer la asociación existente entre sus lecturas y nivel de inteligencia emocional autopercebida, y 3) comprobar diferencias existentes en competencia emocional, en función del género y del curso. Los hábitos lectores y la inteligencia emocional fueron evaluados mediante un cuestionario diseñado ad hoc para el estudio y el TMMS-24, respectivamente. Los resultados sugieren la necesidad de desarrollar programas que fomenten la lectura y contribuyan al desarrollo emocional, y se discuten desde la demanda que el Espacio Europeo de Educación Superior hace de este tipo de competencias en los nuevos planes de estudio de educación.*

**Palabras clave:** *Inteligencia Emocional; Lectura; Universitarios; Espacio Europeo de Educación Superior.*

---

### Correspondencia:

Presentación A. Caballero García. Universidad Camilo José Cela. Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación. Instituto de Enseñanza y Aprendizaje. Castillo de Alarcón, 49. Villafranca del Castillo. 28692 Madrid. Tlf: 91/8153131 (ext. 1318). E-mail: pcaballero@ucjc.edu

## **READING AS A DECIDING FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL COMPETENCE: A STUDY ON UNIVERSITY STUDENTS**

### **ABSTRACT**

*The benefits of emotional competence upon people's lives have recently been shown by the scientific community. As a consequence and in order to improve this competence, intervention programmes have flourished lately. Most of them use reading as a resource, but the connection between these two variables has not been sufficiently demonstrated. The situation described is what encouraged this study, in which the following objectives are: 1) to analyse emotional intelligence and reading habits in university students, 2) to identify the relationship between students' readings and their self-perceived level of emotional intelligence, and 3) to establish the differences between emotional competence according to gender and academic year. Both reading habits and emotional intelligence were respectively assessed with a questionnaire especially designed for the study and the TMMS-24. Results suggest that there is a need to develop programmes that encourage reading and also promote emotional development. A discussion is then in place as a results of the demands made by the European Space for Higher Education for this type of competences in the new syllabus for Higher Education.*

***Key words:** Emotional Intelligence; Reading; University Students; European Space for Higher Education.*

### **INTRODUCCIÓN**

Las investigaciones de los últimos años han evidenciado que la inteligencia emocional (IE) es un buen predictor del éxito personal, social, laboral y escolar del sujeto; así como la falta de IE facilita la aparición de problemas de conducta, al menos, en cuatro áreas (Fernández Berrocal y Ruiz Aranda, 2008): relaciones interpersonales (Extremera y Fernández Berrocal, 2004; Lopes, Salovey, Cote y Beers, 2005), bienestar psicológico (Ciarrochi, Deane y Anderson, 2002; Fernández Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2006), rendimiento académico (Barchard, 2003; Extremera y Fernández Berrocal, 2004; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004) y conductas disruptivas (Extremera y Fernández Berrocal, 2004; Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006; Petrides y cols., 2004; Ruiz Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Extremera 2006). Estos datos, confirman la necesidad de una prevención inespecífica que incida en diversas situaciones y ayude a construir el bienestar personal (Bisquerra, 2003).

Los programas de IE mejoran significativamente las habilidades sociales y emocionales de los niños y de los jóvenes, reducen o evitan problemas conductuales, mentales, y promueven resultados académicos positivos (Clouder, 2008). Pero no sólo los jóvenes y los niños se benefician del incremento de las competencias emocionales. Una alta IE es la base para desarrollar con éxito cualquier actividad académica o laboral. Por este motivo consideramos que la formación de los adultos en esta competencia es fundamental.

Éstas son sólo algunas de las razones por las que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) pretende incluir en la formación universitaria competencias

específicas comunes en el nuevo plan para Maestros de Infantil y Primaria como la “capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional” (ANECA, 2004: 91). El profesor que tiene una buena IE es capaz de generar un clima escolar adecuado, que produce efectos positivos en el ajuste psicológico del alumnado y, por tanto, mejora el aprendizaje y hace disminuir las conductas disruptivas en el aula (Kupermink, Leadbeater y Blatt, 2001). Consideramos importante el desarrollo de estas competencias en la nueva formación del maestro y en el desempeño de su profesión, y a ellos hemos dirigido nuestra observación y análisis.

Profundizando en las diferencias individuales que pudieran tener nuestros alumnos de educación respecto de algunas variables, no encontramos datos concluyentes a la hora de determinar si la IE está condicionada por el género y el curso.

Si bien hay estudios que demuestran que no existen diferencias en las puntuaciones generales de IE entre hombres y mujeres respecto de su inteligencia emocional total (Bar-On, Brown, Kirkcaldy, y Thome, 2000; Rose, 1995), el panorama cambia cuando evaluamos de manera pormenorizada cada uno de sus componentes (Caballero, 2009). Las mujeres, en promedio, tienen mayor conciencia de sus emociones, son más hábiles a la hora de percibir las, comprenderlas y expresarlas (Brackett, Mayer y Warner, 2004; Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006; Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim, 1998); muestran más empatía, son más aptas para las relaciones interpersonales (Bar On y cols., 2000; Candela, Barberá, Ramos y Sarrió, 2001; Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000; Rose, 1995) y tienen mayores oportunidades de interacción social (Dawda y Hart, 2000). Los hombres, por el contrario, destacan en habilidades de control de impulsos, tolerancia al estrés (Bar-On y cols., 2000; Palomera, 2005; Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006; Rose, 1995), seguridad personal, independencia y optimismo (Dawda y Hart, 2000).

Respecto del curso académico, Schaie (2001) hipotetizó para la IE que la relación existente entre estas dos variables seguiría un rumbo parecido al de la inteligencia tradicional. Si con la edad y la experiencia aumenta la inteligencia cristalizada, la IE se comportaría igual que esta inteligencia. Algunos autores como Mayer, Salovey y Caruso (2000) y Schutte (1998) llegaron a similares conclusiones. Sin embargo, otras investigaciones ofrecieron resultados diferentes. Gohm y Clore (2000) llegaron a la determinación de que ni la IE como ejecución, ni la percibida aumentaban durante cuatro cursos universitarios, y sugirieron que la IE se desarrollaba fundamentalmente durante la infancia y se estabilizaba en la etapa adulta temprana. Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) y Palomera y cols. (2006) tampoco encontraron diferencias significativas en la IE por edad en muestras universitarias.

Por último, revisamos fuentes bibliográficas relativas a procesos de intervención en educación emocional y encontramos que las opciones más frecuentes son: el uso de programas específicos de mejora de la IE, la inclusión de asignaturas relacionadas con la gestión inteligente de las emociones en el currículo, y el trabajo de estas habilidades de manera transversal en todas las materias. En todos estos casos suele utilizarse como recurso didáctico la lectura, en distintas modalidades: cuentos, fábulas, narraciones, historias, recortes de prensa, y libros, dependiendo de la edad de los destinatarios.

Tomando en consideración este punto común de las propuestas de intervención, nos interesamos por conocer investigaciones que hubieran analizado la relación existente entre la lectura y las habilidades de la IE, encontrándonos con el hecho de que existe una escasez de estudios que evalúen la efectividad de los programas de entrenamiento de las habilidades emocionales (Mestre y Fernández Berrocal, 2007) y un vacío de trabajos empíricos que demuestren la relación existente entre la lectura y la competencia emocional. Tan sólo hallamos investigaciones que confirman la contribución de la lectura al bienestar psicológico de las personas (Martínez Serrano y Sierra, 2005) y argumentaciones de autores que sugieren la existencia de una asociación entre ambas variables.

En este sentido, Mendoza (2005) afirma: "(...) *todo texto es un encuentro semiótico que pretende, siempre, modificar una conducta. (...) Los textos leídos no solamente comunican un determinando contenido, también actúan en el sentido de que incitan a la acción regulando la conducta del lector y regulando, incluso, la conducta de la sociedad*" (p. 39). Briz (2002), por su parte, sostiene que: "*El alumno que participa en ella –la lectura– mejorará sin duda sus habilidades sociales, atendiendo a la cortesía, aprendiendo a escuchar, matizando los sentimientos y las emociones propios o patentes en el texto a través de la expresión oral, e incluso corporal, y, a la vez, mejorando el propio autoconcepto y la seguridad en sí mismo, superando paulatinamente la timidez o el aislamiento social*" (p. 180).

Demostrar la relación existente entre estas dos variables fue el objetivo del presente trabajo; pues, si como la teoría sugiere, es posible la educación de la IE a través de la lectura, encontraríamos en esta última una potente herramienta formativa que podríamos utilizar como base para nuestros planes de intervención. Con este fin medimos la IE y los hábitos lectores (frecuencia, motivo y tipo de lectura) de nuestros estudiantes de educación, analizamos la relación existente entre sus lecturas y nivel de competencia emocional autopercibida, y buscamos posibles diferencias de IE por género y curso universitario.

## **MÉTODO**

### **Participantes**

Los alumnos de nuestro estudio fueron seleccionados de manera no aleatoria e intencionada, respetando la asignación natural de los grupos. Constituyen un total de 335 estudiantes universitarios; de primero (51%), segundo (20%) y tercer cursos (29%) de la carrera de Magisterio de Educación Infantil, Educación Física y Educación Primaria; con una media de 23 años de edad ( $\bar{x}=22,7$ ,  $sd=4,988$ ), y homogéneos en cuanto al género: 164 hombres (49%) y 171 mujeres (51%).

### **Instrumentos**

Para la medida de IE empleamos la escala de autoinforme denominada Trait Meta Moos Scale-24 (TMMS-24) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, (1995), adaptada al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), que nos permitió obtener información específica de sus tres dimensiones: Atención a los sentimientos, Comprensión emocional y Reparación o Regulación emocional.

Para conocer los hábitos lectores de nuestros estudiantes, utilizamos una encuesta generada para esta investigación, que nos proporcionó información relativa a los datos personales del alumno, la frecuencia de la lectura, las motivaciones para leer, el tipo de lectura y la autopercepción de las competencias logradas a partir de estas lecturas.

### **Procedimiento**

La recogida de datos se desarrolló en dos fases: en la primera iniciamos los contactos con los docentes de las diferentes universidades, se les informó del propósito de la investigación, se les invitó a participar, y se concretó con ellos las fechas para la administración de los cuestionarios a los alumnos. La segunda fase tuvo lugar en las aulas de primero, segundo y tercer cursos de las Titulaciones de Magisterio referidas. Tras informar del motivo de nuestra visita, invitamos a los alumnos a participar en nuestro estudio de manera voluntaria. Expresada su conformidad, procedimos a la administración de las pruebas de IE y lectura, por este orden. La sesión duró aproximadamente una hora. El investigador se comprometió al tratamiento anónimo de los datos y a la facilitación de un informe individualizado, previa petición, una vez analizados los resultados.

### **Análisis de los datos**

El análisis de los datos se realizó con el programa informático SPSS para Windows (versión 16.0). Incluyó un estudio descriptivo (frecuencias, porcentajes, medias, desviaciones típicas) de las variables relacionadas con las características de la muestra, los hábitos lectores y la IE de los estudiantes; tablas de contingencia y pruebas Chi-cuadrado, para estudiar la asociación existente entre los hábitos lectores y la IE; pruebas T para muestras independientes y anovas, para el análisis de las diferencias existentes en IE por género y curso, respectivamente, y pruebas de contraste (HSD de Tukey), para aquellos casos en los que se encontró significación estadística, tomando como referencia un valor  $p \leq .05$ .

### **RESULTADOS**

Los estadísticos descriptivos correspondientes a la frecuencia, motivación y tipos de lectura de la muestra se incluyen en la Tabla 1. En ella podemos apreciar cómo el 49,3% de la muestra no lee habitualmente. La mayoría de los alumnos (68,3%) eligen la lectura como fuente de aprendizaje; pocos acceden a ella por obligación (34,1%), el 66,9% lo hace por gusto y el 18% restante recurre a ella como alternativa para paliar el aburrimiento. Respecto al tipo de lectura, lo más leído por los estudiantes es la narrativa actual (58,8%), pocos leen temas de divulgación científica-cultural relacionados con la música, la naturaleza o viajes (22,1%), o libros de autoayuda (17,6%). Y muchos menos (8,7%) leen textos de literatura clásica (entendiendo por clásica, literatura de tradición culta, que incluye el ensayo, la poesía, o el teatro, entre otros).

TABLA 1  
HÁBITOS LECTORES DE LA MUESTRA

HÁBITOS LECTORES	RESPUESTAS	Frecuencias	Porcentajes
Frecuencia de lectura	No lector habitual	165	49,3
	Sí lector habitual	170	50,7
Motivo de lectura: aprender	No	106	31,6
	Sí	229	68,3
Motivo de lectura: evitar aburrirse	No	275	82
	Sí	60	18
Motivo de lectura: por gusto	No	111	33,1
	Sí	224	66,9
Motivo de lectura: por obligación	No	221	65,9
	Sí	114	34,1
Género literario: narrativa actual	No	138	41,2
	Sí	197	58,8
Género literario: divulgación	No	260	77,6
	Sí	74	22,1
Género literario: literatura clásica	No	306	91,3
	Sí	29	8,7
Género literario: autoayuda	No	276	82,4
	Sí	59	17,6

La Tabla 2 recoge los resultados obtenidos respecto de la IE. En ella observamos que, por lo general, los estudiantes de nuestra muestra poseen una adecuada competencia emocional; aproximadamente el 63% promedio de ellos manifiesta tener una adecuada atención, comprensión y regulación emocional. Sin embargo, consideramos que la competencia emocional de los futuros maestros sería mejorable, ya que el 38,8% de ellos carece de una adecuada atención a la percepción emocional, el 30,7% tiene poca comprensión emocional, y el 26,3% de ellos considera que su regulación emocional es insuficiente.

En la Tabla 3 mostramos las variaciones en IE por género y curso. En cuanto al género, vemos que no hay diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la comprensión ( $T= 0,67251$ ,  $p= 0,311$ ) y la regulación emocional ( $T= 1,04393$ ,  $p= 0,090$ ) y sí respecto de la atención emocional ( $T= -2,40579$ ,  $p= 0,02$ ). Las mujeres muestran mayor atención emocional ( $\bar{X}=28,06$ ,  $sd=7,47$ ) que los hombres ( $\bar{X}=25,66$ ,  $sd=6,76$ ).

Cuando tuvimos en cuenta el curso académico que los alumnos estaban realizando, sólo hallamos diferencias significativas en cuanto a la comprensión emocional cuando comparamos a los alumnos de primer curso con los de segundo ( $T=-3,4077$ ,  $p=0,000$ ) y a los de primero con los de tercero ( $T= -2,0955$ ,  $p=0,016$ ). Los alumnos del segundo curso son quienes mejor comprenden sus emociones ( $\bar{X} 2=29,63$ ,  $sd=5,13$ ), seguidos por los de tercero ( $\bar{X} 3=27,66$ ,  $sd=6,72$ ) y los de primero ( $\bar{X} 1=26,37$ ,  $sd=5,71$ ).

TABLA 2  
IE DE LA MUESTRA

IE	Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Atención a la percepción	Poca	96	28,7
	Adecuada	205	61,2
	Demasiada	34	10,1
Comprensión emocional	Poca	103	30,7
	Adecuada	207	61,8
	Excelente	25	7,5
Regulación emocional	Poca	88	26,3
	Adecuada	219	65,4
	Excelente	28	8,4

TABLA 3  
DIFERENCIAS DE MEDIAS EN IE, POR SEXO Y CURSO

IE	VARIABLE	Media	Desviación típ.	Error típ.	Sig.	T
	GÉNERO					
Atención	Hombre	25,6585	6,76008	,52787	0,02	-2,40579
	Mujer	28,0643	7,46690	,57101		
Comprensión	Hombre	28,0000	6,01940	,47004	,311	,67251
	Mujer	27,3275	6,10576	,46692		
Regulación	Hombre	28,0732	5,56011	,43417	0,090	1,04393
	Mujer	27,0292	5,66249	,43302		
	CURSO					
Atención	Primer curso	26,8246	8,25218	,63106	1°-2°: ,722	-,80230 ,34003 1,14233
	Segundo curso	27,6269	6,12703	,74854	1°-3°: ,927	
	Tercer curso	26,4845	5,86677	,59568	2°-3°: ,581	
Comprensión	Primer curso	26,3684	5,71365	,43693	1°-2°: ,000	-3,40770 -2,09550 1,31220
	Segundo curso	29,7761	5,13107	,62686	1°-3°: ,016	
	Tercer curso	28,4639	6,72846	,68317	2°-3°: ,344	
Regulación	Primer curso	26,5497	5,89033	,45045	1°-2°: ,114	-1,59955 -2,31627 -,71673
	Segundo curso	28,1493	5,54118	,67696	1°-3°: ,003	
	Tercer curso	28,8660	4,88755	,49626	2°-3°: ,695	

Respecto de la regulación emocional, únicamente encontramos diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de primero con respecto a los del tercer curso ( $T = -2,31627$ ,  $p = 0,03$ ). Los alumnos de tercer curso regulan mejor sus emociones ( $\bar{X} 3 = 28,87$ ,  $sd = 4,89$ ) que los de primero ( $\bar{X} 1 = 26,55$ ,  $sd = 5,89$ ).

Cuando buscamos la asociación existente entre la frecuencia lectora y la IE (ver Tabla 4), comprobamos que existen diferencias significativas entre las personas que leen habitualmente y su atención a la percepción ( $\chi^2 = 5,98$ ,  $p = 0,05$ ). Las personas que leen habitualmente prestan más atención a los sentimientos que las que no leen. También existe cierta tendencia por parte de las personas que leen a regular mejor sus emociones, aunque este dato no sea estadísticamente significativo ( $\chi^2 = 5,358$ ,  $p = 0,069$ ). Sin embargo, no encontramos diferencias significativas en la comprensión emocional ( $\chi^2 = 3,867$ ,  $p = 0,145$ ).

TABLA 4  
IE Y FRECUENCIA LECTORA

Dimensión	Variable	Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Sig.	$\chi^2$
Atención a la percepción	Lector	Poca	46	27,1	,050	5,98
		Adecuada	100	58,8		
		Demasiada	24	14,1		
	No lector	Poca	50	30,3		
		Adecuada	105	63,6		
		Demasiada	10	6,1		
Comprensión emocional	Lector	Poca	44	25,9	,145	3,867
		Adecuada	112	65,9		
		Excelente	14	8,2		
	No lector	Poca	59	35,8		
		Adecuada	95	57,6		
		Excelente	11	6,7		
Regulación emocional	Lector	Poca	38	22,4	,069	5,358
		Adecuada	113	66,5		
		Excelente	19	11,2		
	No lector	Poca	50	30,3		
		Adecuada	106	64,2		
		Excelente	9	5,5		

Por último, cabe mencionar que los datos de nuestro estudio nos llevan a la determinación de que, en general, existe una relación entre el género literario escogido y la competencia emocional del lector, tal y como podemos observar en la tabla 5.

TABLA 5  
IE Y GÉNERO LITERARIO

Dimensión	Variable	Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Sig.
Atención a la percepción	Lector de narrativa actual	Poca	54	27,4	,506
		Adecuada	120	60,9	
		Demasiada	23	11,7	
	No lector de narrativa actual	Poca	42	30,4	
		Adecuada	85	61,6	
		Demasiada	11	8	
Comprensión emocional	Lector de narrativa actual	Poca	57	28,9	,691
		Adecuada	125	63,5	
		Excelente	15	7,6	
	No lector de narrativa actual	Poca	46	33,3	
		Adecuada	82	59,4	
		Excelente	10	7,2	
Regulación emocional	Lector de narrativa actual	Poca	52	26,4	,972
		Adecuada	128	65	
		Excelente	17	8,6	
	No lector de narrativa actual	Poca	36	26,1	
		Adecuada	91	65,9	
		Excelente	11	8	
Atención a la percepción	Lector de divulgación	Poca	16	21,6	,306
		Adecuada	50	67,6	
		Demasiada	8	10,8	
	No lector de divulgación	Poca	80	30,8	
		Adecuada	154	59,2	
		Demasiada	26	10	
Comprensión emocional	Lector de divulgación	Poca	21	28,4	,891
		Adecuada	47	63,5	
		Excelente	6	8,1	
	No lector de divulgación	Poca	81	31,2	
		Adecuada	160	61,5	
		Excelente	19	7,3	
Regulación emocional	Lector de divulgación	Poca	10	13,5	,018
		Adecuada	57	77	
		Excelente	7	9,5	
	No lector de divulgación	Poca	78	30	
		Adecuada	161	61,9	
		Excelente	21	8,1	

Atención a la percepción	Lector de literatura clásica	Poca	7	24,1	,143
		Adecuada	16	55,2	
		Demasiada	6	20,7	
	No lector de literatura clásica	Poca	89	29,1	
		Adecuada	189	61,8	
		Demasiada	28	9,2	
Comprensión emocional	Lector de literatura clásica	Poca	4	13,8	,072
		Adecuada	21	72,4	
		Excelente	4	13,8	
	No lector de literatura clásica	Poca	99	32,4	
		Adecuada	186	60,8	
		Excelente	21	6,9	
Regulación emocional	Lector de literatura clásica	Poca	4	13,8	,085
		Adecuada	20	69	
		Excelente	5	17,2	
	No lector de literatura clásica	Poca	84	27,5	
		Adecuada	199	65	
		Excelente	23	7,5	
Atención a la percepción	Lector de autoayuda	Poca	8	13,6	,004
		Adecuada	40	67,8	
		Demasiada	11	18,6	
	No lector de autoayuda	Poca	88	31,9	
		Adecuada	165	59,8	
		Demasiada	23	8,3	
Comprensión emocional	Lector de autoayuda	Poca	13	22	,001
		Adecuada	35	59,3	
		Excelente	11	18,6	
	No lector de autoayuda	Poca	90	32,6	
		Adecuada	172	62,3	
		Excelente	14	5,1	
Regulación emocional	Lector de autoayuda	Poca	10	16,9	,013
		Adecuada	39	66,1	
		Excelente	10	16,9	
	No lector de autoayuda	Poca	78	28,3	
		Adecuada	180	65,2	
		Excelente	18	6,5	

De la observación de estos datos se desprende que es en los libros de autoayuda donde más diferencias significativas encontramos entre inteligencia emocional y tipo de lectura; de manera que, este tipo de lectores son los que tienen mejor regulación emocional respecto de aquellos que no los leen ( $\chi^2= 8,697$ ,  $p=0,013$ ); pero, sobre todo, tienen mayor atención a las emociones ( $\chi^2= 11,298$ ,  $p=0,004$ ) y mejor comprensión emocional ( $\chi^2= 13,836$ ,  $p=0,001$ ). Con respecto a la regulación emocional, las diferencias las encontramos entre quienes poseen mala y excelente regulación ( $\chi^2= 8,697$ ,  $p=0,013$ ): son más numerosos los alumnos que no leen libros de autoayuda y tienen mala regulación (28,3%) que los que sí los leen (16,9%); hay más lectores de libros de autoayuda (16,9%) con excelente regulación emocional que los que no los leen (6,5%).

Cuando la elección literaria son artículos y libros de divulgación, encontramos diferencias significativas con respecto a su regulación emocional ( $\chi^2= 8,087$ ,  $p=0,018$ ), pero no con respecto a la atención ( $\chi^2= 2,37$ ,  $p= 0,306$ ) y la comprensión emocional ( $\chi^2= 0,231$ ,  $p= 0,891$ ). Mientras que el 30% de los no lectores de divulgación tiene mala regulación, sólo el 13,5% de los lectores obtiene las mismas puntuaciones. El 61,9% de los no lectores de divulgación demuestran tener una adecuada regulación emocional. Son muchos más (77,0%) lectores habituales de divulgación los que tienen una adecuada regulación. La excelente regulación es mayor en los lectores de divulgación (9,5%) que en los no lectores (8,1%).

En nuestro análisis de los géneros de literatura clásica o tradición culta, no encontramos diferencias significativas entre la competencia emocional de quienes los leen y los que no, ni en atención ( $\chi^2= 3,89$ ,  $p= 0,143$ ), ni en regulación emocional ( $\chi^2= 4,941$ ,  $p= 0,085$ ). Podríamos hablar de cierta tendencia por parte de quienes sí los leen a tener mejor comprensión emocional ( $\chi^2= 5,252$ ,  $p=0,072$ ), aunque debemos ser muy cautelosos con este dato ya que no podemos hacer inferencia estadística y extrapolar los datos de la muestra al conjunto poblacional; pues, como ya mencionamos, sólo el 8,7% de la muestra lee este tipo de libros.

En el caso de la narrativa actual tampoco encontramos diferencias significativas en atención ( $\chi^2= 1,362$ ,  $p= 0,506$ ), ni en comprensión ( $\chi^2= 0,739$ ,  $p=0,691$ ) ni en regulación emocional ( $\chi^2= 0,57$ ,  $p=0,972$ ). El mayor número de alumnos que lee este género literario tiene una adecuada atención (60.9%), comprensión (63.5%) y regulación emocional (65%), similar a los porcentajes de respuesta de los lectores no habituales (61,6%, en el caso de la atención; 59,4%, en el caso de la comprensión y 65,9%, en el caso de la regulación emocional).

## CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El proceso de convergencia europea va a ofrecer *mayor protagonismo al estudiante en su aprendizaje. Las clases van a dejar de ser lecciones magistrales para fomentar la adquisición de competencias a través del aprendizaje autónomo por parte del alumno* (MEC, 2006). *La lectura es imprescindible para este aprendizaje; pero ¿Cómo van a conseguirlo nuestros alumnos si la mayoría de ellos no lee libros relacionados con las materias de clase?* Los datos obtenidos en esta investigación coinciden en su tendencia con los obtenidos por Cerrillo (2007), quien desvelaba que sólo uno de cada dos españoles lee de manera habitual. Muy pocos son los que afirman leer textos que requieren cierto compromiso intelectual, como es el caso

de la poesía o el ensayo. Estos datos evidencian la necesidad de continuar trabajando no sólo desde la escuela, también en la Universidad, programas que fomenten el gusto por la lectura y mejoren las capacidades lectoras de nuestros estudiantes, de cara a una mayor optimización de sus aprendizajes.

Nuestro estudio revela también que más de la mitad de la muestra posee una adecuada IE. Sin embargo, conviene seguir trabajando por su perfeccionamiento y mejora, pues siguen siendo muchos los alumnos que tienen una media de IE inferior a la esperada. Las emociones y las habilidades que nos permiten manejarlas juegan un papel primordial en los procesos de aprendizaje, afectan a la salud física, a la calidad de las relaciones sociales y condicionan el rendimiento académico y laboral (Brackett y Caruso, 2007). El desarrollo y el bienestar de los alumnos depende de la capacidad del maestro de generar climas cálidos y llenos de emociones positivas (Seligman, 2005).

En cuanto al género, los datos hallados en nuestra investigación son iguales a los obtenidos por Palomera y cols. (2006) cuando afirman que las mujeres muestran mayores niveles de percepción emocional, mientras que los hombres suelen regular mejor sus emociones. Estos datos corroboran sólo en parte los resultados obtenidos por Fernández Berrocal y Extremera (2003), en cuanto a mayor atención y percepción emocional por parte de las mujeres, pero no se han obtenido los mismos resultados en cuanto a regulación emocional. Nuestros resultados nos permiten hablar de cierta tendencia, pero no de significatividad estadística, a favor de la mejor regulación emocional de los hombres. También confirmamos sólo en parte los hallados por Brackett y cols. (2004), quienes encontraron más hábiles a las mujeres en las tres dimensiones emocionales que estamos estudiando: percepción, comprensión y regulación.

Respecto al curso académico, hemos encontrado diferencias en la IE de los alumnos de primero con respecto a aquellos que están en segundo y tercero de carrera, pero no entre los alumnos de segundo con los de tercero, lo que nos lleva a preguntarnos: ¿Qué está contribuyendo a que se mantengan dichas diferencias?, ¿se trabaja más en primero que en los dos cursos restantes la IE?, ¿en qué asignaturas? Los datos que arroja esta investigación están en consonancia con los aportados por Schaie (2001): parece que, con el mayor desarrollo cognitivo y experiencia social, aumenta la IE. El paso a la universidad requiere de los estudiantes un mayor reto cognitivo, al mismo tiempo que socialmente se enriquece su mundo. Con el proceso de cambio que está viviendo la Universidad actual, tenemos una gran oportunidad de incluir las competencias emocionales, de manera progresiva por cursos, en los nuevos Títulos de Grado.

Creemos que sigue siendo necesario que la investigación en IE continúe analizando las diferencias debidas al género, pues los datos obtenidos en los distintos estudios difieren entre sí. Estas diferencias (o similitudes) nos aportarían información muy relevante para la creación de programas de intervención que permitieran mejorar la IE y atendieran las diferencias individuales, sin caer en los estereotipos de emociones para hombres o mujeres.

Como comentábamos en la introducción del presente artículo, la lectura es un instrumento utilizado por la mayoría de los programas de intervención para el incremento de las competencias emocionales. Su utilización no estaba avalada por datos empíricos que fundamentaran su adecuación. Esta investigación ha pretendido arrojar un poco de luz a este respecto y tratado de demostrar que la utilización de la lectura no es una

elección caprichosa, sino que está justificada por su adecuada contribución al desarrollo de las competencias emocionales. Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que la competencia emocional del estudiante universitario se ve afectada por la lectura que hace habitualmente. La lectura mejora la capacidad de percepción emocional y tiende a facilitar la regulación de las emociones. Nuestra investigación parece apuntar hacia la adecuación del uso de libros de autoayuda para mejorar las competencias emocionales, al igual que Martínez Serrano y Sierra (2005) demostraron su utilidad para mejorar dimensiones psicológicas de las personas. Si en investigaciones futuras se corroboran de manera contundente estos datos, habremos encontrado una herramienta eficaz, cómoda y de fácil aplicación, que nos permitirá mejorar la competencia emocional de nuestro alumnado.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANECA (2004). *Libro Blanco. Título de grado en Magisterio*. Volumen 1. Extraído el 24 Septiembre, 2008 del sitio Web <http://www.uco.es/organiza/centros/educacion/paginas/convergencia/docu/LibroBlancoMagV1.pdf>
- Barchard, K.A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840-858.
- Bar-On, F., Brown, J.M., Kirkcaldy, B. y Thome, E. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-I). *Personality and Individual Differences*, 28, 1107-1118.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 1, 7-43.
- Brackett, M.A. y Caruso, D.R. (2007). *Emotionally literacy for educators*. Cary: Selmedia.
- Brackett, M.A., Mayer, J.D., Warner, R.M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Caballero, P.A. (2009). *Competencias emocionales: Aprendizaje, desarrollo y evaluación*. Madrid: Servicio de publicaciones de la UCJC.
- Candela, C., Barberá, E., Ramos, A. y Sarrió, M. (2001). Inteligencia emocional y la variable género. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (R.E.M.E.)*, 10, 5 (<http://reme.uji.es/articulos>).
- Caruana, A. (2005). *Educación emocional y prevención de la violencia. Programa para primer ciclo de la E.S.O.* Extraído el 9 Julio, 2008 del sitio Web [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo\\_id=10386](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=10386).
- Cerrillo, C.P. (2007). *Los nuevos lectores: la formación del lector literario*. Extraído el 17 Julio, 2008 del sitio Web <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01394942033793527868680/p0000001.htm>
- Ciarrochi, J.V, Chan, A. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality & Individual Differences*, 28 (3), 539-561.
- Ciarrochi, J.V., Deane, F. y Anderson, S. (2002). Emotional Intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, 197-209.

- Clouder, C. (Coord.). (2008). *Educación emocional y social. Análisis internacional*. Extraído el 11 octubre, 2008 del sitio Web [http://educacion.fundacionmbotin.org/ficheros\\_descarga/pdf/ES/dossier.pdf](http://educacion.fundacionmbotin.org/ficheros_descarga/pdf/ES/dossier.pdf)
- Dawda, D. y Hart, S. (2000). Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28 (4), 797-812.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. y Pizarro, D.A. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4, 16-27.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández Berrocal, P. y Ruiz Aranda, D. (2008). *La inteligencia emocional en la educación*. Extraído el 8 octubre, 2008 del sitio Web [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espagnol/Art\\_15\\_256.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espagnol/Art_15_256.pdf)
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel del alumnado: evidencias empíricas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (2), 363-382.
- Gohm, C.L. y Glore, G.L. (2002). **Tour latent traits of emotrional experience and their involve-**ment in well-being, doping, and attributional style. *Cognition and Emotion*, 16, 495-518.
- Ibarrola, B. y Delfo, E. (2003). *Sentir y pensar. Programa de Inteligencia emocional para niños de 3 a 5 años*. Madrid: SM.
- Johnson, S. (1999). *¿Quién se ha llevado mi queso?* Barcelona: Urano.
- López Cassá, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- Kuperminc, G.P., Leadbeater, B.J. y Blatt, S.J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39 (2), 141-159.
- Lopes, P.N., Salovey, P., Cote, S. y Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118.
- Lopes, P.N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- Martínez Serrano, P. y Sierra, J.C. (2005). *Efecto de la lectura del material de autoayuda sobre algunas variables psicológicas en una muestra no clínica*. Extraído el 29 Abril 2008 del sitio Web [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S165792672005000200007&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S165792672005000200007&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Emotional intelligence as *Zeitgeist*, as personality, and as a mental ability. En R. Bar-On y D. Parker (Eds.), *The Handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MEC (2006). *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas*. Extraído el 27 Octubre, 2007 del sitio Web <http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?area=ccuniv&id=910>
- Mendoza, A. (2005a). Notas introductorias sobre la lectura y la formación lectora. En L.J. Tigero (Coord.), *La seducción de la lectura en edades tempranas*. (pp. 21-37) Madrid: MECD.
- Mestre, J.M. y Fernández Berrocal, P. (Coords.) (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.

- Mestre, J.M., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social y academia adaptation to school. *Psicothema*, 18 supl., 112-117.
- Palomera, R. (2005). *Validez de constructo y desarrollo de la inteligencia emocional*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P. y Brackett, M. (2006). *¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa*. Extraído el 29 Julio, 2008 del sitio Web [http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341\\_28.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_28.pdf)
- Petrides, K.V., Frederickson, N., y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: praxis.
- Rose, S.Z. (1995). Professional networks of junior faculty in psychology. *Psychology of Women Quarterly*, 9, 533-547.
- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., y Extremera, N. (2006). Inteligencia Emocional percibida y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. *Ansiedad y Estrés* 12(2-3), 223-230.
- Schaie, K.W. (2001). Emotional Intelligence: Psychometric status and developmental characteristics. [Abstract] *Emotion*. Vol. 1, N° 3. pp. 243-248.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D., Cooper, J.T., Golden, C., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Seligman, M. (2005). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.

Fecha de recepción: 12 de mayo de 2010.

Fecha de revisión: 13 de mayo de 2010.

Fecha de aceptación: 08 de julio de 2010.



Calvo-Bernardino, Antonio; Mingorance-Arnáiz, Ana Cristina (2010). Evaluación continua de conocimientos vs de competencias: Resultados de la aplicación de dos métodos valorativos diferentes. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 361-383.

# **EVALUACIÓN CONTINUA DE CONOCIMIENTOS VS DE COMPETENCIAS: RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE DOS MÉTODOS VALORATIVOS DIFERENTES**

Antonio Calvo-Bernardino y Ana Cristina Mingorance-Arnáiz

Departamento de Economía Aplicada  
Universidad CEU San Pablo. Madrid

## **RESUMEN**

*El objetivo de este artículo es determinar el impacto que supone el cambio de metodología docente y de evaluación desde un sistema de valoración continua a un método de formación en competencias que se está aproximando a la evaluación formativa. Así, partiendo de la experiencia y de los resultados obtenidos en la asignatura de Sistema Financiero, de cuarto curso de las licenciaturas en Economía y en Administración y Dirección de Empresas, en los últimos siete años, se concluye que, en la medida que ambos sistemas de valoración se aproximan, los resultados de los estudiantes tienden también a acercarse, aunque se sitúan mayormente en el aprobado cuando el método es de competencias, siendo la asistencia a clase cada vez más relevante para poder superar la materia. Igualmente, el alumno se encuentra bastante satisfecho cuando, a pesar del esfuerzo que le supone, su evaluación se realiza no sólo en conocimientos sino también en otras actitudes.*

**Palabras clave:** Sistema de evaluación; Evaluación de conocimientos; Evaluación de competencias; Asistencia a clase.

---

### **Correspondencia:**

Antonio Calvo-Bernardino (acalvo@ceu.es)

Universidad CEU San Pablo. C. / Julián Romea, nº 23. Madrid 28003. Teléfono: 91-456-63-36 (ext. 5123).

## **CONTINUOUS EVALUATION: KNOWLEDGE VS. COMPETENCES. COMPARATIVE ANALYSIS OF STUDENTS' RESULTS WITH TWO DIFFERENT ASSESSMENT SYSTEMS**

### **ABSTRACT**

*The aim of this article is to compare the effects of changes in the teaching methodology and in the assessment system on overall student performance evaluations. The previous assessment system was a continuous assessment and the new method applied is a formative method in competences, which is closer to a formative process. Thus, based on the experience and results of the past seven years in the subject of Financial Systems, a fourth-year subject in the Economics and Business Administration degree program, we get to the conclusion that the closer assessment systems are, the more similar student results (marks) become. Besides, the pass mark (mark between 5 – 6.5 over 10) is the most frequent grade in the competences assessment system and, at the same time, class attendance becomes more necessary to pass the subject in this assessment system. Finally, we have observed that students are more pleased when teaching methodology assesses competences and not only knowledge.*

*Key words:* Assessment system; Evaluation of knowledge; Assessment by competences; Class attendance.

### **I. INTRODUCCIÓN**

La puesta en marcha de los nuevos planes de estudio en las Universidades españolas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) lleva implícitos muchos cambios, en especial los referidos a la metodología docente y a la valoración del alumnado<sup>1</sup>. En efecto, ahora resulta obligado, al menos en teoría, que los profesores, si no lo han venido haciendo ya, cambien su método pedagógico desde una formación de los alumnos valorada a través de una prueba puntual final de carácter teórico, a otro en el que su calificación esté en función de las competencias que hayan adquirido, lo que no se puede hacer a partir de una única prueba, sino mediante la valoración del proceso de formación obtenido a lo largo del curso (véase Delgado, Borge, García, Oliver y Salomón (2005) y Segura (2009)).

En algunos casos, el cambio metodológico en la docencia del profesorado ha sido paulatino desde la evaluación puntual de conocimientos a la de competencias, pasando por un sistema de evaluación continua basada esencialmente en conocimientos que se ha ido depurando a lo largo del tiempo<sup>2</sup>. Este paso intermedio entre la evaluación puntual y la continua de competencias se ha desarrollado bien por iniciativa del propio profesor, o bien por la implantación de incentivos desde la Universidad o el Centro

---

1 Estos cambios van, como se recoge en Delgado y Oliver (2006) y Calvo y Mingorance (2009), desde la estructura de las titulaciones hasta las herramientas informáticas disponibles, pasando por las metodologías docentes a aplicar por sus profesores, las formas de evaluación, los espacios en los que se desarrollan las actividades formativas, etc.

2 Una revisión de las distintas formas en que se conciben las competencias en el sistema educativo universitario se recoge en Cano (2008).

en el que se integra. De una u otra manera, es cierto que una parte del profesorado ha utilizado ese paso intermedio, que le ha permitido mejorar de forma progresiva su labor valorativa del trabajo del estudiante y estar mejor preparado para afrontar los nuevos retos de la formación, que ahora sí que se exigen de forma obligada.

El sistema tradicional de evaluación puntual empleado en la Universidad española gira, como es sabido, en torno al trabajo y al esfuerzo del profesor, y cuenta con un estudiante pasivo que se limita a recibir la información que debe asimilar y a plasmar lo aprendido en el examen, normalmente muy teórico<sup>3</sup>.

Por otro lado, la evaluación continua, en muchos casos, se ha tendido a identificar con la realización de un mayor número de pruebas, repartidas de una manera más o menos homogénea, durante el curso. Cuando esto ha sido así, el resultado ha sido la parcelación de la materia en diferentes exámenes, de manera que la calificación final resulta de la media de las notas obtenidas en las pruebas realizadas. De este modo, lo único que se ha logrado ha sido facilitar el aprobado al reducir el temario de cada examen sin que se haya aportado nada significativo al proceso formativo del alumnado.

Sin embargo, y como se describe en Caurcel, García, Rodríguez y Romero (2009), una evaluación como la descrita no puede ser confundida con una que pretenda mejorar la formación de los estudiantes, lo que exige fortalecer la adquisición de competencias, aproximándose el proceso de evaluación al requerido por el EEES<sup>4</sup>. Así, el paso de una evaluación puntual de carácter teórico a una de competencias requiere, para que sea efectiva y se eviten errores en la formación, la puesta en funcionamiento, y la mejora permanente, de un sistema de evaluación continua del alumno, que permita ir incluyendo en su formación y en su evaluación nuevos criterios, diferentes al examen tradicional de conocimientos, pues como afirman Le Boterf (2000), Bain (2006) y Dochy, Segers y Dierick (2002) entre otros, la competencia no es el conglomerado de conocimientos fragmentados. Si bien, el examen teórico no debe caer en el olvido pues, como se propone en Ruiz (2005), la formación en competencias exige, junto a actividades de carácter práctico, individuales o grupales, otras de conocimiento.

De hecho, en una evaluación continua basada en competencias, podemos disponer tanto de una evaluación puramente sumativa caracterizada por asignar calificaciones numéricas, así como por definir siempre los objetivos a alcanzar, como, dando un paso más en el proceso de enseñanza, de una formativa que busque mejorar progresivamente el aprendizaje del alumno, informando pero no puntuando, sirviendo a su motivación y proporcionando al profesor la información necesaria para mejorar y reorientar el proceso de aprendizaje, al tiempo que ofrece una visión de las dificultades y de los progresos que los estudiantes van realizando a lo largo del curso, tratando de crear en ellos unos hábitos de trabajo, así como un sentido de la responsabilidad y capacidad de autoaprendizaje.

En este sentido, en la asignatura de Sistema Financiero Español, correspondiente al cuarto curso de los Planes de Estudio de las licenciaturas en Economía y Administra-

---

3 Para un análisis de las ventajas y comodidades que supone este método, puede consultarse Inda, Álvarez y Álvarez.(2008), Pérez et al. (2008) y Calvo y Mingorance (2009).

4 Así, como se señala en Hernández, Rosario, Cuesta, Martínez y Ruiz (2006), el propósito del proceso de enseñanza y aprendizaje no es saber qué o cuánto sabe el estudiante, sino cómo utiliza su conocimiento para interpretar y transformar la realidad.

ción y Dirección de Empresas (ADE), se venía aplicando hace varios años un sistema de evaluación continua donde los conocimientos teóricos tenían mucho peso, que se transformó en uno de competencias a partir del curso académico 2006-2007. El cambio de uno a otro ha sido paulatino, mejorando curso tras curso la metodología utilizada, para que cuando entrase en funcionamiento el EEES, ese cambio no fuera traumático ni para los profesores, que venían ya adaptándose, ni para los alumnos, al contar con información previa de lo que ya se venía desarrollando, y con unos docentes más preparados.

Aunque hay muchos trabajos que han destacado las diferencias entre el método de evaluación puntual y el de evaluación continua (con independencia de la forma de aplicación de ésta), poniéndose de manifiesto en general las grandes diferencias en los resultados obtenidos (Mingorance (2008), Herradón, Blanco, Pérez y Sánchez (2009) y Gracia y Pinar (2009)), no se ha constatado si existen diferencias entre la evaluación continua de conocimientos y los procesos de formación en competencias. A priori, parece lógico pensar que, en la medida en que el primero se aproxime al segundo, éstas deberían ir diluyéndose.

Por todo ello, el objetivo de este artículo es constatar, aplicándolo al caso de la asignatura de Sistema Financiero Español, si existen tales diferencias tanto en el nivel de formación como en los resultados obtenidos cuando se aplica una evaluación continua con un peso importante de los conocimientos teóricos, y una evaluación continua donde priman las competencias a la que se han incorporado ciertos aspectos formativos, aunque no por ello deje de ser sumativa.

Para dar respuesta a dicho interrogante nos planteamos como objetivos más inmediatos:

1. Saber dónde se concentran las calificaciones finales obtenidas bajo uno y otro sistema de evaluación y ver si existen discrepancias entre ambos.
2. Conocer si la formación obtenida por los alumnos, así como su nivel de satisfacción con el aprendizaje aumenta a medida que se avanza en la metodología docente de formación en competencias.
3. Descubrir si la metodología empleada puede influir en el nivel de asistencia a clase y a su vez si ésta puede afectar a las calificaciones parciales y finales obtenidas; así como si los alumnos que destacan en unas actividades son también los que obtienen mejores calificaciones en otras.
4. Mostrar las diferencias en los resultados máximos y medios obtenidos bajo ambas metodologías en cada uno de los tipos de actividades desarrolladas.

## **2. MÉTODO**

Para dar respuesta a los interrogantes planteados se cuenta con una amplia información correspondiente a siete cursos académicos (desde el 2003-2004 hasta el 2009-2010), habiéndose considerado para realizar las comparativas sobre las calificaciones, ya sean finales o parciales, globales o por cursos, los resultados obtenidos por todos y cada uno de los alumnos matriculados en la asignatura. Se cuenta así, con un número elevado en cada curso y con varios grupos de clase impartidos por diferentes profesores que permitirá afinar esos resultados. En los tres primeros cursos analizados se utilizó una

metodología de enseñanza con evaluación basada esencialmente en conocimientos, mientras que en los siguientes la metodología de aprendizaje se centró en la formación en competencias (en la tabla 1 se recoge un resumen de la información básica).

TABLA 1  
INFORMACIÓN GENERAL SOBRE LOS DATOS ANALIZADOS POR CURSOS Y SISTEMA DE EVALUACIÓN

	Evaluación continua de conocimientos			Evaluación continua de competencias			
	C. 2003-04	C. 2004-05	C. 2005-06	C. 2006-07	C. 2007-08	C. 2008-09	C. 2009-10
Grupos	6	7	7	7	7	7	7
Profesores	3	4	4	4	4	4	4
Alumnos	249	232	233	241	238	245	234
Alumnos/Prof.	83	58	58	60	60	61	59
Alumnos/Grupo	41,50	33,14	33,29	34,43	34,00	35,00	33,43
<b>Total alumnos</b>	<b>714</b>			<b>958</b>			
Alumnos Erasmus	18	24	15	14	27	13	27
Alumnos en evaluación	231	232	233	241	238	245	234
Alumnos/Prof.	77	58	58,25	60,25	59,5	61,25	58,5
Alumnos/Grupo	38,50	33,14	33,29	34,43	34,00	35,00	33,43
<b>Total alumnos dentro del sistema</b>	<b>657</b>			<b>877</b>			

Fuente: Elaboración propia.

Aunque se ofrecen resultados por cursos, el énfasis se pondrá en los resultados medios según metodología por dos razones: en primer lugar, porque aunque existen criterios de valoración homogéneos para todos los grupos y profesores, independientemente de los cursos académicos, siempre es posible que cada profesor actúe con parámetros algo distintos. De esta forma, tomando los datos medios en los que se han aplicado sistemas comunes se consigue que las desviaciones en las valoraciones respecto a la media se hagan menos significativas. En segundo, porque tomando las medias de los años en los que se aplica la misma metodología, se corrigen, al menos en parte, los diferentes niveles de partida que traen los alumnos, tanto por grupos como por cursos.

Así mismo, y para conocer la satisfacción de los alumnos con el aprendizaje obtenido se ha acudido a una encuesta anónima, realizada en una de las últimas sesiones del curso, compuesta por 20 preguntas divididas en cinco partes (véase anexo 1). Las

primeras dos preguntas ayudan a identificar la titulación y el grupo. La segunda parte, con un total de siete preguntas, se centra en cuestiones generales relativas a la asignatura, tales como el nivel de satisfacción con la metodología y el aprendizaje, tiempo de preparación y nota esperada, entre otros aspectos. Las tres secciones restantes evalúan cada uno de los métodos de enseñanza, lecciones magistrales y pruebas a libro abierto, seminarios y tutorías conjuntas y talleres. De esta encuesta se han tomado sólo los resultados relativos a la segunda parte.

Debemos destacar que el nivel de respuesta, se ha mantenido todos los años, en media para el conjunto de titulaciones, ligeramente por encima del 80%, lo que otorga, representatividad suficiente a la encuesta y estabilidad a los resultados que de ella se extraen.

### **3. LA APLICACIÓN DE MÉTODOS DE ENSEÑANZA DIFERENTES. ESTRUCTURA Y CRITERIOS DE VALORACIÓN DEL ALUMNADO**

En la tabla 2 se recogen los criterios básicos seguidos en la formación y en los sistemas de valoración de los alumnos tanto en el régimen de evaluación continua basada en conocimientos como en aquel basado en competencias. De su contenido destaca, en primer término, que en ambos sistemas se han ido incorporando, con el paso del tiempo, mejoras, tratándose de aproximar un sistema a otro, para que, cuando la aplicación efectiva del de competencias fuese una realidad, sus diferencias no supusieran un cambio sustancial en la metodología docente hasta entonces impartida.

En segundo lugar, cabe señalar el mayor peso que tienen las pruebas teóricas finales en el de evaluación continua de conocimientos (70%-75% de la valoración final) frente al mayor equilibrio existente en el modelo de evaluación de competencias, pues ninguna actividad supera en conjunto el 50% de la calificación final (porcentaje que se obtiene de la suma de las obtenidas en cada una de las pruebas que la integran).

En tercero, resultan más variadas las actividades desarrolladas en el sistema de formación en competencias que las realizadas en el de evaluación de conocimientos<sup>5</sup>; de hecho, mientras que los grupos y tamaños de actividad son diversos en la formación en competencias<sup>6</sup>, favoreciéndose la mezcla de alumnos que además se benefician de

---

5 Así, en el sistema de evaluación de competencias se realizan lecciones magistrales, seminarios, tutorías conjuntas y talleres, mientras que en el de evaluación de conocimientos no existe a priori una clara planificación de las mismas.

6 En este proceso formativo, las lecciones magistrales se desarrollan (entre 3 y 4, según el curso académico) de forma simultánea para todos los alumnos matriculados en la asignatura (alrededor de 200), exponiéndose en ella los conceptos básicos generales que van a permitir un desarrollo adecuado de los seminarios que se inician a continuación. Una vez finalizada la lección magistral se efectúa una prueba de comprensión de los conceptos que han sido explicados en la misma. Por su parte, los seminarios, formados por un número aproximado de 35 alumnos por grupo, se aproximan al sistema tradicional de impartición de la docencia, pero se exige una lectura previa del contenido de cada sesión por parte del alumno. Finalmente, la actividad más práctica se desarrolla durante las tutorías conjuntas y los talleres. La matrícula en ellos se realiza libremente por los alumnos a partir de una amplia oferta, tanto de horarios como de temas. Los alumnos matriculados con un mismo profesor acuden a una tutoría conjunta (máximo 60 alumnos) en la que se explica las tareas que deben desarrollar durante las dos semanas siguientes, así como los contenidos teóricos necesarios para su realización. Finalizado ese período, se efectúan los talleres, con un número de alumnos de entre 15 o 20, en el que se discute lo trabajado, se expone a nivel individual y por grupos, etc.

TABLA 2  
COMPARACIÓN DE METODOLOGÍAS Y SISTEMAS DE EVALUACIÓN

	Formación y evaluación basada en conocimientos		Formación y evaluación basada en competencias	
	Curso 2003-04	Curso 2004-05	Curso 2006-07	Curso 2009-10
Metodología docente	Seminarios participativos Ejercicios prácticos (discusión artículos de actualidad) Exposiciones de alumnos		Lecciones magistrales impartidas por el Catedrático (1 por bloque) Seminarios participativos y de carácter aclaratorio Tutorías conjuntas y talleres	
Sistema de evaluación	Evaluación continua 25%	Evaluación continua 30%	Evaluación continua 100%	
	Controles test y pruebas a libro abierto (15%) Casos prácticos (5%)		Lecciones magistrales y pruebas a libro abierto (10%) Exámenes de conocimientos teóricos (seminarios)	ECO (40%) ADE (50%)
	Exposiciones en clase		Tutorías conjuntas y talleres	
	5%	10%	40%	50%
Tamaño de los grupos por actividad	Prueba teórica final		Prueba teórica final	
	75%	70%	Alumnos con evaluación continua entre 3,5 y 5	Prueba test (todos los alumnos)
	El tamaño del grupo coincide con los alumnos determinados por la Secretaría Académica de la Facultad, con independencia de la actividad desarrollada (pruebas test, libro abierto, exposiciones en clase). El número de alumnos por grupo se sitúa entre 30 y 45.		<b>Lecciones magistrales</b> Entre 3 y 4 en el curso académico, asistiendo todos los alumnos de forma simultánea a cada una de ellas <b>Seminarios</b> Grupo de clases tradicionales. Entre 30 y 35 alumnos por grupo. En total 7 grupos en cada curso <b>Tutorías conjuntas</b> Asistencia conjunta de todos los alumnos matriculados en los talleres con un mismo profesor. Como máximo, 60 alumnos <b>Talleres</b> Actividad participativa. Máximo 15-20 alumnos en cada uno.	
Convocatoria extraordinaria	Alumnos que suspenden Examen de conocimientos teóricos		Alumnos que suspenden el bloque teórico	
Mínimos exigidos en convocatoria ordinaria	Examen de conocimientos teóricos		Examen desarrollo (100%)	Examen test (40%) y desarrollo (60%)
	La prueba final sólo garantiza un 5 si no se ha participado en el resto de actividades		Alumnos que suspenden el bloque práctico	
Asistencia mínima	Asistencia obligatoria (75%)		Mínimo de 30% en cada parte	Mínimo de 35% en cada parte Mínimo de 30% en cada prueba de seminario

participar en actividades con distintos profesores, en el sistema de evaluación basado en conocimientos existe un único grupo para las distintas actividades desarrolladas.

En cuarto término, mientras que, a efectos de calificación, en la evaluación de conocimientos las diferentes actividades realizadas por los alumnos son sumativas, pero independientes; en la de competencias, siendo sumativas a efectos de la calificación final, se exige una nota mínima en cada una de ellas, requisito imprescindible para computarlas y poder calificar al alumno. Además, en este último caso se han empezado a incorporar comentarios sobre el nivel de rendimiento con el objetivo de reorientar el aprendizaje.

Por último, en cuanto a las convocatorias ordinaria y extraordinaria también se plantean algunas diferencias. Así, en la evaluación basada en conocimientos la prueba final sólo garantiza el aprobado en el caso de que el alumno no haya participado, a lo largo del curso, en el resto de las actividades desarrolladas. En cambio, en el sistema de formación en competencias, la convocatoria ordinaria es la suma de todo lo realizado en el curso, siendo la prueba final una más de las que constituyen el proceso de evaluación del alumno, no existiendo una recuperación global, sino específica para las pruebas que hubiesen quedado pendientes entre las diversas realizadas en el curso. Por su parte, a la convocatoria extraordinaria, con independencia del sistema de formación utilizado, acuden todos los alumnos que no han superado la asignatura en la ordinaria; pero mientras que en la evaluación de conocimientos la prueba a realizar es un examen tradicional del que va a depender toda la calificación, en la de competencias, el alumno deberá realizar un tipo de prueba distinta en función de lo que le quedara pendiente en la convocatoria ordinaria (es decir, un examen de conocimientos si tuviera pendiente la parte correspondiente a lecciones magistrales o seminarios, y/o un trabajo, coordinado por uno de los profesores de la unidad docente, entre diversos temas ofrecidos por éstos, desarrollado durante el período entre las convocatorias ordinaria y extraordinaria, y que debe ser defendido ante todos los profesores del área).

## **4. RESULTADOS**

A continuación se presentan los principales resultados obtenidos en el estudio, comenzando por los globales, ya sean sobre calificaciones o sobre nivel de satisfacción, para finalizar con los que se centran en análisis más desglosados por tipo de actividad, así como sobre el nivel de asistencia.

### **4.1. Análisis comparativo de los resultados obtenidos en una evaluación continua basada en conocimientos y en otra en competencias**

Uno de los objetivos fundamentales de los procesos de formación en competencias es conseguir que las calificaciones finales reflejen el conjunto no sólo de conocimientos, sino también de habilidades y actitudes que han desarrollado los estudiantes (Véase Mateo (2007)).

Así, al evaluarse diversas competencias, es posible que resulte más complicado que el alumno alcance en todas ellas una calificación elevada, sino que más bien los resultados se muevan en torno a unas notas más concentradas. En sentido contrario, si la evaluación consiste en una única prueba, o en un número limitado, pero con una

parte importante de la calificación final recayendo sobre una sola, resulta más factible que las calificaciones que se obtengan puedan moverse hacia los extremos. Como situación intermedia, a medida que el sistema de evaluación basado en la adquisición de conocimientos vaya avanzando hacia una formación en competencias, los resultados del alumnado deberían aproximarse en ambos sistemas de evaluación.

Según los datos recogidos en la figura 1, destacamos las siguientes conclusiones teniendo en cuenta las diferencias ente las calificaciones obtenidas y los sistemas de evaluación: En primer lugar, la dispersión de calificaciones es menor en media bajo una valoración en competencias que bajo una en la que priman los conocimientos. Así, en la primera, un 47% de los alumnos alcanzan una calificación de aprobado, frente al 42% de media en la evaluación de conocimientos. En segundo, la menor dispersión se observa también cuando se toman como referencia los intervalos a la derecha y a la izquierda del aprobado. Así, en la evaluación de competencias las calificaciones medias de suspenso y notable se mueven en una banda muy estrecha (20,7-23,5%), frente al intervalo del 16,5-24,9% que se presenta en la evaluación de conocimientos. Finalmente, destacar el menor número de suspensos (20,7% frente a 24,9%) y de no presentados (6,2% frente al 11,6%) cuando la evaluación es de competencias, hecho que ya se puso de relieve en Gracia y Pinar (2009)<sup>7</sup>.

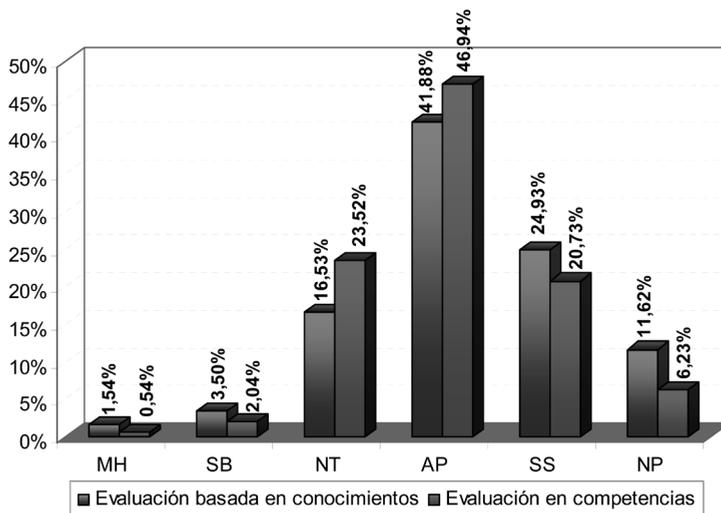


FIGURA 1

#### DISTRIBUCIÓN DE LAS CALIFICACIONES OBTENIDAS SEGÚN METODOLOGÍA DOCENTE EMPLEADA

Fuente: Elaboración propia.

<sup>7</sup> De hecho, los no presentados en ambos sistemas de evaluación reflejan situaciones distintas. En la evaluación de conocimientos se corresponden con los alumnos que no se han presentado al examen final correspondiente a la convocatoria ordinaria, mientras que en la de competencias, o bien son Erasmus, que obviamente no han podido participar de este sistema de formación, o son alumnos, los menos, que no han participado en ninguna actividad, de las varias realizadas a lo largo del curso.

Si el análisis se realiza ahora por cursos académicos, se puede decir, como se observa en la figura 2, que los resultados obtenidos en la evaluación basada en conocimientos son más homogéneos, no existiendo grandes diferencias entre unos cursos y otros (como, a partir de datos más detallados, tanto en términos absolutos como relativos, podemos comprobar en la tabla 3); algo que no se observa en el sistema de formación en competencias, donde las discrepancias entre los resultados de cada curso se incrementan. Así, con el paso de los años, se obtienen unas calificaciones finales de los alumnos, en las que aumentan significativamente el número de suspensos en detrimento del de aprobados, y en perjuicio del de notables lo que no tiene porque estar reñido con un mayor aprendizaje del alumno<sup>88</sup>.

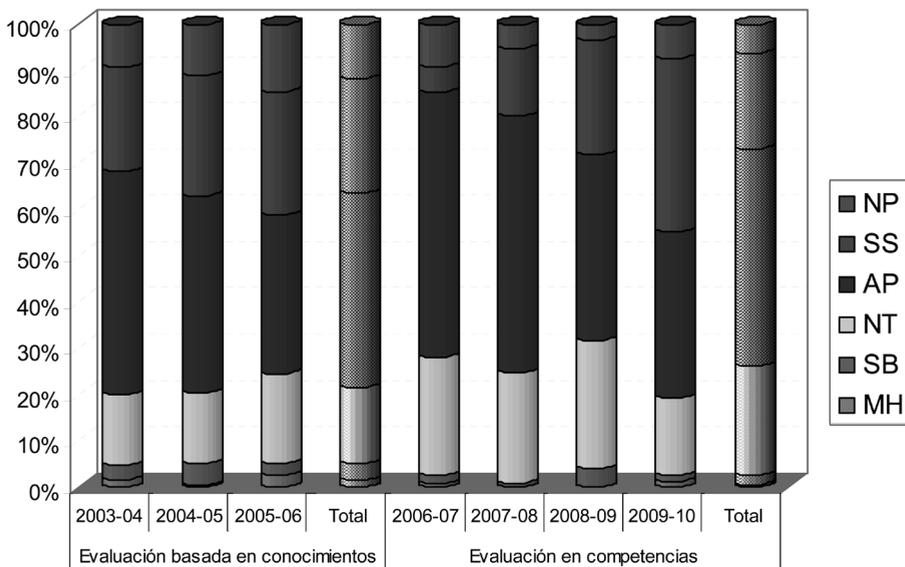


FIGURA 2

DISTRIBUCIÓN DE LAS CALIFICACIONES OBTENIDAS POR LOS ALUMNOS SEGÚN CURSOS ACADÉMICOS Y METODOLOGÍA DOCENTE EMPLEADA

Fuente: Elaboración propia.

Estas discrepancias pueden deberse a varias razones: por una parte, a los cambios que se han producido en la forma de evaluación, como pudimos comprobar en la tabla 2; por otra, a la experiencia adquirida, que ha permitido una evaluación de competencias más acorde con una formación completa del alumno; en tercero, por una generalización en la aplicación de esta metodología a otras asignaturas del mismo curso, lo que exige

<sup>88</sup> Así, y en contra de lo que se suele sostener, una evaluación en competencias no tiene por que significar un mayor número de aprobados, algo que ya ha sido mostrado en otros trabajos como el de Florido, Jiménez y Santana (2008).

un mayor esfuerzo global al alumno y, en muchas ocasiones, peores resultados al tener que dividir su esfuerzo en diferentes materias.

No obstante, a medida que la implantación de una metodología docente basada en competencias se convierta en lo habitual en los sistemas pedagógicos de la universidad española, esos resultados deberían tender a una mayor homogeneidad entre los diferentes cursos, manteniéndose las discrepancias en todo caso en función de los niveles de conocimientos previos que tengan los alumnos.

TABLA 3  
DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS SEGÚN CALIFICACIÓN FINAL OBTENIDA  
EN CONVOCATORIA ORDINARIA  
(DATOS EN VALORES ABSOLUTOS Y PORCENTAJE FRENTE AL NÚMERO DE ALUMNOS  
MATRICULADOS CADA CURSO)

	Evaluación basada en conocimientos			Evaluación basada en competencias			
	C. 2003-04	C. 2004-05	C. 2005-06	C. 2006-07	C. 2007-08	C. 2008-09	C. 2009-10
MH	4 (1,61%)	1 (0,43%)	6 (2,58%)	2 (0,83%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	3 (1,28%)
SB	8 (3,21%)	11 (4,74%)	6 (2,58%)	4 (1,66%)	2 (0,84%)	10 (4,08%)	3 (1,28%)
NT	38 (15,26%)	35 (15,09%)	45 (19,31%)	62 (25,73%)	55 (23,11%)	68 (27,76%)	39 (16,67%)
AP	120 (48,19%)	99 (42,67%)	80 (34,33%)	138 (57,26%)	126 (52,94%)	98 (40,00%)	84 (35,90%)
SS	56 (22,49%)	60 (25,86%)	62 (26,61%)	13 (5,39%)	43 (18,07%)	61 (24,90%)	88 (37,61%)
NP	23 (9,24%)	26 (11,2%)	34 (14,59%)	22 (9,13%)	12 (5,04%)	8 (3,27%)	17 (7,26%)
<b>Total &gt;5</b>	<b>170</b> <b>(68,27%)</b>	<b>146</b> <b>(62,93%)</b>	<b>137</b> <b>(58,80%)</b>	<b>206</b> <b>(85,48%)</b>	<b>183</b> <b>(76,89%)</b>	<b>176</b> <b>(71,84%)</b>	<b>129</b> <b>(55,13%)</b>
<b>Total &lt;5</b>	<b>79</b> <b>(31,73%)</b>	<b>86</b> <b>(37,07%)</b>	<b>96</b> <b>(41,20%)</b>	<b>35</b> <b>(14,52%)</b>	<b>55</b> <b>(23,21%)</b>	<b>69</b> <b>(28,16%)</b>	<b>105</b> <b>(44,87%)</b>

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.2. Nivel de formación y de satisfacción de los alumnos a medida que se avanza en la metodología docente de formación en competencias

A pesar de estos resultados tan dispares en la metodología docente basada en competencias, la realidad es que, en términos generales, los alumnos, a través de la encuesta reseñada, que se les realiza a punto de finalizar la asignatura, manifiestan encontrarse satisfechos o muy satisfechos con el aprendizaje recibido y con la califi-

TABLA 4  
RELACIÓN ENTRE EL APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA Y LA CALIFICACIÓN FINAL ESPERADA EN LA MISMA SEGÚN  
RESULTADOS PARCIALES  
(DATOS EN NÚMERO DE ALUMNOS Y EN PORCENTAJE FRENTE AL TOTAL DE ENCUESTADOS ESE CURSO)

	Curso 2007-2008				Curso 2008-2009				Curso 2009-2010				Media de los cursos académicos			
	Sb	Nt	Ap	Ss	Sb	Nt	Ap	Ss	Sb	Nt	Ap	Ss	Sb	Nt	Ap	Ss
<b>Muy satisfecho</b>	1 (0,65%)	11 (7,10%)	15 (9,68%)	0 (0,00%)	3 (1,68%)	13 (7,26%)	18 (10,06%)	2 (1,12%)	4 (2,47%)	13 (8,02%)	16 (9,88%)	0 (0,00%)	8 (1,61%)	37 (7,46%)	49 (9,88%)	2 (0,40%)
<b>Satisfecho</b>	3 (1,94%)	39 (25,16%)	53 (34,19%)	1 (0,65%)	4 (2,23%)	42 (23,46%)	60 (33,52%)	3 (1,68%)	1 (0,62%)	26 (16,05%)	66 (40,74%)	1 (0,62%)	8 (1,61%)	107 (21,57%)	179 (36,09%)	5 (1,01%)
<b>Poco satisfecho</b>	0 (0,00%)	13 (8,39%)	18 (11,61%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	6 (3,35%)	24 (13,41%)	1 (0,56%)	0 (0,00%)	6 (3,70%)	26 (16,05%)	1 (0,62%)	0 (0,00%)	25 (5,04%)	68 (13,71%)	2 (0,40%)
<b>Totalmente insatisfecho</b>	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (0,65%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (0,56%)	1 (0,56%)	1 (0,56%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	2 (1,23%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (0,20%)	4 (0,80%)	1 (0,20%)
<b>TOTAL</b>	4	63	87	1	7	62	103	7	5	45	110	2	16	170	300	10

Fuente: Elaboración propia.

cación que esperan obtener, como podemos comprobar en la tabla 4. Además, de la misma se concluye que pese a que las calificaciones finales se han movido desde las más altas hacia el aprobado, el grado de satisfacción de los alumnos con el aprendizaje ha seguido siendo elevado, lo que permite constatar que la opinión de los alumnos se centra en mayor medida en su satisfacción por el aprendizaje que en su posible frustración por los resultados del mismo, otorgando más relevancia pues al primero.

#### **4.3. Relación entre la asistencia a clase y los resultados obtenidos: diferencias según la metodología docente empleada**

En todos los cursos analizados en este trabajo, e independientemente del sistema de evaluación empleado, se han fijado unos límites mínimos de asistencia a clase para poder beneficiarse de los resultados obtenidos en la evaluación continuada, en aras además de que a los alumnos les fuese más fácil la superación de la asignatura.

No obstante, a la hora de la verdad, en una evaluación en la que priman los conocimientos como la empleada en los cursos 2003-04, 2004-05 y 2005-06, la asistencia se hace menos necesaria para la superación de la asignatura, pues las pruebas, anunciadas con suficiente antelación, suelen ser muy similares entre sí, y el examen final, basado en una prueba de conocimientos, constituye una parte significativa de la calificación final del estudiante (véase la tabla 2). Por el contrario, en el método de enseñanza y aprendizaje basado en competencias, no es tan imprescindible fijar una asistencia obligatoria a clase, y ésta es más aparente que real, pues los alumnos, al ser evaluados de forma permanente, necesitan asistir a la mayor parte de las clases si quieren alcanzar los resultados requeridos. Además, la variabilidad de las pruebas, la necesidad de defensa de los trabajos, las actividades en grupo, etc, refuerzan la asistencia continua a clase sin que el establecimiento de unos requisitos mínimos lo imponga<sup>9</sup>.

Los datos que recogen las relaciones entre la asistencia y las calificaciones aparecen recogidos en la tabla 5, donde se pone de manifiesto, en efecto, que la asistencia resulta más necesaria en un sistema de evaluación de competencias que en uno de evaluación de conocimientos, pues, por un lado, la correlación entre la misma y la calificación media de las pruebas (evaluación continua<sup>10</sup>) es mayor cuando se evalúan competencias (73% frente al 46% del sistema de evaluación de conocimientos). Por otro, la correlación entre la calificación de evaluación continua de aquellos alumnos que cumplen los requisitos de asistencia y la final es de un 90% en un sistema de formación en competencias, reduciéndose hasta el 67% cuando el sistema metodológico aplicado es el de una evaluación de conocimientos. No obstante, cumpliéndose los mínimos requeridos, la asistencia a clase no determina significativamente, en ningún sistema, la calificación final en la asignatura, pues, en ambos, su correlación con ella se sitúa en torno al 60%, lo que puede explicarse, bajo un sistema de evaluación en el

---

9 Esas exigencias mínimas se han establecido fundamentalmente para la parte de la actividad de seminarios, en la que el profesor dedica prácticamente todas las sesiones a la aclaración de los conceptos básicos de la asignatura. De esa manera, se avanza en comprensión, facilitando su superación.

10 Se entiende por nota de evaluación continua, la nota obtenida por el alumno como suma de las pruebas realizadas ponderadas según lo establecido al comienzo del curso. Por su parte la nota final recoge esta misma nota de evaluación continua con los posibles redondeos que se hayan podido efectuar.

que priman los conocimientos, por la baja participación de los alumnos en las pruebas a libro abierto y en los ejercicios voluntarios (se observa, de hecho, una baja correlación entre éstos y la asistencia), pues la prueba de conocimientos por sí sola permitía acceder al aprobado, siendo la correlación de ésta y la asistencia del 66%.

TABLA 5  
CORRELACIONES ENTRE NIVELES DE ASISTENCIA, CALIFICACIONES PARCIALES,  
EVALUACIÓN CONTINUA Y CALIFICACIONES FINALES SEGÚN SISTEMA DE  
EVALUACIÓN EMPLEADO

Sistema de evaluación continua basado en conocimientos						
	Asistencia	Libro abierto	Seminarios	Ej. Voluntarios y exposición	E. Continua	Calificación final
Asistencia	1,00	0,41	0,66	0,40	0,46	0,60
Libro abierto		1,00	0,41	0,38	0,45	0,51
Seminarios			1,00	0,22	0,57	0,95
Ejercicios voluntarios				1,00	0,21	0,39
E. Continua					1,00	0,67
Calificación final						1,00
Sistema de evaluación continua basado en competencias						
	Asistencia	Magistrales	Seminarios	Talleres	E. Continua	Calificación final
Asistencia	1,00	0,53	0,45	0,62	0,73	0,59
Magistrales		1,00	0,41	0,47	0,63	0,53
Seminarios			1,00	0,41	0,83	0,86
Talleres				1,00	0,82	0,64
E. Continua					1,00	0,90
Calificación final						1,00

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, cuando nos centramos en el sistema de evaluación de competencias, la exigencia de unos mínimos de calificaciones en cada una de las actividades diseñadas y el mayor peso otorgado a cada una de ellas en la calificación final, en detrimento del de las pruebas de conocimiento, anima a los alumnos a su participación, elevándose la correlación entre los resultados de cada actividad y la asistencia. Este hecho es especialmente relevante en el caso de los talleres, siendo la correlación entre los resultados obtenidos en ellos y su asistencia del 62%.

Habría que destacar, siguiendo en relación con el sistema de evaluación de competencias, la fuerte correlación entre la calificación de evaluación continua y la de los seminarios y talleres (83% y 82%, respectivamente), lo que parece mostrar que los alumnos que obtienen buenos resultados en unas pruebas son también los que las obtienen en el resto de actividades realizadas, algo que no es tan manifiesto en el sistema de evaluación basado en conocimientos. Sólo en el caso de seminarios y pruebas a libro abierto o magistrales, según el método de evaluación empleado, la correlación es mayor en la evaluación de conocimientos que en el de competencias, lo que puede deberse al diferente modo en que se desarrollan estas últimas actividades en cada sistema metodológico.

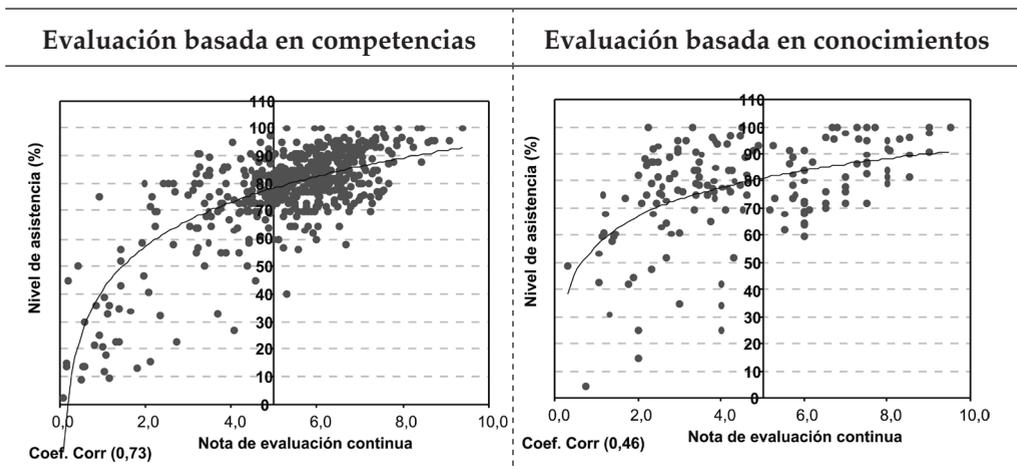


FIGURA 3  
CORRELACIÓN ENTRE LA ASISTENCIA A CLASE Y LAS CALIFICACIONES DE  
EVALUACIÓN CONTINUA DE LOS ALUMNOS SEGÚN EL MÉTODO DE VALORACIÓN  
EMPLEADO

Fuente: Elaboración propia.

Por último, resulta significativo también (véase la figura 3), la mayor correlación que existe entre la asistencia y la calificación media de evaluación continua en el sistema de valoración de competencias (73%) frente a la que se obtiene respecto al método de evaluación alternativo (46%).

Por tanto, de todo lo anterior se deduce que, la asistencia constituye una condición necesaria, pero no suficiente, para adquirir los conocimientos y las competencias requeridas en ambos sistemas de evaluación, y que por lo general los alumnos con mejores resultados en unas pruebas son también los que las obtienen en el resto de actividades.

#### **4.4. La distribución de calificaciones máximas y medias cuando se evalúan conocimientos y competencias**

Tal y como se ha indicado anteriormente, en los sistemas pedagógicos que tratan de evaluar a los alumnos en función de diferentes competencias, o que suponen la realización de diversas pruebas del tipo que sea durante el período de duración de cada asignatura, las posibilidades de que las calificaciones de los alumnos se sitúen en los extremos máximos y mínimos resultan más difíciles. En efecto, cuando se realiza una evaluación puntual es más factible que el abanico de resultados de los alumnos abarque todo el espectro de calificaciones posibles; pues la dependencia de una prueba para determinar la nota final hace que cobren más importancia factores que se pueden aminorar con la realización de varias de ellas, como la suerte en las preguntas, o el grado de dificultad de las mismas.

En cambio, en un sistema de evaluación continua, ya se base en conocimientos o en competencias, es más fácil que las calificaciones se sitúen en el intervalo medio de la banda, y que la tendencia a los valores medios sea mayor cuanto más variadas sean las actividades realizadas por los alumnos y más equitativo el peso de cada una en la calificación final; en definitiva, cuanto mayor sea la importancia que se otorgue no sólo a los conocimientos sino a otras competencias.

En los resultados obtenidos en la evaluación de Sistema Financiero Español, cabe esperar que se produzca pues esta circunstancia, aunque matizada, dado que el sistema de evaluación continua empleado en los primeros años considerados en el estudio ha procurado destacar, aunque con menor peso que en la formación en competencias, no sólo los conocimientos de los estudiantes, sino su capacidad de atención, la realización de trabajos en grupo, la defensa de los mismos y las discusiones entre los propios alumnos.

En la tabla 6 recogemos los resultados máximos y medios obtenidos en cada una de las partes en las que se divide el sistema de evaluación teniendo en cuenta todas las calificaciones que se han obtenido en los años en los que se ha aplicado cada método de enseñanza y de evaluación. Del análisis de su contenido se destacan los siguientes hechos: en primer lugar, los niveles medios de asistencia de los alumnos (excluidos los alumnos Erasmus, pero incluyendo los que, o bien desde un primer momento, o bien a medida que ha ido avanzando el curso, se han ido descolgando) se han situado en ambos modelos en porcentajes muy similares (75%), si bien, y como era de esperar la desviación es mayor en la evaluación de conocimientos.

En segundo, y en lo que se refiere a la nota final, en ambos métodos de enseñanza ha habido alumnos que han obtenido la máxima calificación en actas, situándose la media del conjunto en un 5,5, sin diferencias entre un método y otro.

En tercer lugar, las diferencias observadas en las calificaciones que se han obtenido entre las pruebas a lo largo del curso, y que se agrupan bajo el término de evaluación continua, permiten comprobar una mayor calificación en el método de evaluación en competencias (5,32). Por otro lado, y en cuanto a las calificaciones obtenidas en función de cada actividad realizada por los alumnos, indicar que se obtienen mejores resultados medios en el caso de los talleres y tutorías conjuntas que en las de los ejercicios voluntarios, aunque éstos son menores en las pruebas tradicionales de seminarios, bajo un sistema de evaluación por competencias que bajo uno de evaluación de conocimientos.

Estos dos últimos resultados destacan por ser donde se encuentran las diferencias fundamentales entre ambos sistemas pedagógicos<sup>11</sup>.

TABLA 6  
CALIFICACIONES MÁXIMAS Y MEDIAS EN CADA UNO DE LOS BLOQUES EN LOS QUE SE HA DIVIDIDO LA ASIGNATURA

	Magistrales y libro abierto			Seminarios		
	Máxima	Media	Desviación	Máxima	Media	Desviación
<b>E. Conocimientos</b>	10,00	6,53	2,34	9,40	5,21	2,43
<b>E. Competencias</b>	9,67	6,17	1,63	9,38	4,44	1,77
<b>Media</b>	9,83	6,35	1,99	9,39	4,83	2,10
	Tutorías conjuntas y talleres			Evaluación continua		
	Máxima	Media	Desviación	Máxima	Media	Desviación
<b>E. Conocimientos</b>	9,42	4,50	2,21	9,50	4,53	2,22
<b>E. Competencias</b>	9,50	6,36	1,57	9,39	5,32	1,65
<b>Media</b>	9,46	5,43	1,89	9,44	4,93	1,93
	Convocatoria ordinaria (calificación final)			Asistencia		
	Máxima	Media	Desviación	Máxima	Media	Desviación
<b>E. Conocimientos</b>	10,00	5,45	2,02	100,00%	74,08%	22,58%
<b>E. Competencias</b>	10,00	5,50	1,80	100,00%	76,52%	18,92%
<b>Media</b>	10,00	5,47	1,91	100,00%	75,30%	20,75%

Nota: En las denominaciones de las actividades hemos utilizado las empleadas en la evaluación de competencias. Para el sistema de evaluación continua basada en conocimientos, la actividad de magistrales correspondería con las pruebas a libro abierto; las de seminarios, con la realización de test a lo largo del curso y el examen final; mientras que las de tutorías conjuntas y talleres, lo haría con los ejercicios voluntarios y las exposiciones de los alumnos.

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, tenemos que destacar la menor desviación de los resultados obtenidos en el sistema de evaluación de competencias, algo lógico si tenemos en cuenta, como ya hemos señalado, que bajo este sistema las calificaciones tienden a acumularse en la banda central de la distribución.

11 Como ya dijimos, en la evaluación basada en conocimientos el peso de la calificación recae precisamente en la valoración de los conocimientos, mientras que en la de competencias está más repartida entre los conocimientos y las habilidades, destrezas y actitudes; sin embargo, para esa valoración no se exige aprobar todas las pruebas, sino alcanzar un mínimo de nota para cada una de las actividades (entre el 3 y el 3,5 sobre 10), de forma que se puede superar la asignatura compensando una calificación más baja, pero por encima del mínimo exigido en una competencia, con la obtención de una más alta en otras.

## 5. CONCLUSIONES

El objetivo fundamental de este artículo ha sido tratar de determinar los efectos sobre las calificaciones de los alumnos y su satisfacción por el aprendizaje que ha supuesto el paso de una evaluación continua en la que priman los conocimientos, aunque con introducción de elementos que ya suponen un ligero avance hacia el EEES, hacia una evaluación continua basada en competencias en la que se han empezado a incorporar elementos de la evaluación formativa.

Tras el análisis efectuado a partir de los datos disponibles de los últimos siete años en la asignatura de Sistema Financiero Español, de cuarto curso de las licenciaturas en Economía y ADE, hemos obtenido las siguientes conclusiones: en primer lugar, los resultados alcanzados, tomados como las medias de los correspondientes al conjunto de los cursos en los que se ha aplicado el mismo método pedagógico, no presentan diferencias significativas, aunque dada la mayor variedad de pruebas de valoración, calificando diversas competencias adquiridas, en el modelo en competencias existe una mayor concentración de las notas de los alumnos en las calificaciones intermedias, básicamente en el aprobado, siendo la dispersión de calificación más reducida, con independencia de la competencia evaluada.

En segundo lugar, también resulta más explicativa la relación entre la asistencia a clase y los resultados que se alcanzan en las diferentes pruebas realizadas y, en general, con la calificación final en un sistema en competencias como el descrito que en el continuo de conocimientos, lo cual es producto de que en el primer sistema formativo existe una evaluación permanente del alumno, de forma que su presencia en clase se antoja totalmente necesaria, aunque obviamente no suficiente para superar la asignatura.

En tercero, parece existir una mayor relación entre los resultados obtenidos en las diferentes pruebas cuando se adopta una metodología de formación en competencias que cuando lo que se aplica es un sistema de evaluación donde el mayor peso recae sobre los conocimientos, pudiendo influir en esta mayor correlación el mayor nivel de asistencia a clase.

Por último, cabe destacar el hecho de que, a pesar de la cantidad y diversidad de pruebas que se realizan en la evaluación de competencias, el grado de satisfacción del alumno con la formación recibida, lo aprendido y los resultados obtenidos resulta muy elevado.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Valencia, Ed. Publicaciones Universitat de València.
- Calvo Bernardino, A. y Mingorance Arnáiz, A.C. (2009). La estrategia de las universidades frente al Espacio Europeo de Educación Superior, *Revista Complutense de Educación*, 20, 2, 319-342.
- Cano García, M<sup>a</sup>. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior, *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 12, 3, 220-235 ([www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf](http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf)).

- Caurcel, M.J.; García, A.; Rodríguez, A.; Romero, A. (2009). Qué opinan los alumnos universitarios sobre las nuevas metodologías activas de enseñanza, *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 13, 1, 305-319 ([www.ugr.es/~recfpro/rev131COL2.pdf](http://www.ugr.es/~recfpro/rev131COL2.pdf)).
- Delgado, A. M<sup>a</sup>.; Oliver, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3, 1 ([www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/delgado\\_oliver.pdf](http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/delgado_oliver.pdf)).
- Delgado, A. M<sup>a</sup>.; Borge, R.; García, J.; Oliver, R.; Salomón, L. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Ed. Programa de Estudios y análisis de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación y Ciencia. Número de referencia EA2005-0054 ([www.ub.es/ees/documents/pdfes/mec/competencias\\_evaluacion\\_eees\\_mec.pdf](http://www.ub.es/ees/documents/pdfes/mec/competencias_evaluacion_eees_mec.pdf)).
- Dochy, F.; Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación, *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2, 2, 3-29. ([http://turan.uc3m.es/uc3m/revista/MAYO02/redu\\_boletin\\_vol2\\_n2.htm#dochy](http://turan.uc3m.es/uc3m/revista/MAYO02/redu_boletin_vol2_n2.htm#dochy)).
- Florido, C.; Jiménez, J.L. y Santana, I. (2008). Piedras en el camino hacia Bolonia: efectos de la implantación del EEES sobre los resultados académicos, *Documento de trabajo n° 419/2008 de la Fundación de las Cajas de Ahorro* ([www.funcas.ceca.es/Publicaciones/InformacionArticulos/Publicaciones.asp?ID=1436](http://www.funcas.ceca.es/Publicaciones/InformacionArticulos/Publicaciones.asp?ID=1436)).
- Gracia Morán, J. y Pinar Sepúlveda, M<sup>a</sup>. A. (2009). Una experiencia práctica de evaluación por competencias mediante el uso del portafolio del estudiante y su impacto temporal, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2, 2, 76-86 ([http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2\\_2/arti\\_2\\_2\\_3.pdf](http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2_2/arti_2_2_3.pdf)).
- Hernández Pina, F.; Rosario, P.; Cuesta Sáez de Tejada, J. D.; Martínez Clares, P. y Ruiz Lara, E. (2006). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de universidad: evaluación de una intervención, *Revista de Investigación Educativa*, 24, 2, 615-631.
- Herradón Díez, R.; Blanco Cotano, J.; Pérez Yuste, A. y Sánchez Fernández, J.A. (2009). Experiencias y metodologías "b-learning" para la formación y evaluación en competencias genéricas en ingeniería, *La cuestión universitaria*, 5, 33-45. ([www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs\\_boletin\\_5/pdfs/LCU5-4.pdf](http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_5/pdfs/LCU5-4.pdf)).
- Inda Caro, M.; Álvarez González, S. y Álvarez Rubio, R. (2008). Métodos de evaluación en la enseñanza superior, *Revista de Investigación Educativa*, 26, 2, 539-552 (<http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/94061/90671>).
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*, Ed. Gestión 2000, Barcelona.
- Mateo, J. (2007). Interpretando la realidad, construyendo nuevas formas de conocimiento: el desarrollo competencial y su evaluación, *Revista de Investigación Educativa*, 25, 2, 513-531. (<http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/96991/93161>).
- Mingorance Arnáiz, A.C. (2008). Análisis comparado entre los resultados de una evaluación continua y otra puntual. El caso de la asignatura de Macroeconomía, *Revista de Investigación Educativa*, 26, 1, 95-120. (<http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/94141/90761>).

- Pérez, A.; Tabernerero B.; López, V.; Ureña, N.; Ruiz, E.; Caplloch, M.; González, N.; Castejón, F. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica, *Revista de Educación*, 347, 435-451. ([www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347\\_20.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_20.pdf)).
- Ruiz, J. (2005). La evaluación de la docencia en los planes de mejora de la universidad, *Educación XXI*, 8, 87-102 ([www.uned.es/educacionXX1/pdfs/08-04.pdf](http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/08-04.pdf)).
- Segura Castillo, M.A. (2009). La evaluación de los aprendizajes basada en el desempeño por competencias, *Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 2, 1-25 (<http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2009/archivos/evaluacion.pdf>).

Fecha de recepción: 28 de marzo de 2010.

Fecha de revisión: 30 de marzo de 2010.

Fecha de aceptación: 20 de junio de 2010.

## ANEXO 1

### Encuesta a los alumnos sobre la asignatura de Sistema Financiero Español

#### **A) Datos de identificación**

- 1.- Estoy realizando los estudios de:
  - a) Economía.
  - b) Administración y Dirección de Empresas.
  - c) Derecho y Administración y Dirección de Empresas
- 2.- Indique al grupo de clases tradicional al que habitualmente asiste en los seminarios de la asignatura:
  - a) Economía: 4.01.
  - b) Administración y Dirección de Empresas:
    - b.1) 4.01.
    - b.2) 4.02.
    - b.3) 4.03.
    - b.4) 4.06.
    - b.5) 4.07.
    - b.6) 4.31.
  - c) Derecho y Administración y Dirección de Empresas: 4.01.

#### **B) Cuestiones generales relativas a la asignatura en conjunto**

- 3.- ¿Cuál es su opinión sobre la metodología docente empleada en la asignatura?
  - a) Me encuentro muy satisfecho.
  - b) Me encuentro satisfecho.
  - c) Me resulta indiferente.
  - d) No estoy nada satisfecho.
- 4.- Considero que la distribución de las calificaciones, para el cálculo de la nota final, entre las lecciones magistrales, seminarios y tutorías conjuntas y talleres:
  - a) Es muy adecuada.
  - b) La considero adecuada.
  - c) Es indiferente.
  - d) Estoy en total desacuerdo con esa distribución de las calificaciones.
- 5.- Teniendo en cuenta el tiempo que durante este semestre ha empleado para estudiar y trabajar las asignaturas de las que se encuentra matriculado, a la de Sistema Financiero Español he dedicado:
  - a) Más del 70% del tiempo.
  - b) Más del 50%.
  - c) Más del 20%.
  - d) Menos del 20%.
- 6.- Respecto al aprendizaje que he obtenido en la asignatura, me encuentro:
  - a) Muy satisfecho.
  - b) Satisfecho.
  - c) Poco satisfecho.
  - d) Totalmente insatisfecho.

7.- Respecto al nivel de información que se me ha ofrecido a lo largo del curso por los profesores sobre la asignatura, estoy:

- a) Muy satisfecho.
- b) Satisfecho.
- c) Poco satisfecho.
- d) Totalmente insatisfecho.

8.- Una vez terminada prácticamente la asignatura, considero que el empleo de la metodología de trabajo seguida frente a la tradicional:

- a) Me ha facilitado su superación.
- b) Me hubiera resultado indiferente el empleo de una o de otra para superarla.
- c) Me ha dificultado su superación.

9.- Con la evaluación continua que se ha venido desarrollando, espero alcanzar la siguiente calificación final en la convocatoria ordinaria:

- a) Sobresaliente.
- b) Notable.
- c) Aprobado.
- d) Suspenso.

### **C) Cuestiones relativas a las actividades desarrolladas en la asignatura**

#### **C.1.- Lecciones magistrales y pruebas a libro abierto**

10.- Las sesiones dedicadas a las lecciones magistrales:

- a) Me han resultado muy aclaratorias para el inicio del bloque de temas vinculados y para la continuación de las sesiones en los seminarios.
- b) Considero que no tienen que ver nada con el contenido del bloque de temas vinculados y se podía prescindir de ellas.
- c) Me han resultado de utilidad pero no tienen nada que ver con el contenido general de cada bloque.

11.- Respecto a las calificaciones de las pruebas vinculadas a las lecciones magistrales:

- a) Estoy muy satisfecho.
- b) Estoy satisfecho.
- c) Estoy poco satisfecho.
- d) Estoy totalmente insatisfecho.

12.- Las pruebas a libro abierto:

- a) Me han resultado de utilidad para tener una perspectiva histórica general del sistema financiero español y de la política monetaria y para comprender la situación actual.
- b) No he visto la utilidad de su realización.

#### **C.2.- Seminarios**

13.- Respecto al tiempo dedicado a la explicación por el profesor en la parte de seminarios:

- a) Me ha parecido excesivo.
- b) Me ha resultado suficiente.
- c) Debería haberse dedicado un mayor número de horas de clase.

14.- Una vez conocida la calificación obtenida en la mayor parte de las pruebas de seminarios:

- a) Me encuentro satisfecho con la calificación obtenida.
- b) He obtenido una calificación mayor que el esfuerzo de preparación realizado.
- c) He obtenido una calificación menor que el esfuerzo de preparación realizado.
- d) No me presenté a la prueba.

15.- En términos generales, para cada prueba de seminario realizada, he dedicado:

- a) Más de diez horas de estudio.
- b) Más de siete horas.
- c) Más de cuatro horas.
- d) Menos de cuatro horas.

### **C.3.- Tutoría conjunta y talleres**

16.- La elección de los temas de los talleres la he realizado fundamentalmente por:

- a) El horario ofrecido.
- b) El tema tratado.
- c) El profesor que lo imparte.
- d) Por otras razones (aleatoriamente, por ejemplo).

17.- Con un mismo profesor he realizado:

- a) Tres talleres.
- b) Dos talleres.
- c) Un taller.

18.- Respecto a los talleres efectuados, me encuentro en general:

- a) Muy satisfecho.
- b) Satisfecho.
- c) Poco satisfecho.
- d) Totalmente insatisfecho.

19.- Una vez conocidas las calificaciones de la mayoría de los talleres que he efectuado, la calificación que he obtenido me ha parecido:

- a) Muy adecuada al esfuerzo que he desarrollado.
- b) Adecuada al esfuerzo empleado.
- c) Poco adecuada al trabajo que he realizado.
- d) No ha respondido nada al esfuerzo que me ha supuesto.

20.- Para la preparación del trabajo exigido en cada una de las tutorías conjuntas de cara a la realización de los talleres, he dedicado, en media, para cada taller:

- a) Cinco horas o más.
- b) Cuatro horas.
- c) Tres horas.
- d) Menos de dos horas.

Añada cualquier comentario que quiera realizar sobre la asignatura:



## **ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN ÉTICA ENTRE PROFESIONALES DEL SECTOR EDUCATIVO**

*Juan Agustín Franco Martínez y José Moreno Losada*  
Universidad de Extremadura

### **RESUMEN**

*Este artículo estudia la finalidad o “bien interno” (valor intrínseco) de las profesiones en la sociedad actual. Para ello se describe en primer lugar la importancia de la dimensión social y ética de las profesiones, así como las razones que condicionan la aparición de comportamientos corruptos que pervierten el sentido último de cualquier profesión. Posteriormente analizamos el nivel de percepción ética entre profesionales del ámbito educativo y no educativo mediante una encuesta realizada durante 2009 a una muestra de 88 personas sensibilizadas y concienciadas con la problemática objeto de esta investigación.*

*Palabras clave:* Pedagogía de la ética; Ámbito educativo; Bien interno; Profesión.

### **ANALYSIS OF ETHICAL PERCEPTIONS AMONG EDUCATION STAFF**

### **ABSTRACT**

*This article analyses the purpose or “internal goodness” (intrinsic value) of different professions in modern society. It describes the importance of social and ethical dimension of*

---

#### **Correspondencia:**

Juan Agustín Franco Martínez (franco@unex.es)

Departamento de Economía. Escuela de Ingenierías Agrarias. Universidad de Extremadura. Carretera de Cáceres, s/n. 06007 Badajoz. Tlf.: +34 924 28 62 00. Fax: +34 924 28 62 01.

José Moreno Losada (jmorenol@unex.es)

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura. Av. Elvas, s/n. 06007 Badajoz. Tlf.: +34 924 28 94 96. Fax: +34 924 27 02 14.

*professions, and the reasons that determine the occurrence of corrupt behaviour that pervert the ultimate meaning of any profession. A survey about ethical perception among professionals of educational and non-educational fields was carried out in year 2009. The sample was made up of 88 participants socially aware of the problems under consideration in this research study.*

*Key words:* Pedagogy of Ethics; Educational field; Internal good; Profession.

## I. INTRODUCCIÓN

La importancia pedagógica de los valores éticos está íntimamente ligada al desarrollo y maduración de la educación emocional y de las competencias y habilidades sociales, especialmente, durante la etapa universitaria (Navas et al., 2002). Así, la educación en valores de los profesionales del futuro es no sólo una característica deseable sino necesaria en el actual marco de globalización económica (Franco y Almeida, 1999). De tal manera que puede afirmarse que la ausencia o deficiencia de valores socialmente (deseables y) aceptados en una persona joven induce una serie de comportamientos y problemas de tipo relacional que implican, además de fracaso escolar (Cañizares y Jiménez, 2004), una notable pérdida de capital humano, reduciendo no sólo las posibilidades de mayores ingresos personales (Duarte et al., 2009), sino también de mayores beneficios sociales debido a una escasa capacidad para valorar lo público y adquirir las habilidades básicas de integración y adaptación social (Bisquerra, 2003; Navas et al., 2002).

La economía nos educa profundamente en la medida en que dedicamos a la actividad productivo-laboral y al consumo muchas más horas que a cualquier otra (Navarro, 2000: 215-216). En el ámbito laboral, y en la interacción con otros seres humanos, configuramos nuestras actitudes, nuestras opciones, nuestros valores, nuestra sensibilidad. Especialmente destacable es el modelo educativo en materia de consumo (Cortina, 2003), basado exclusivamente en el consumismo sin verdaderas consideraciones al desarrollo sostenible ni a la pobreza, y mucho menos a las teorías económicas del decrecimiento (Taibo, 2009). Más aún, las instituciones educativas han cedido su espacio propio de enseñanza y aprendizaje al mercado y a las TICs, pasando a desempeñar funciones asistenciales (Cañizares y Jiménez, 2004: 10).

Así, nuestra sociedad ha acabado configurándose desde la realidad del capitalismo, que tras la caída del muro de Berlín como símbolo del comunismo, parece haber ganado la condición de ser el único y mejor sistema (Gómez, 2002). En su implantación se han ido consolidando una serie de presupuestos que inciden incluso hasta en la personalidad del ser humano (Cañizares y Jiménez, 2004). Destacamos, al menos, cuatro presupuestos básicos a partir de las obras de Marcuse (1972), Gorz (1995) y Gómez (2002): 1) La economía ha pasado de ser una dimensión de la vida social y personal a ser la parte predominante de la misma. 2) La evolución del capitalismo hacia su última versión: el capitalismo global. 3) La economía genera desafíos a la propia condición y naturaleza humana. 4) La economía educa y los medios de comunicación amplifican esa educación.

Así, lo propio de las sociedades "avanzadas" es que la economía ha pasado de ser un medio a ser un fin en si misma. De manera que la preocupación de las personas por lo económico se ha magnificado y sacralizado (Franco, 2010). Ya no sólo preocupa

resolver los problemas materiales cotidianos, sino que en la propia actividad laboral van incluidas muchas aspiraciones personales: la seguridad económica, el éxito profesional, el prestigio social, la imagen pública y la misma autoestima. Hoy las personas no necesitan sólo dinero para satisfacer sus necesidades materiales, sino que también buscan sentirse realizadas en el conjunto de la vida, atendiendo, por tanto, a sus necesidades inmateriales (Gómez, 2002: 4-5).

Vivimos en un mundo cada vez más globalizado, aunque esa globalización es fundamentalmente asimétrica, como demuestran anualmente los informes sobre Derechos Humanos del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y los trabajos de analistas como Sampedro y Berzosa (1996), Navarro (2000), Torres (2009) o Taibo (2009). Es obvio que la economía afecta a la posibilidad que tenemos de ser libres, y también de creernos libres (Marcuse, 1972). Pero, más allá de la autonomía material, la actividad económica nos proporciona una identidad personal. En buena medida nos sentimos realizados cuando desarrollamos una actividad productiva-económica. Así, autores como Rifkin (1996) o Zubero (2007) han analizado las consecuencias sobre la salud de los trabajadores cuando éstos permanecen prolongadamente en situación de desempleo, puesto que ya no sólo se enfrentan a un problema material por falta de ingresos, sino también a una crisis de identidad y a un deterioro de su autoestima.

De todo lo anterior se desprende el enorme interés por analizar los niveles de competencias y patrones emocionales y motivacionales de los universitarios de hoy y profesionales del mañana (Bisquerra, 2003; Echeverría, 2002; Navas et al., 2002; Valle et al., 1997). Particularmente, Valle et al. (1997) y Navas et al. (2002) contrastan la existencia de un proceso de diversificación (y socialización) de las motivaciones de aprendizaje de los estudiantes según aumenta la edad y el nivel educativo. Mientras que Echeverría (2002) destaca la importancia en el contexto actual de una formación basada en competencias en contraposición a la clásica transmisión de conocimientos y formación en destrezas concretas. Y Bisquerra (2003) profundiza en los aspectos de la educación emocional para satisfacer aquellas necesidades sociales no contempladas en el sistema educativo formal.

Otras investigaciones recientes sobre la importancia de la formación ética en la era de la globalización son las de Boyce (2008), Franke y Nadler (2008) y Lefkowitz (2006). Mientras que otros autores se centran más en los aspectos didácticos y pedagógicos de la misma, como Mahony (2009), Brocklesby (2009) y Mintz (2006). En cambio otros estudios se orientan más hacia el análisis de la educación ética en el ámbito profesional de la empresa (Koonmee et al., 2010; Harris et al., 2009; Keller, 2007).

## **2. ÉTICA DE LAS PROFESIONES**

### **2.1. Hacia el redescubrimiento de los “bienes internos”**

En el nacimiento de lo que hoy llamamos profesiones sólo tres se reconocían como tales: sacerdotes, médicos y juristas. Estas tres profesiones exigían vocación, ya que no todas las personas eran llamadas a ejercerlas, sólo las escogidas. A los nuevos miembros

de estas profesiones vocacionales se les demandaba que pronunciaran un juramento al ingresar. Más tarde también se consideraron como profesionales a los militares, a los marineros, a los arquitectos y a los profesores (Martínez, 2006: 123-124).

La evolución histórica del concepto de “profesión” presenta claros orígenes religiosos. Así, siguiendo a Weber (1969: 81), las palabras alemanas “*beruf*” y “*calling*” que hoy traducimos por “profesión”, tienen a la vez el sentido de vocación y de misión, y reciben el significado que ahora les damos sobre todo a partir de la Reforma Protestante.

Desde entonces se percibe la conducta moral fuertemente ligada al ejercicio profesional como un deber ineludible. Es este deber moral el que va inspirando el espíritu ético del capitalismo, de manera que el profesional ejerce su trabajo como una misión que debe cumplir al servicio de un interés social superior a su interés egoísta particular, contrariamente a lo que comúnmente se piensa acerca de los orígenes del capitalismo. Y es esta convicción –siguiendo la argumentación weberiana– la que configura las dimensiones religiosa y ética de la profesión. Con el paso del tiempo ambas dimensiones van separándose. Pero no es hasta la Modernidad que las profesiones empiezan a emanciparse de la esfera religiosa y a fundamentarse en una ética autónoma basada en el sentido último, valor intrínseco o bienes internos de la profesión. Algunos trabajos que profundizan en esta temática son los de Cortina (2000 y 2007), Hortal (2002), Martínez (2006) y Alcaide (2007).

En la actualidad el debate terminológico se centra en la definición de competencias y destrezas profesionales según el estudio de Echeverría (2002). Destacando tres grandes enfoques: el enfoque reduccionista basado en tareas (competencias técnicas y metodológicas), el enfoque genérico basado en atributos de la persona (competencias personales y participativas) y el enfoque holístico que integra los dos anteriores. Es desde este último que enfocamos nuestro análisis de los bienes internos de las profesiones.

## **2.2. Bienes externos: La corrupción en el ámbito profesional**

Por otro lado, con las distintas actividades laborales se consiguen también otro tipo de bienes a los que se denomina “bienes externos”, son los que hacen referencia a valores extrínsecos de la profesión, porque no son los que en última instancia les dan sentido, pero también se obtienen al ejercerlas (Martínez, 2006: 128). Estos bienes son comunes a la mayor parte de las actividades, y no sirven, por tanto, para especificarlas ni para distinguir unas de otras.

Bienes externos son el dinero, el prestigio o el poder, que se consiguen en el ámbito de la política, la sanidad, el deporte, la investigación, la docencia o la jurisprudencia, pero no constituyen el tipo de bienes internos por el que cada una de ellas se distingue de las demás, dándole un sentido fundante. Obviamente, no hay contradicción en la búsqueda simultánea de bienes internos y externos. El problema surge cuando los bienes internos son supeditados o sustituidos completa y exclusivamente por los bienes externos. En ese caso las profesiones se corrompen de forma inevitable.

La “corrupción”, en el más amplio sentido de la palabra según el Diccionario de María Moliner, significa “cambiar la naturaleza de una cosa volviéndola mala”, privarle de la naturaleza que le es propia, pervirtiéndola. Según el Moliner, de las seis

acepciones del término “corromper”, las dos primeras hacen referencia a cuestiones físicas, las tres siguientes a cuestiones morales y la última es un sentido figurado (ver Anexo 1).

La corrupción de las distintas actividades profesionales se produce cuando éstas no son apreciadas en sí mismas, y son realizadas casi exclusivamente por los bienes externos (ventajas económicas, privilegios sociales, poder). En consecuencia estas actividades y sus actores acaban perdiendo su credibilidad y legitimidad social (Martínez, 2006: 122). Desde esta perspectiva conviene recordar que la corrupción no es sólo ilegal, sino inmoral. “La raíz última de la corrupción reside en estos casos en la pérdida de vocación, en la renuncia a la excelencia” (Cortina, 1997: 159).

La “excelencia” generalmente se asocia al concepto griego de “virtud”, en la medida en que el virtuoso era quien sobresalía, quien superaba la media, en alguna actividad (Moreno, 2009: 39). Al profesional le es inherente ejercer la virtud física, que consiste en ser competente en las habilidades propias de la profesión, y la virtud moral, que le predispone a emplear siempre esas habilidades en un sentido bueno, en el sentido que exige la profesión para prestar su servicio a la sociedad (MacIntyre, 2002: 223-225). El profesional, si encuentra los suficientes refuerzos positivos, aspira a la excelencia, tanto técnica como moral, ya que una profesión no es sólo un oficio ni una simple ocupación desprovista de sentido (Peters y Waterman, 1990: 63-98).

Sin embargo, no es hasta la década de los 90 que comienzan a surgir los estudios sobre excelencia profesional, ocupándose hasta ese momento la mayoría de manuales e investigaciones sobre el estudio de una gestión puramente racional y cuantitativa (Peters y Waterman, 1990: 33-61), y en sintonía con el discurso moralizante de la educación de todo el siglo XX (Cañizares y Jiménez, 2004: 5).

La burocratización de buena parte de las profesiones ha mermado en gran medida la aspiración a la excelencia, porque, desde una perspectiva burocrática, el “buen profesional” es simplemente el que cumple las normas legales vigentes, de forma que no se le pueda acusar de incurrir en conductas negligentes (Gracia, 1995: 94).

Para lograr la “perfección legal” exigida por el *ethos* burocrático, basta con cubrir unos mínimos de permanencia en el centro de trabajo y de atención al cliente. Si a ello se añade el tradicional corporativismo que reina en las profesiones, parece claro que con cumplir el procedimiento jurídicamente establecido el profesional queda bien resguardado frente a cualquier problema legal (Martínez, 2006: 129).

No obstante, y siguiendo a Moreno (2009: 40), es preciso distinguir entre la legalidad y la ética. Las leyes imponen un mínimo indispensable que, en el caso de las profesiones, resulta insuficiente para ejercerlas como exige el servicio que han de prestar a la sociedad. De ahí que la ética de la profesión suponga siempre mucho más que el cumplimiento de unos mínimos legales, e implique aspirar a la excelencia.

Según Gracia (1995: 94-98), en el ámbito ético suele hacerse una distinción entre los deberes que son universalizables, que pueden exigirse a cualquier persona, y las acciones supererogatorias, que son las que ciertas personas realizan porque consideran que forman parte de su proyecto de felicidad, pero no pueden pedirse a todos. Por ejemplo, permanecer en un hospital en Ruanda, cuando se ha desencadenado la guerra, por no abandonar a los pacientes. Sin embargo, una distinción semejante no puede

confundirse con la diferencia entre cubrir los mínimos legales y realizar la profesión de modo excelente. Resumiendo, entre los mínimos legales, la excelencia en el ejercicio de una profesión y las acciones supererogatorias existe una diferencia: A) El *ethos* burocrático sólo pide cumplir el horario y seguir una conducta que no pueda acusarse de negligente. B) La ética de una profesión pide realizarla con entrega y diligencia, desarrollando las habilidades necesarias, y poniéndolas plenamente al servicio de los demás. C) Las conductas supererogatorias involucran la propia vida, van más allá de la excelencia, por lo que no pueden exigirse universalmente.

La legislación sólo exige unos mínimos, realmente insuficientes para llevar a cabo la tarea de hacer bien lo que corresponda a la profesión de que se trate (Moreno, 2009: 41). Pero el bien de los destinatarios (ciudadanos, clientes, pacientes, alumnos) reclama de los profesionales que desarrollen esa actividad aspirando a la excelencia, entre otras razones, porque su compromiso fundamental no es el que les liga a la burocracia (Peters y Waterman, 1990: 229-236), sino a las personas concretas, a los beneficiarios de su labor.

### **3. METODOLOGÍA**

#### **3.1. Objetivos del estudio**

El *objetivo general* de la investigación consiste en analizar el nivel de percepción del valor intrínseco de la profesión entre trabajadores del ámbito educativo y del no educativo. Mientras que los *objetivos específicos* pueden resumirse en dos: Estudiar el nivel de percepción individual sobre el sentido último (bienes internos o valor intrínseco) del ejercicio profesional entre los encuestados. E indagar acerca de la percepción sobre la relación entre corrupción y ética, en dos etapas: 1ª) Visibilizar la existencia de casos de corrupción en el trabajo y su nivel de gravedad. 2ª) Valorar la predisposición hacia una profundización en la reflexión ética en el ámbito profesional, específicamente mediante una mayor formación en temas éticos.

#### **3.2. Muestra**

El análisis empírico se ha realizado a través de un proceso de encuestación aleatorio a una población total de 110 personas que son miembros a 31/12/2008 de la asociación denominada "Profesionales Cristianos" con presencia en todas las Comunidades Autónomas y perteneciente al movimiento de Acción Católica de España, siendo la muestra seleccionada de 88 personas. El error muestral para proporciones intermedias ( $p=q=0,5$ ) es inferior al 5%, y un nivel de confianza del 95%. Las encuestas se realizaron entre enero y mayo de 2009.

#### **3.3. Diseño de la encuesta**

Las cuestiones planteadas en la encuesta son referentes a los elementos fundamentales que consideramos con respecto al profesional y su ética (Ver Anexo 2). Nos

centramos prioritariamente en todo lo que tiene que ver con el “bien interno” o sentido último del ejercicio profesional, con el servicio que han de prestar a la sociedad, los medios necesarios para realizar bien su trabajo, la posible corrupción en el medio profesional concreto y la posible necesidad de una formación ética para paliar los casos de corrupción y avanzar hacia la excelencia profesional.

### 3.4. Variables del estudio

En el Anexo se recoge la lista de variables analizadas y su codificación. La mayoría de ellas se han codificado como variables binarias. También se define el índice simple elaborado a partir de dichas variables. En las siguientes tablas y gráficos se sintetizan los principales rasgos del perfil de las personas encuestadas, recogiendo las frecuencias absolutas y porcentajes distinguiendo según género, categorías profesionales y ámbito educativo o no educativo.

### 3.5. Distribución de los encuestados según sexo y profesión

En total se entrevistaron a 88 personas, 21 mujeres y 67 hombres (24% y 76% respectivamente de la muestra total). Los Gráficos 1 a 3 muestran los porcentajes de distribución por profesiones del total de entrevistados. La Tabla 1 recoge las frecuencias absolutas.

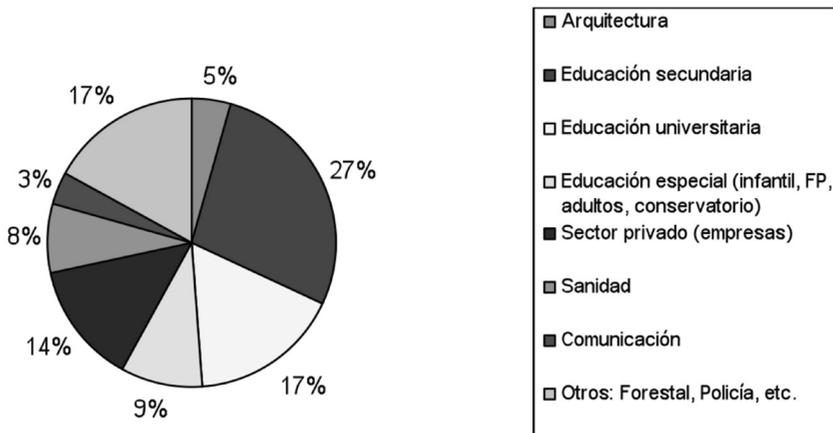


GRÁFICO 1  
PORCENTAJES DE ENCUESTADOS POR PROFESIÓN (N=88)

Se observa que el 53% de encuestados pertenecen al ámbito educativo (son profesores de secundaria, universidad y otros niveles formativos). No hay ninguna mujer encuestada en las categorías profesionales de “arquitectura” y de “empresas”. Ni

ningún hombre en la categoría de “comunicación”. Casi un tercio de hombres y de mujeres trabajan en la educación secundaria. Comparando por géneros, los hombres se dedican proporcionalmente más a la educación superior (19%), mientras que las mujeres a la sanidad (14%). La categoría profesional “otros” abarca un conjunto de profesiones que es relativamente importante en el caso de las mujeres, ya que supone el 24% de las encuestadas.

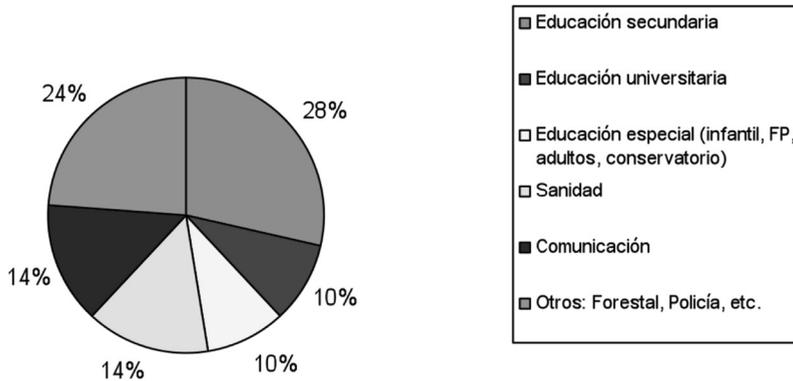


GRÁFICO 2  
PORCENTAJES DE MUJERES ENCUESTADAS POR PROFESIÓN (N =21)

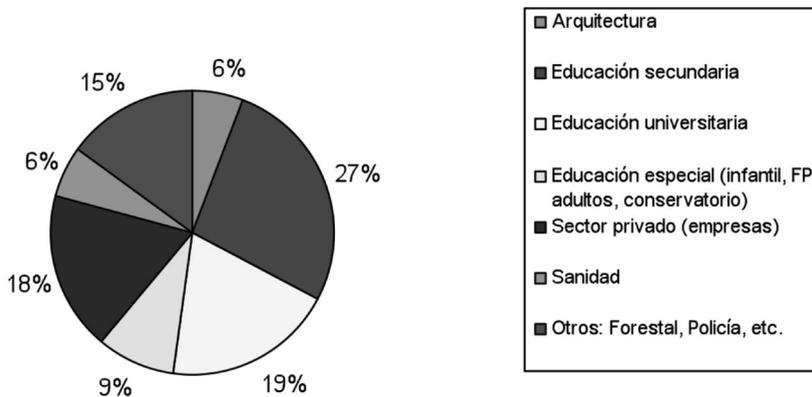


GRÁFICO 3  
PORCENTAJES DE HOMBRES ENCUESTADOS POR PROFESIÓN (N=67)

TABLA 1  
DISTRIBUCIÓN DE ENCUESTADOS POR PROFESIONES Y SEXO

PROFESIONES	Total	Mujeres	Hombres
o 1: Arquitectura	4	0	4
o 2: Educación secundaria	24	6	18
o 3: Educación universitaria	15	2	13
o 4: Educación especial (infantil, FP, adultos, conservatorio)	8	2	6
o 5: Sector privado (empresas)	12	0	12
o 6: Sanidad: enfermería, medicina, terapeuta ocupacional	7	3	4
o 7: Comunicación	3	3	0
o 8: Otros: Forestal, Policía, etc.	15	5	10
<b>TOTAL</b>	<b>88</b>	<b>21</b>	<b>67</b>

## 4. RESULTADOS

### 4.1. Nivel de percepción de los bienes internos de la profesión

La Tabla 2 recoge las frecuencias absolutas y relativas de las respuestas a las principales variables cualitativas del cuestionario según género. La Tabla 3 muestra la misma información pero distinguiendo según dos grandes bloques de profesiones: ámbito educativo y ámbito no educativo. Así, se observa que más del 80% de los encuestados tiene claras las **metas** de su profesión así como el **servicio** que aporta a la sociedad. El porcentaje según género es mayoritario en el caso de las mujeres. Y claramente superior entre los profesionales del ámbito educativo. También se aprecian elevados porcentajes con respecto a la importancia de la **calidad técnica y humana** del desempeño profesional, aunque globalmente puntúan más los aspectos de calidad técnica, si bien la distancia porcentual entre calidad técnica y humana es menor en mujeres que en hombres. Mientras que los profesionales del ámbito educativo priorizan más los aspectos de calidad humana frente a los de calidad técnica.

Con respecto a los principales **medios** necesarios para alcanzar las metas de la profesión el más valorado globalmente es el de la formación (73%), después el trabajo en equipo (59%), seguido de los medios materiales (55%), la estabilidad económica (38%), el reconocimiento social (34%) y la normativa o legislación (32%). Según género, los medios materiales son muy valorados por los hombres, y menos por las mujeres. En cambio, las mujeres demandan más reconocimiento social (43%) que los hombres (31%). Por ámbitos profesionales, los del sector educativo dan más importancia al trabajo en equipo y a los medios materiales, y después a la formación. En cambio, la estabilidad económica es valorada proporcionalmente más entre los profesionales del ámbito no educativo.

#### 4.2. Nivel de percepción de casos de corrupción y necesidad de formación ética

En cuanto a si existe **corrupción** en su profesión un 68,18% declara afirmativamente, siendo el porcentaje más elevado entre las mujeres que entre los hombres. No obstante los casos más **graves** se registran proporcionalmente más en el grupo de los hombres. Sin embargo las mujeres encuestadas son menos optimistas que los hombres en relación a la posibilidad de poder **prevenir** los casos de corrupción. Aunque ellas consideran mayoritariamente que la **formación ética** en su profesión es esencial para ejercer bien su trabajo y evitar los casos de corrupción. La mitad de los encuestados propone además de la formación ética, **otros medios** para evitar la corrupción (Gráfico 4). Destacan principalmente dos medios, por un lado los que sugieren la necesidad de imponer más controles (tanto disciplinarios o de castigo, como de reconocimiento positivo entre los compañeros) y los que se decantan por estimular la autonomía del individuo basándose en la ética civil, la formación psicológica y el trabajo en equipo.

TABLA 2  
FRECUENCIAS ABSOLUTAS Y RELATIVAS DE LAS PRINCIPALES VARIABLES DEL CUESTIONARIO SEGÚN GÉNERO

Variables	Total (N = 88)		Mujeres ( n = 21 )			Hombres ( n = 67 )		
	Frecuencia Absoluta	%	Frec. Abs.	% s/ total	% s/ muj	Frec. Abs.	% s/ total	% s/homb
Metas	74	84,09	21	23,86	100,00	53	60,23	79,10
Servicio	73	82,95	21	23,86	100,00	52	59,09	77,61
Calidad técnica	70	79,55	19	21,59	90,48	51	57,95	76,12
Calidad humana	63	71,59	18	20,45	85,71	45	51,14	67,16
Formación	64	72,73	18	20,45	85,71	46	52,27	68,66
Equipo	52	59,09	14	15,91	66,67	38	43,18	56,72
Reconocimiento social	30	34,09	9	10,23	42,86	21	23,86	31,34
Estabilidad económica	33	37,50	9	10,23	42,86	24	27,27	35,82
Medios materiales	48	54,55	10	11,36	47,62	38	43,18	56,72
Normativa	28	31,82	6	6,82	28,57	22	25,00	32,84
Corrupción	60	68,18	16	18,18	76,19	44	50,00	65,67
Grave	6	6,82	1	1,14	4,76	5	5,68	7,46
Prevención	44	50,00	8	9,09	38,10	36	40,91	53,73
Ética profesional	63	71,59	18	20,45	85,71	45	51,14	67,16
Total	88	100,00	21	23,86	100,00	67	76,14	100,00

Nota: Porcentajes calculados teniendo en cuenta que en algunos casos se trata de variables con respuestas múltiples.

TABLA 3  
DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LAS VARIABLES DEL CUESTIONARIO SEGÚN  
ÁMBITO PROFESIONAL

Variables	Ámbito educativo		Ámbito no educativo	
	Frecuencias absolutas	Porcentajes	Frecuencias absolutas	Porcentajes
Metas	43	91,49	31	75,61
Servicio	42	89,36	31	75,61
Calidad técnica	36	76,60	34	82,93
Calidad humana	38	80,85	25	60,98
Formación	30	63,83	34	82,93
Equipo	31	65,96	21	51,22
Reconocimiento social	20	42,55	10	24,39
Estabilidad económica	15	31,91	18	43,90
Medios materiales	31	65,96	17	41,46
Normativa	18	38,30	10	24,39
Corrupción	29	61,70	31	75,61
Grave	2	4,26	4	9,76
Prevención	28	59,57	16	39,02
Ética profesional	30	63,83	33	80,49
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>100,00</b>	<b>41</b>	<b>100,00</b>

Nota: Las profesiones del ámbito educativo son las de secundaria, universidad y otros niveles formativos recogidos en la categoría "educación especial".

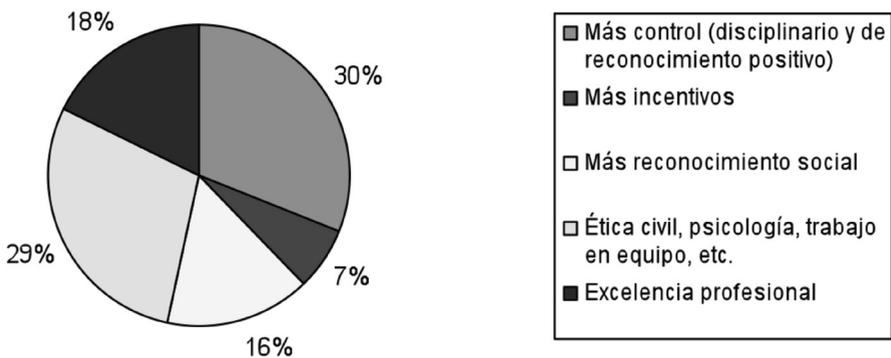


GRÁFICO 4  
PORCENTAJES DE OTROS MEDIOS PARA EVITAR LA CORRUPCIÓN (N = 45)

Según el ámbito profesional, los mayores porcentajes que declaran afirmativamente sobre la existencia de casos de corrupción y su gravedad se dan entre los profesionales del ámbito no educativo, lo que a su vez implica que sean los más pesimistas en cuanto a las posibilidades de atajarla. Quizá por ello los profesionales del ámbito no educativo son los que porcentualmente valoran más la necesidad y la importancia de la formación ética en su profesión.

Para profundizar en el perfil sociológico de los encuestados según su nivel de percepción de los bienes internos de la profesión se ha elaborado un "Índice de Percepción Ética (IPE)" de tipo aditivo (ver Anexo 2). La Tabla 4 resume las frecuencias absolutas y porcentajes de los diferentes niveles del índice IPE. Puede observarse cómo porcentualmente las mujeres muestran un nivel medio-alto superior al de los hombres, en más de 16 puntos. Mientras que con respecto al ámbito profesional se observa que los que trabajan en el sector no educativo triplican el porcentaje de los que tienen un nivel nulo o negativo del índice IPE. Este último resultado se relaciona con lo comentado en la Tabla 3, donde veíamos que los encuestados del ámbito no educativo se encontraban más expuestos a casos de corrupción.

TABLA 4  
CLASIFICACIÓN DE LOS ENCUESTADOS SEGÚN SEXO Y ÁMBITO PROFESIONAL  
ATENDIENDO AL ÍNDICE DE PERCEPCIÓN ÉTICA

Escala del Índice de Percepción Ética	TOTAL		MUJER		HOMBRE		EDUCATIVO		NO EDUCATIVO	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Alto: de 7 a 9	3	3,41	0	0,00	3	4,48	0	0,00	3	7,50
Medio: de 4 a 6	36	40,91	12	57,14	24	35,82	21	43,75	15	37,50
Bajo: de 1 a 3	42	47,73	9	42,86	33	49,25	25	52,08	17	42,50
Negativo: 0 o menos	7	7,95	0	0,00	7	10,45	2	4,17	5	12,50
Totales	88	100,00	21	100,00	67	100,00	48	100,00	40	100,00

## 5. CONCLUSIONES

A partir del análisis empírico realizado podemos subrayar los siguientes aspectos básicos del perfil de los profesionales encuestados:

En su mayoría son personas con un proceso amplio de reflexión y profundización en lo que se refiere a la dimensión vocacional y ética de la profesión. Contrariamente a lo observado por Peters y Waterman (1990) entre los profesionales de exitosas empresas estadounidenses, donde un rasgo característico suyo es la prevalencia de la acción sobre la reflexión.

Entre los miembros encuestados de Profesionales Cristianos también llama la atención su deseo de asociacionismo para el desarrollo de una reflexión colectiva en torno a la dimensión social y humana de la profesión y su ejercicio. Sorprende porque en el

contexto actual la profesionalidad se encuentra en crisis y descrédito como bien señala Martínez (2002). Más aún, perciben el ejercicio de la profesión como un lugar de realización personal. Lo que denota una interesante actitud activa y constructiva frente a los problemas de la globalización, ya que el contexto social tiende a homogeneizar y a debilitar el espíritu crítico y revolucionario (Cañizares y Jiménez, 2004).

En relación a los “medios” priorizan los que ayudan a ejercer la profesión con claves de excelencia y de entrega personal, en sintonía con los resultados del estudio de Peters y Waterman (1990), donde generalmente prevalecía el trabajo en equipo y el uso de refuerzos positivos.

Particularmente, las mujeres y las personas que trabajan en el sector educativo poseen un discernimiento claro de lo que es la corrupción y de lo que son bienes internos y externos. Además, manifiestan una visión positiva y un deseo de incentivar la dimensión ética en el campo profesional. Lo que se encuentra en línea con la propuesta de pedagogía social de Cañizares y Jiménez (2004).

A partir del análisis realizado se sugieren nuevas investigaciones que tengan en cuenta una población mayor de estudio para poder hacer generalizaciones de mayor alcance. En particular, serían de interés trabajos comparativos entre grupos de estudiantes y trabajadores, según género y cohortes de edad.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Alcaide, A. (2007). *El trabajo, principio de vida humana*. Madrid: Edice.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Boyce, G. (2008). The social relevance of ethics education in a global(ising) era: From individual dilemmas to systemic crises. *Critical Perspectives on Accounting*, 19, 255-290.
- Brocklesby, J. (2009). Ethics beyond the model: How social dynamics can interfere with ethical practice in operational research/management science. *Omega*, 37, 1073-1082.
- Cañizares, M. y Jiménez, M.N. (2004). Aportaciones de la educación social ante el fracaso educativo. *E-pedagogía*, on-line, 10 páginas. Disponible on-line en [http://www.epedagogia.com/articulos/edu\\_social\\_fracaso\\_educativo.pdf](http://www.epedagogia.com/articulos/edu_social_fracaso_educativo.pdf) (Fecha de acceso: 10/07/2010).
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Cortina, A. (2000). *10 Palabras claves en ética de las profesiones*. Valladolid: Verbo Divino.
- Cortina, A. (2003). *Por una ética del consumo*. Madrid: Taurus.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial: Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Madrid: Nobel.
- De Miguel, A. (1982). *Sociología de las profesiones*. Madrid: CIS.
- Duarte, R.; Escario, J.J. y Molina J.A. (2009). El abuso juvenil del alcohol: Estimaciones count data. *Revista de Economía Aplicada*, 49, 81-104.
- Echeverría, A.B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43.
- Franco, J.A. (2010). Towards a transhistorical economic model. *Journal of Transpersonal Research*, 2 (en prensa).

- Franco, J.A. y Almeida, F. (1999). Un nuevo enfoque económico: La economía sin fronteras frente a la economía global. Actas del Congreso Universitario Internacional Univ'99. Sevilla, 5-6 marzo 1999, 64-71.
- Franke, G.R. y Nadler, S.S. (2008). Culture, economic development, and national ethical attitudes. *Journal of Business Research*, 61, 254-264.
- Gómez, P. (2002). Visión cristiana del dinero. *Imágenes de la fe*, 366, 4-5.
- Gorz, A. (1995). *Capitalismo, socialismo y ecología*. Madrid: HOAC.
- Gracia, D. (1995). El recto ejercicio profesional. ¿Cuestión personal o institucional? *Quadern CAPS*, 23, monográfico.
- Harris, J.D.; Sapienza, H.J. y Bowie, N.E. (2009). Ethics and entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 24, 407-418.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao: Desclee.
- Keller, A.C. (2007). Smith versus Friedman: Markets and ethics. *Critical Perspectives on Accounting*, 18, 159-188.
- Koonmee, K.; Singhapakdi, A.; Virakul, B. y Lee, D. (2010). Ethics institutionalization, quality of work life, and employee job-related outcomes: A survey of human resource managers in Thailand. *Journal of Business Research*, 63, 20-26.
- Lefkowitz, J. (2006). The constancy of ethics amidst the changing world of work. *Human Resource Management Review*, 16, 245-268.
- MacIntyre, A. (2002). *Tras la Virtud*. Madrid: Crítica.
- Mahony, P. (2009). Should 'ought' be taught? *Teaching and Teacher Education*, 25, 983-989.
- Marcuse, H. (1972). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Seix Barral.
- Martínez, E. (2006). Ética de la profesión: Proyecto personal y compromiso de ciudadanía. *Veritas*, 14(1), 121-139.
- Mintz, S.M. (2006). Accounting ethics education: Integrating reflective learning and virtue ethics. *Journal of Accounting Education*, 24, 97-117.
- Moreno, J. (2009). "Estudio y análisis acerca del bien interno de las profesiones en la sociedad actual". Memoria del Diploma de Estudios Avanzados. Universidad de Extremadura. Badajoz.
- Navarro, V. (2000). *Neoliberalismo y Estado del bienestar*. Barcelona: Ariel, 3ª ed.
- Navas, L.; González, C. y Torregrosa, G. (2002). Metas de aprendizaje: Un análisis transversal de las estructurales factoriales que presentan. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(4), 553-564.
- Peters, T.J. y Waterman, R.H. (1990). *En busca de la excelencia*. Barcelona: Folio.
- Rifkin, J. (1996). *El fin del trabajo*. Barcelona: Paidós.
- Sampedro, J.L. y Berzosa, C. (1996). *Conciencia del Subdesarrollo. Veinticinco años después*. Madrid: Taurus.
- Taibo, C. (2009). *En defensa del decrecimiento*. Madrid: Catarata.
- Torres, J. (2009). *La crisis financiera. Guía para entenderla y explicarla*. Madrid: ATTAC.
- Valle, A.; González, R.; Cuevas, L.M. y Núñez, J.C. (1997). Patrones motivacionales en estudiantes universitarios: características diferenciales. *Revista de Investigación Educativa*, 15(1), 125-146.
- Weber, M. (1969). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península.
- Zubero, I. (2007). *El derecho a vivir con dignidad: del pleno empleo al empleo pleno*. Madrid: HOAC.

## 7. ANEXOS

### ANEXO 1: SIGNIFICADO DE “CORROMPER” SEGÚN EL DICCIONARIO DE MARÍA MOLINER

Entrada 22236: corromper (del lat. “corrumpere”)

- 1) Alterar, descomponer. Cambiar la naturaleza de una cosa volviéndola mala. Particularmente, “pudrir”: alterar una sustancia orgánica de modo que se inutiliza, huele mal, etc. Impurificar y dar mal olor y sabor al agua las cosas que se pudren en ella. Impurificar el ambiente con miasmas o mal olor. Alterarse una cosa haciéndose mala; particularmente, pudrirse o hacerse impura: “El agua estancada se corrompe”.
- 2) Echar mal olor: “Este pescado se corrompe”. Heder.
- 3) Hacer moralmente malas a las personas o las cosas o estropear cosas no materiales: “Corromper a la juventud . Corromper el lenguaje”. Pervertir. Hacerse inmoral una persona o estropearse cosas no materiales: “Corromperse las costumbres”. Pervertirse.
- 4) Quebrantar la moral de la administración pública o de los funcionarios. En especial, hacer con dádivas que un juez o un empleado obren en cierto sentido que no es el debido. Cohechar, comerciar, comprar, especular, negociar, sobornar, traficar. Cohecho, concusión, corrupción, corruptela, dicotomía, inmoralidad, soborno. Merienda de negros, muladar, sentina. Manos sucias.
- 5) Forzar o seducir a una mujer. Cometer actos sexuales con un menor de edad.
- 6) Hacer perder la paciencia a alguien. Exasperar.

### ANEXO 2: CODIFICACIÓN DE LAS VARIABLES DEL ESTUDIO

A.) Perfil del encuestado

#### A.1. **Ámbito profesional:**

- o 1: Arquitectura
- o 2: Educación secundaria
- o 3: Educación universitaria
- o 4: Educación especial (infantil, FP, adultos, conservatorio)
- o 5: Sector privado (empresas)
- o 6: Sanidad: enfermería, medicina, terapeuta ocupacional
- o 7: Comunicación
- o 8: Otros: Forestal, Policía, etc.

Ámbito educativo: profesiones codificadas como 2, 3 y 4.

Ámbito no educativo: el resto de profesiones.

**A.2. Sexo:** 1: Mujer 0: Hombre

**B.1.) Variables sobre percepción de los bienes internos**

**B.1.1. Metas:**

- o ¿Conoce claramente las metas propias (bienes internos) de su profesión?  
1: Sí. 0: No.

**B.1.2. Servicio:**

- o ¿Es claramente consciente de la importancia del servicio a la sociedad que ejerce desde su profesión? 1: Sí. 0: No.

**B.1.3. Calidad humana:**

- o ¿Considera muy importantes los aspectos relativos a la calidad humana de su trabajo, por encima de los bienes externos? 1: Sí. 0: No.

**B.1.4. Medios para alcanzar las metas de su profesión (1: Sí. 0: No.):**

- o **B.1.4.1. Formación:** ¿Considera que la formación es un medio esencial en el desempeño competente y diligente de su trabajo?
- o **B.1.4.2. Trabajo en equipo:** ¿Considera que el trabajo en equipo es un medio esencial en el desempeño competente y diligente de su actividad profesional?

**B.2.) Variables sobre percepción de los bienes externos**

**B.2.1. Calidad técnica:**

- o ¿Considera muy importantes los aspectos relativos a la calidad técnico-profesional de su trabajo para poder alcanzar fundamentalmente prestigio social? 1: Sí. 0: No.

**B.2.2. Medios para alcanzar los bienes externos de su profesión (1: Sí. 0: No.):**

- o **B.2.2.1. Reconocimiento social:** ¿Considera esencial el reconocimiento social de su trabajo como medio para lograr la satisfacción personal en el ejercicio de su profesión, así como un desempeño competente y diligente del mismo?
- o **B.2.2.2. Estabilidad económica:** ¿Considera esencial la estabilidad económica como medio para desempeñar bien su trabajo, ya que en caso contrario sería menos competente y diligente?
- o **B.2.2.3. Medios materiales:** ¿Considera esencial contar con los recursos materiales necesarios para lograr fundamentalmente los bienes externos de su trabajo?
- o **B.2.2.4. Normativa:** ¿Considera esencial contar con una legislación adecuada para lograr fundamentalmente los bienes externos de su trabajo?

### B.3.) Variables sobre la relación entre bienes internos y externos: Corrupción y ética.

#### B.3.1. Corrupción (respuesta binaria: 1: Sí. 0: No.):

- o B.3.1.1. ¿Existen o conoce casos de corrupción en su ámbito profesional?
- o B.3.1.2. ¿Son graves las situaciones de corrupción que se dan en su ámbito profesional?
- o B.3.1.3. ¿Considera que es factible prevenir la corrupción en su ámbito profesional?

#### B.3.2. Formación ética:

- o B.3.2.1. *Ética*: ¿Considera esencial la formación ética en su ámbito profesional como medio para ejercer bien su trabajo y evitar la corrupción? 1: Sí. 0: No.
- o B.3.2.2. *Otros medios* para ejercer bien la profesión y evitar la corrupción:
  - 0: Ninguno
  - 1: Más control (tanto disciplinario como de reconocimiento positivo)
  - 2: Más incentivos
  - 3: Más reconocimiento social
  - 4: Ética civil, psicología, trabajo en equipo, etc.
  - 5: Excelencia profesional.

#### Definición del Índice de Percepción Ética:

**Índice "Interno" = B11+B12+B13+B141+B142+B311+B312+B313+B321**

Valor máximo = 9                      Valor mínimo = 0

**Índice "Externo" = B21+B221+B222+B223+B224**

Valor máximo = 5                      Valor mínimo = 0

**Índice de "Percepción Ética" IPE = Índice Interno – Índice Externo**

Valor máximo = 9                      Valor mínimo = -5

Fecha de recepción: 01 de julio de 2010.

Fecha de revisión: 01 de julio de 2010.

Fecha de aceptación: 12 de julio de 2010.



González López, Ignacio; López Cámara, Ana Belén (2010). Sentando las bases para la construcción de un modelo de evaluación a las competencias docentes del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 403-423.

# SENTANDO LAS BASES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE EVALUACIÓN A LAS COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Ignacio González López y Ana Belén López Cámara

Departamento de Educación  
Universidad de Córdoba

## RESUMEN

*Al amparo del proyecto EA2009-0005 de la Dirección General de Universidades (Ministerio de Educación), este trabajo pretende advertir cuáles son las competencias docentes que las universidades españolas consideran esenciales para definir el rol del profesorado y, a partir de su análisis, establecer un sistema de indicadores de evaluación de la calidad docente. Para ello, y tras solicitar a las unidades de calidad de las universidades españolas los instrumentos actualmente en uso para llevar a cabo la evaluación docente, se analizaron los diferentes modelos recibidos a fin de extraer las dimensiones, las competencias y los indicadores de estimación de la calidad de la actividad docente del profesorado universitario, así como los sistemas de medición empleados para su valoración. Seguidamente, se elaboró un instrumento piloto de evaluación de las competencias docentes validado a través de la técnica Delphi de evaluación con la conformación de un grupo de expertos en materia de evaluación de la actividad docente de las Universidades de Córdoba, Salamanca, Jaume I de Castellón, Huelva y Sevilla.*

**Palabras clave:** Competencias docentes; Indicadores de calidad; Evaluación educativa; Educación superior.

---

### Correspondencia:

González López, Ignacio (ed1goloi@uco.es)

López Cámara, Ana Belén (abl2@hotmail.com)

Universidad de Córdoba, Departamento de Educación. Avda. San Alberto Magno, s/n – 14071 Córdoba.

## **FOUNDATION OF AN ASSESMENT MODEL OF TEACHING COMPETENCES AMONG UNIVERSITY TEACHERS**

### **ABSTRACT**

*Under project EA2009-0005 of the General Management of Universities (Ministry of Education), this paper aims to inform teachers about the competences Spanish universities define as essential to describe the role of teachers. From the analysis of these competences, we set up a system of indicators for the assessment of teaching quality. In order to do so and after asking the quality units of Spanish universities for the instruments currently in use to carry out teacher assessment, we analysed the different models received in order to extract the dimensions, competences and indicators for estimating the quality of the teaching activity of teachers. Also, measurement systems used for evaluation were analysed. A pilot instrument was set up for the assessment of teaching competences validated with the Delphi assessment technique in compliance with a group of experts on evaluating teaching from the University of Córdoba, Salamanca, Jaume I de Castellón, Huelva and Seville.*

*Key words:* Teaching skills; Quality indicators; Educational evaluation; Higher education.

### **I. INTRODUCCIÓN**

El proceso iniciado en Europa con la Declaración de la Sorbona (1998) y la Declaración de Bolonia (1999) en pos de una necesaria convergencia entre los sistemas nacionales de educación superior de los países miembros de la Unión Europea se encuentra ubicado temporalmente en un momento de suma trascendencia para el desarrollo de un consenso generalizado respecto a la educación universitaria. Diez años después de la expresión pública de unos deseos y de unos pilares básicos sobre los que debía sustentarse la Educación Superior, en nuestro país ha tenido lugar la puesta en marcha de experiencias educativas relativas a créditos ECTS, la adopción de medidas encaminadas a la promoción de la movilidad, a la cooperación y la promoción de la dimensión europea de la enseñanza superior, la regulación de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable con el resto de los países miembros, etc.; pero, sin duda, aún queda mucho por hacer y en ese camino el profesorado universitario ha de convertirse en el peregrino que inicie los procesos de cambio, de ahí la importancia que se le otorga a su formación.

La evaluación de la acción docente constituye uno de los aspectos esenciales en los que se ha de incidir con el fin de obtener resultados exitosos en un proceso de enseñanza y aprendizaje que bascula de un polo al opuesto, pasando por infinidad de matices en cuanto al modelo educativo que se propone: alumnado como núcleo central del proceso, autogestión del aprendizaje, aprendizaje colaborativo, tareas de aprendizaje, evaluación acorde con la consecución de unas competencias generales y específicas, etc.

La adopción de un modelo de formación basado en competencias posibilitará al profesorado enfrentarse al camino que dio comienzo hace diez años con una maleta repleta de recursos, dispuestos para ser utilizados en cualquier momento; sin embargo, aún es necesario profundizar más en este elemento vinculado, no sólo a los elementos curriculares, sino también a la profesionalización de los estudios universitarios.

### **1.1. Hacia un modelo de formación basado en competencias**

El cambio de paradigma en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior que conlleva la Convergencia Europea exige que se tomen en consideración elementos como el propio concepto de crédito europeo y la organización de las enseñanzas universitarias en grados y postgrados, donde se deduce la necesidad de contemplar el proceso formativo de forma global. La síntesis que se expresa mediante la declaración de cambio de perspectiva desde la actividad del profesor hasta el aprendizaje de los estudiantes requiere de una concreción que puede efectuarse mediante la selección y definición del conjunto de actividades que deben desarrollar los estudiantes en base al logro de unas determinadas competencias.

Frente a una concepción de la enseñanza que centra la mayor parte de las actividades sobre las clases teóricas, el Espacio Europeo de Educación Superior pretende impulsar un enfoque más plural dando un mayor peso a otras modalidades presenciales y potenciando especialmente las no presenciales con el fin de que el sujeto tenga más oportunidades de ser él mismo el protagonista en la búsqueda del conocimiento.

Pero, ¿por qué una formación en competencias? La respuesta es sencilla, porque implica un proceso de cambio en la forma de pensar, sentir y actuar del estudiante, estimulándolo a pensar, hablar y hacer. La necesidad de llevar a cabo una formación en competencias en la universidad supondrá, entre otras (González y Wagenaar, 2003 y 2005) una mayor transparencia de los perfiles profesionales, en los programas de estudio y un especial énfasis en los resultados de aprendizaje, cambiar a un enfoque educativo más orientado a quien aprende y respuestas a las demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente.

Ante estas premisas, el docente precisa de un cambio, básicamente de mentalidad, dada la permanencia en el tiempo de modelos centrados en la enseñanza y de métodos docentes meramente transmisivos donde el rol del estudiante era inactivo.

Para nuestros intereses en la preparación del profesorado y del alumnado, este modelo educativo hacia el que nos dirigimos y que lo convierten en un modelo más eficaz para los nuevos resultados esperados del aprendizaje es tratado por Fernández March, (2005) como un modelo centrado en el aprendizaje autogestionado por el alumnado y tutorizado por el docente, que enfoca el proceso de formación como trabajo cooperativo entre estudiantes y profesorado y que, por lo tanto, exige una nueva concepción de las tareas de aprendizaje, enseñanza y evaluación.

### **1.2. Las competencias del profesorado universitario: nuevo rol docente**

Es objetivo de este trabajo supone abordar las competencias asociadas a la función docente y los mecanismos mediante los cuales éstas son evaluadas. Así bien, tal y como indica Zabalza (2009), tomamos el concepto de competencia como un constructo molar que nos sirve para referirnos al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad. Obviamente, cada actividad suele exigir la presencia de un número variado de competencias que pueden posteriormente ser desglosadas en unidades más específicas de competencia en las que se especifican las tareas concretas que están incluidas en la competencia global.

Son múltiples las taxonomías existentes pero, de entre todas ellas, nos centraremos en las aportadas por Perrenoud (2004), quien propone como nuevas competencias docentes las siguientes: organización y dinamización de situaciones de aprendizaje, gestión de los progresos en el aprendizaje, empleo de las tecnologías de la información y la comunicación, implicar a los estudiantes en su aprendizaje y esfuerzo, trabajo en equipo y formación de los estudiantes en el trabajo en grupo, afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión, y gestión de su propia formación continua.

Se trata de poner en práctica una formación que integre el espectro profesional y el ámbito cultural y social, contemplando en su puesta en marcha una serie de dimensiones que Rué (2004) sentencia como dominio de conocimientos propios de su ámbito formativo, desarrollo del conocimiento científico, habilidades de resolución de problemas, capacidad de trabajo en grupo, orientación ética del trabajo profesional y formación continua.

### **1.3. La evaluación de la actividad docente**

La docencia, considerada por muchos como la *unidad de producción* (Álvarez Rojo et al., 1999) de la institución universitaria, ha sido quizás el objeto de evaluación que más atención ha recibido durante los últimos años en las universidades españolas. La práctica totalidad de instituciones tienen en marcha sistemas de evaluación de la actividad docente, cuyo objetivo es valorar la calidad de la acción del profesorado e incentivar propuestas de mejora.

La implementación de estas propuestas no debe suponer la aplicación de una serie de pruebas llevadas a cabo puntualmente, sino un proceso continuo y sistemático encaminado, desde el punto de vista de Jornet et al. (1988), a ayudar a cada uno de los docentes en su desarrollo profesional y en la planificación de su carrera, así como contribuir a que la formación en ejercicio se ajuste a las necesidades reales del profesorado.

La calidad educativa de una institución no depende únicamente de la calidad de la actividad docente del profesorado, sin embargo, es la calidad de la docencia, tal y como señala Mateo (2000), el núcleo básico impulsor de la calidad del centro. Incluso Tejedor y Jornet (2008) llegan a anunciar como una finalidad inherente a los procesos de evaluación del profesorado la mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

En el ámbito de la evaluación de la calidad de la educación dentro de las propuestas que siguen las Administraciones Públicas de nuestro país destacan cuatro modelos de evaluación dentro de cuyas dimensiones destaca la actividad docente del profesorado: VERIFICA, AUDIT, ACREDITA y DOCENTIA. Un análisis pormenorizado de los elementos que constituyen estos modelos y a partir de los estudios e investigaciones realizados por Marsh (1984), Mateo et al (1996) y Tejedor y García-Valcárcel (1996) vienen a determinar cuáles son los elementos a juzgar sobre su presencia o no en la constitución de un modelo de "buen profesor". Estos pueden concretarse, entre otros, en el estudio de la actividad instructiva (relaciones e interacciones con los alumnos, metodología didáctica, conocimiento de la materia, competencias de evaluación), la actividad investigadora (productividad) y la labor de gestión (actividad departamental e institucional).

En definitiva, la naturaleza y objetivo de estas propuestas, se centran en cinco aspectos que Tejedor (2003: 165) cita en los siguientes términos:

- a) Se trata de un proceso que debe orientarse a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza.
- b) Se trata de conseguir una utilidad efectiva del conjunto del proceso como recurso de perfeccionamiento docente.
- c) Se pretende informar al profesor para ayudarlo a cambiar.
- d) La evaluación permite investigar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- e) Aunque no hay recetas universales, se sabe que hay comportamientos docentes que ayudan mejor que otros a conseguir los objetivos propuestos.

Por ello, la puesta en marcha de un sistema de evaluación del profesorado exige establecer con precisión las áreas de responsabilidad del docente en el contexto institucional y sus funciones más importantes. Estas áreas han de servir de marco para establecer con la mayor precisión posible las obligaciones y actividades a cumplir por el profesorado y cuál es su sentido en el contexto del desarrollo general de la docencia en el centro.

## **2. OBJETIVOS**

Este trabajo supone una mirada del profesorado al interior de la institución, la imagen que percibe de la misma. Mejorar la calidad docente no pasa únicamente por mejorar un aumento de recursos, disminuir la ratio de alumnos, mejoras salariales, etc., sino que se asume que un profesorado motivado y satisfecho ejercerá su tarea con un alto índice de excelencia. Se trata de conocer, tal y como lo describe Tejedor (2003: 167), cuál es el modelo de profesor que se requiere para nuestros centros. Desde este posicionamiento y partiendo de los propósitos anteriores, establecemos los siguientes objetivos para nuestro estudio:

1. Efectuar un estudio documental sobre los diferentes sistemas de evaluación de la calidad educativa, con el fin de recabar información sobre las dimensiones más importantes que hacen referencia a la figura del "profesorado" universitario.
  - Describir cuáles son los indicadores actualmente en uso para evaluar la calidad docente en las instituciones universitarias.
  - Elaborar un esquema global con las distintas competencias que tienen que ver con el profesorado y que propician o no una actividad docente de calidad.
2. Establecer un modelo de indicadores de calidad docente, sobre la base del modelo de profesorado centrado en competencias derivado del proceso de convergencia europea.
  - Elaborar una taxonomía de indicadores de evaluación competencial de la docencia universitaria.
  - Diseñar un instrumento de evaluación de la calidad docente del profesorado universitario.

En definitiva, el objetivo básico que centra este proyecto supone diseñar un modelo de indicadores de evaluación de la calidad docente del profesorado universitario y crear un protocolo de evaluación de su actividad, a partir de la identificación de las competencias marcadas para tal fin. Su utilidad radica en el autoconocimiento y autoevaluación del profesorado, así como en el diseño y elaboración de propuestas para la mejora de su labor docente.

### 3. PLAN DE TRABAJO

Pretendemos advertir cuáles son las competencias docentes que las universidades españolas consideran esenciales para definir el rol del profesorado universitario y, a partir de su análisis, establecer un sistema de indicadores de evaluación de la calidad docente, ya que son aceptados por su carácter sintético y su capacidad para orientar la toma de decisiones (Tiana Ferrer, 1998: 51).

Este estudio responde, por lo tanto, a un diseño de *investigación empírica no experimental, descriptivo y correlacional*. Para su concreción, contactaremos con las unidades técnicas de calidad de las diferentes instituciones universitarias, a quienes se solicitarán los instrumentos actualmente en uso para llevar a cabo la evaluación docente. Es de suponer que dichos sistemas cuentan con las garantías científicas pertinentes de fiabilidad y validez, así como de adaptación a las características contextuales, sociales y educativas de las diferentes universidades.

A partir de las dimensiones analizadas, han sido identificadas las competencias a valorar y se determinaron los indicadores pertinentes para cada una de ellas, en función de los cuales vamos a proceder a la evaluación de la labor docente del profesorado universitario.

Su construcción se basará en el modelo planteado por Forns Santacana y Gómez Benito (1996), confeccionado a partir de los trabajos realizados por Blank (1993), donde las etapas que han de seguirse para llevar a cabo la definición de un sistema de evaluación son las siguientes: selección de indicadores, organización de los datos y transmisión de los datos.

Sobre la base de estos planteamientos, la realización de este trabajo supone llevar a cabo el desarrollo de las siguientes etapas:

1. Revisión bibliográfica y documental sobre los sistemas empleados para la evaluación de la docencia universitaria, tras la incorporación de la universidad española a los parámetros marcados por la convergencia europea.
2. Elaboración de una plataforma web de apoyo a la gestión y ejecución del proyecto: <http://www.uco.es/dptos/educacion/compdocentes>
3. Toma de contacto con las unidades de calidad de las universidades españolas con el objeto de disponer de los instrumentos de evaluación de la actividad docente empleados por las mismas.
4. Estudio y análisis de los instrumentos de evaluación aportados por las diferentes universidades españolas, a fin de extraer las dimensiones, las competencias y los indicadores de estimación de la calidad de la actividad docente del profesorado universitario, así como los sistemas de medición empleados para su valoración.

5. Selección de las competencias docentes del profesorado universitario.
6. Elaboración de un instrumento piloto de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario (cuestionario autoadministrado a través de la plataforma virtual en formato de protocolo de valoración escalar y con el complemento de preguntas abiertas de libre opinión).
7. Validación del protocolo de evaluación:
  - Ejecución de la técnica Delphi de evaluación con la conformación de un grupo de expertos en materia de evaluación de la actividad docente de las Universidades de Córdoba, Salamanca, Jaume I de Castellón, Huelva y Sevilla.
  - Aplicación experimental del instrumento de evaluación competencia a una muestra representativa de estudiantes universitarios españoles a través de la plataforma web mencionada mediante el sistema de las instituciones anteriormente señaladas.
8. Elaboración definitiva del instrumento de evaluación de la calidad de la actividad docente y las competencias del profesorado universitario.
9. Diseño del protocolo de indicadores de evaluación competencial de la docencia universitaria.

En definitiva, se está tratando de poner de manifiesto con este trabajo cómo el modelo de evaluación de la actividad docente puesto en práctica hasta este momento en el contexto de nuestras universidades es insuficiente para alcanzar una mínima comprensión de esta realidad tan compleja. Rodríguez Gómez (2000) ya estimó que esta tarea supone adentrarse en un contexto tremendamente complejo y arduo que requiere ser afrontado desde una gran multiplicidad de perspectivas.

#### **4. RESULTADOS OBTENIDOS**

Una vez realizado el contacto con las 53 Unidades y Servicios de Calidad de las universidades públicas españolas, fueron 32 instituciones las que respondieron a nuestro llamamiento, las cuáles nos aportaron las diferentes herramientas de evaluación de la actividad docente del profesorado realizada por el alumnado, base para la configuración de nuestro banco de competencias (en su mayoría están adaptadas al Programa DOCENTIA). En un primer momento, hemos procedido a especificar la denominación de cada uno los instrumentos (ver tabla 1), así como una especificación del número de ítems de cada herramienta, el formato de presentación de las diferentes preguntas y los sistemas de valoración empleados (ver tabla 2).

Esta primera tabla refleja la disparidad de nomenclaturas con los que se identifican las diferentes herramientas de evaluación, sin embargo, hemos de señalar que la acepción más generalizada es la "Encuesta/ cuestionario de opinión sobre la docencia/labor docente". Sin embargo, existen algunas descripciones significativas como, por ejemplo, "Cuestionario de satisfacción de los estudiantes" y "Evaluación general de la enseñanza".

Por su parte, el número medio de ítems que conforman cada instrumento es de 25. Sin embargo, hay que destacar la diferencia en la cantidad que contiene cada instrumento dispuesto, oscilando entre 8 (Universidad de las Islas Baleares) y 42 (Universidad de Murcia).

TABLA 1  
 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

UNIVERSIDAD	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
<b>ANDALUCÍA</b>	
Granada	Evaluación de la actividad docente mediante encuestas de opinión
Cádiz	Encuesta de sobre la labor docente
Huelva	Encuesta de opinión sobre la labor docente del profesorado
Almería	Encuesta de opinión sobre la labor docente del profesorado
Jaén	Encuesta de opinión sobre la actuación docente del profesorado
Málaga	Encuesta de opinión sobre la labor docente del profesorado
Córdoba	Opinión de los estudiantes sobre la labor docente del profesorado
Pablo de Olavide	Encuesta de opinión sobre la labor docente del profesorado
<b>ARAGÓN</b>	
Zaragoza	Cuestionario para la evaluación y mejora de la docencia universitaria
<b>CANARIAS</b>	
La Laguna	Evaluación de la actividad docente del profesorado
Las Palmas de Gran Canaria	Encuesta Institucional de satisfacción del alumnado con la tarea docente
<b>CANTABRIA</b>	
Cantabria	Encuestas de opinión sobre la calidad de la docencia
<b>CASTILLA LA MANCHA</b>	
Castilla-La Mancha	Encuesta de opinión sobre la docencia
	Encuesta de opinión sobre las prácticas de laboratorio
<b>CASTILLA Y LEÓN</b>	
Burgos	Encuesta institucional de satisfacción del alumnado
León	Evaluación de la Actividad Docente
Salamanca	Satisfacción de los estudiantes con la actividad docente del profesorado
<b>CATALUÑA</b>	
Autónoma de Barcelona	Cuestionario de evaluación de la docencia
Girona	Cuestionario de opinión sobre la actuación docente del profesorado
<b>MADRID</b>	
Autónoma de Madrid	Opinión sobre la actividad docente
Carlos III	Encuestas de evaluación de la docencia
<b>COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA</b>	
Navarra	Cuestionario de satisfacción del estudiante
<b>COMUNIDAD VALENCIANA</b>	
Alicante	Evaluación de la actividad docente por los estudiantes
Jaume I	Cuestionario de evaluación de la docencia
<b>EXTREMADURA</b>	
Extremadura	Cuestionario de satisfacción del alumno

<b>GALICIA</b>	
A Coruña	Cuestionario de evaluación de la docencia por el alumnado
Santiago de Compostela	Encuesta de Evaluación de la Actividad Docente
Vigo	Encuesta de Evaluación docente
<b>ISLAS BALEARES</b>	
Islas Baleares	Cuestionario de opinión sobre la labor docente del profesorado
<b>LA RIOJA</b>	
La Rioja	Encuesta a los estudiantes sobre la actuación docente del profesorado
<b>PAÍS VASCO</b>	
País Vasco	Cuestionario de opinión sobre la docencia de su profesorado
<b>PRINCIPADO DE ASTURIAS</b>	
Oviedo	Evaluación general de la enseñanza
<b>REGIÓN DE MURCIA</b>	
Murcia	Encuesta a estudiantes sobre la evaluación del profesorado

TABLA 2  
SISTEMA DE MEDICIÓN Y NÚMERO DE ÍTEMS

UNIVERSIDAD	SISTEMA DE MEDICIÓN	Nº DE ÍTEMS
<b>ANDALUCÍA</b>		
Granada	Grado de acuerdo (1-5)	26
Cádiz	Grado de acuerdo (1-5)	19
Huelva	Grado de acuerdo (1-5)	34
Almería	Grado de acuerdo (1-5)	20
Jaén	Grado de acuerdo (1-5)	39
Málaga	Grado de acuerdo (1-5)	40
Córdoba	Grado de acuerdo (1-5)	32
Pablo de Olavide	Grado de acuerdo (1-5)	34
<b>ARAGÓN</b>		
Zaragoza	Grado de acuerdo (1-5)	39
<b>CANARIAS</b>		
La Laguna	Grado de acuerdo (1-5)	27
Las Palmas de G. Canaria	Triple entrada: SI/NO/NS-NC	40
<b>CANTABRIA</b>		
Cantabria	Grado de acuerdo (0-5)	21
<b>CASTILLA LA MANCHA</b>		
Castilla-La Mancha	Grado de acuerdo (0-10)	36
<b>CASTILLA Y LEÓN</b>		
Burgos	Grado de acuerdo (1-5)	25
León	Grado de acuerdo (1-5)	28
Salamanca	Grado de acuerdo (1-5)	11

<b>CATALUÑA</b>		
Autónoma de Barcelona	Grado de acuerdo (1-5)	24
Girona	Grado de acuerdo (1-5)	18
<b>MADRID</b>		
Carlos III de Madrid	Grado de acuerdo (1-5)	14
Autónoma de Madrid	Grado de acuerdo (1-5)	39
<b>COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA</b>		
Navarra	Grado de acuerdo (1-4)	31
<b>COMUNIDAD VALENCIANA</b>		
Alicante	Grado de acuerdo (0-10)	10
Jaume I	Grado de acuerdo (1-5)	11
<b>EXTREMADURA</b>		
Extremadura	Grado de acuerdo (1-5)	20
<b>GALICIA</b>		
A Coruña	Grado de acuerdo (1-7)	24
Santiago de Compostela	Grado de acuerdo (1-5)	13
Vigo	Grado de acuerdo (1-5)	9
<b>ISLAS BALEARES</b>		
Islas Baleares	Grado de acuerdo (1-4)	8
<b>LA RIOJA</b>		
La Rioja	Grado de acuerdo (1-5)	24
<b>PAÍS VASCO</b>		
País Vasco	Grado de acuerdo (1-5)	37
<b>PRINCIPADO DE ASTURIAS</b>		
Oviedo	Grado de acuerdo (0-10)	24
<b>REGIÓN DE MURCIA</b>		
Murcia	Grado de acuerdo (1-5)	42

Destacar que la totalidad de cuestionario analizados (a excepción del empleado en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria) tiene el formato de protocolos de valoración escalar. Se trata de ítems consistentes de la valoración del grado de acuerdo o desacuerdo con el elemento clave planteado para evaluar la actividad docente del profesorado. En un 72%, esta escala fluctúa entre 1 y 5, existiendo herramientas cuya escala varía entre 1 y 4, 1 y 7 ó 0 y 10.

En un segundo momento, hemos llevado a cabo un análisis de las dimensiones empleadas en los instrumentos para evaluar la actividad docente y que serán objeto de futura valoración. De todas las aparecidas en las 32 encuestas, hemos de decir que estas han conseguido agruparse en las siguientes:

- Diseño de los programas/guías docentes de la asignatura
- Metodología docente

- Actividades prácticas
- Recursos didácticos
- Planificación docente
- Sistemas de evaluación
- Cumplimiento de las obligaciones docentes
- Actitud del profesorado

Básicamente, y a partir de esta primera lectura, podemos considerar que el modelo de docente que se trata de evaluar por parte del alumnado universitario parece corresponderse con un profesional que desarrolla su actividad empleando recursos, metodologías y estrategias en un contexto de enseñanza-aprendizaje en el que la planificación, la gestión del tiempo y del espacio y la interacción con el alumnado juegan un papel importante.

Un tercer momento consistió en el análisis pormenorizado de los elementos que configuran cada una de las dimensiones de estudio establecidas en los 32 instrumentos, un total de 792 ítems, lo que dio lugar a un total de 49 indicadores clasificados en las ocho dimensiones anteriormente mencionadas (ver tabla 3). Se expone la frecuencia de aparición de estos elementos en cada una de las herramientas evaluadas.

TABLA 3  
INDICADORES Y FRECUENCIA

DIMENSIÓN	INDICADOR	f
<b>Diseño de los programas/guías docentes de la asignatura</b>	Información sobre los distintos aspectos de la guía docente o programa de la asignatura (objetivos, actividades, contenidos del temario, metodología, bibliografía, sistema de evaluación...)	22
	Reducción o ampliación del programa en función del nivel de conocimientos previos de los estudiantes	3
<b>Metodología docente</b>	Organización y presentación de las clases adecuada	11
	Concordancia entre los objetivos y contenidos de la asignatura y lo explicado en clase	5
	Aporte de bibliografía y/o fuentes de información relevantes	16
	Relación entre los contenidos de las materias	32
	Resolución de dudas al alumnado respecto de los contenidos	32
	Fomento de la participación en clase y motivación al alumnado	25
	Desarrollo de la capacidad de síntesis y de razonamiento del alumnado	16
	Uso de metodologías para implicar activamente a los estudiantes en el aprendizaje	5
	Claridad en la exposición, destacando los contenidos más importantes	25
Exposición de ejemplos en los que se pone en práctica los contenidos de la asignatura	13	

<b>Metodología docente</b>	Promoción del desarrollo en el alumno de una actitud reflexiva	7
	Propuesta de actividades para favorecer el aprendizaje autónomo (búsqueda de información complementaria, trabajos, investigaciones, etc.)	24
	Uso de un lenguaje claro e inteligible	18
	Reparar en la opinión de los estudiantes en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia	13
<b>Actividades prácticas</b>	Planteamiento de las prácticas en el contexto de la asignatura	18
	Utilidad/aprovechamiento de las clases prácticas en cuanto a la comprensión y al aprendizaje de la asignatura	29
<b>Recursos didácticos</b>	Uso de recursos didácticos (pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual...) que facilitan el aprendizaje	20
	Acceso a distintas fuentes de información, base de datos, fondos bibliográficos propios o de otras bibliotecas o centros documentales para cubrir las necesidades del desarrollo de la enseñanza	14
	Disponibilidad de la tecnología necesaria para la obtención, tratamiento, almacenamiento, transferencia y presentación de datos e información	23
<b>Planificación docente</b>	Ajuste a la planificación de la asignatura	13
	Coordinación de las actividades teóricas y prácticas previstas	18
	Se ajusta a los sistemas de evaluación o criterios de evaluación especificados en la guía docente o el programa	20
<b>Sistemas de evaluación</b>	Información del sistema de evaluación al principio del curso	16
	Evaluación ajustada a los contenidos y actividades del curso	10
	Variedad de procedimientos para evaluar el aprendizaje de los alumnos/as	17
<b>Cumplimiento de las obligaciones docentes</b>	Cumplimiento del programa	23
	Cumplimiento del horario de clases	25
<b>Actitud del profesorado</b>	Cumplimiento de la labor tutorial (presencial o virtual)	30
	Actitud receptiva por parte del profesor en su relación con los estudiantes	29
	Respetuosidad con los alumnos	28
	Interés por la asignatura	29
	Accesibilidad para los estudiantes	15
	Atención ante las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes	23
	Estímulo al alumnado para que se interese por su proceso de aprendizaje	16
	Creación de un clima de trabajo y participación	18
Promoción de una comunicación fluida y espontánea	19	

Dado que el objetivo del estudio es elaborar un compendio de competencias docentes del profesorado universitario a partir de la opinión manifestada por los receptores de su actuación profesional, el alumnado, y tomando como referencia las herramientas de evaluación docente dirigidas a los y las estudiantes de las universidades públicas españolas, se ha procedido a remitir a diez expertos y expertas de las universidades de Salamanca, Córdoba, Sevilla, Huelva y Jaume I de Castellón el compendio de indicadores y una tabla de especificaciones, iniciando así un procedimiento de validación de las competencias docentes del profesorado universitario para su posterior implementación experimental en muestras representativas de alumnos y alumnas de las citadas universidades.

Para ello, pedimos que, en primer lugar, valoraran cada uno de los indicadores redactados expresando una puntuación numérica de 1 a 5 (el 1 indica mínima valoración y el 5 máxima valoración), en función de su pertinencia y su claridad, cuyo significado explicamos a continuación:

- **Pertinencia:** correspondencia entre el contenido del ítem y la dimensión para la cual va a ser utilizado
- **Claridad:** grado en que el ítem está redactado de forma clara y precisa, facilitando su comprensión por los sujetos encuestados.

Además, en un apartado denominado “Comentarios / Formulación alternativa” asociado a cada una de las ocho dimensiones a evaluar, las expertas y expertos pudieron realizar sus aportaciones y sugerencias al respecto y plantear modos alternativos de formulación de aquellos indicadores que consideraron inadecuados por su falta de claridad o pertinencia.

Por último, pedimos que nos aportaran una definición teórica de cada una de estas ocho dimensiones de estudio y su idoneidad en el modelo que le presentábamos.

Debido a la extensión de las diferentes aportaciones recibidas del equipo de profesionales participantes en esta etapa del estudio, exponemos a continuación la valoración media obtenida en los elementos pertinencia (P) y claridad (C) (ver tabla 4) así como una valoración general de los comentarios y sugerencias recogidas.

Es relevante destacar que los diferentes indicadores fueron valorados como claros en sus definiciones semánticas y pertinentes para la dimensión en las que han sido incluidos, a excepción de “accesibilidad para los estudiantes”, dentro de la dimensión Actitudes del Profesorado.

Sin embargo, no todas las dimensiones se han creído adecuadas para su inclusión como elementos constitutivos del abanico competencial del la labor profesional del profesorado universitario y se ha recomendado en múltiples ocasiones la reformulación de muchos de los indicadores aquí propuestos. Por ejemplo, algunas de las precisiones a destacar son:

- Existencia de indicadores en algunas dimensiones que apenas aportan información diferencial entre ellos, por lo que se recomienda su unificación y, en algunos casos, su supresión.

TABLA 4  
RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO

DIMENSIÓN	INDICADOR	P	C
<b>Diseño de los programas/ guías docentes de la asignatura</b>	Información sobre los distintos aspectos de la guía docente o programa de la asignatura (objetivos, actividades, contenidos del temario, metodología, bibliografía, sistema de evaluación, ...)	4.44	4.44
	Reducción o ampliación del programa en función del nivel de conocimientos previos de los estudiantes	4	4
<b>Metodología docente</b>	Organización y presentación de las clases adecuada	3.77	3.77
	Concordancia entre los objetivos y contenidos de la asignatura y lo explicado en clase	3.22	3.22
	Aporte de bibliografía y/o fuentes de información relevantes	4.66	4.66
	Relación entre los contenidos de las materias	3.22	3.22
	Resolución de dudas al alumnado respecto de los contenidos	3.88	3.88
	Fomento de la participación en clase y motivación al alumnado	4.33	4.33
	Desarrollo de la capacidad de síntesis y de razonamiento del alumnado	4.22	4.44
	Uso de metodologías para implicar activamente a los estudiantes en el aprendizaje	4.11	4.11
	Claridad en la exposición, destacando los contenidos más importantes	4.77	4.77
	Exposición de ejemplos en los que se pone en práctica los contenidos de la asignatura	3.44	3.44
	Promoción del desarrollo en el alumno de una actitud reflexiva	3.88	3.88
<b>Metodología docente</b>	Propuesta de actividades para favorecer el aprendizaje autónomo (búsqueda de información complementaria, trabajos, investigaciones, etc.)	4.77	4.77
	Uso de un lenguaje claro e inteligible	4.66	4.66
	Reparar en la opinión de los estudiantes en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia	3.44	3.44
<b>Actividades prácticas</b>	Planteamiento de las prácticas en el contexto de la asignatura	4	4
	Utilidad/aprovechamiento de las clases prácticas en cuanto a la comprensión y al aprendizaje de la asignatura	4.33	4.33

<b>Recursos didácticos</b>	Uso de recursos didácticos (pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual...) que facilitan el aprendizaje	4.55	4.55
	Acceso a distintas fuentes de información, base de datos, fondos bibliográficos propios o de otras bibliotecas o centros documentales para cubrir las necesidades del desarrollo de la enseñanza	4.55	4.55
	Disponibilidad de la tecnología necesaria para la obtención, tratamiento, almacenamiento, transferencia y presentación de datos e información	4.88	3.77
<b>Planificación docente</b>	Ajuste a la planificación de la asignatura	3.66	4.44
	Coordinación de las actividades teóricas y prácticas previstas	4.11	4.33
	Se ajusta a los sistemas de evaluación o criterios de evaluación especificados en la guía docente o el programa	4.44	4.22
<b>Sistemas de evaluación</b>	Información del sistema de evaluación al principio del curso	4.33	4.33
	Evaluación ajustada a los contenidos y actividades del curso	3.44	3.44
	Variedad de procedimientos para evaluar el aprendizaje de los alumnos/as	4.77	4.22
<b>Cumplimiento de las obligaciones docentes</b>	Cumplimiento del programa	4.77	4.77
	Cumplimiento del horario de clases	4.22	4.22
	Cumplimiento de la labor tutorial (presencial o virtual)	4.77	4.22
<b>Actitud del profesorado</b>	Actitud receptiva por parte del profesor en su relación con los estudiantes	4.11	3.55
	Respetuosidad con los alumnos	3.22	3.33
	Interés por la asignatura	3.77	3.77
	Accesibilidad para los estudiantes	2.55	2.55
	Atención ante las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes	4.11	4.11
	Estímulo al alumnado para que se interese por su proceso de aprendizaje	3.33	3.11
	Creación de un clima de trabajo y participación	4.33	4.33
	Promoción de una comunicación fluida y espontánea	2.77	2.77

- Incorporación de nuevos indicadores en algunas de las dimensiones.
- Algunos indicadores podrían incorporarse en otras dimensiones más representativas del contenido que representan.
- Modificación de determinados términos por conceptos más comprensibles y concretos para los destinatarios finales del modelo.
- Confusión en la interpretación de las dimensiones “Planificación docente”, metodología docente” y “Diseño de los programas/ guías docentes de la asignatura”.
- Suprimir la dimensión “Cumplimiento de las obligaciones docentes” ya que no se consideran competencias docentes del profesorado sino deberes de la profesión.

Como sugerencias generales se aconsejó cuidar el sentido sexista del lenguaje empleado en la formulación de los indicadores y cuidar el procedimiento de selección de la muestra de estudiantes, los cuáles puedan aportar una información veraz y fiable que conlleve a la generación de un modelo de indicadores completo y adecuado para su posterior generalización.

El modelo final de indicadores que será sometido a valoración experimental por parte de una amplia muestra de estudiantes de las diferentes universidades españolas representadas en los procesos de validación, está formado por un total de 40 elementos, tal y como se refleja en la tabla 5.

TABLA 5  
INDICADORES DE EVALUACIÓN COMPETENCIAL DEL PROFESORADO  
UNIVERSITARIO

DIMENSIONES	INDICADORES
<b>Diseño de los programas/guías docentes de la asignatura</b>	1. Adecuación de los objetivos con el perfil profesional de la titulación
	2. Vinculación de los contenidos con los diferentes aspectos de la profesión
	3. Adecuación de las competencias con el desarrollo de la profesión
	4. Adecuación de la metodología de enseñanza con las diferentes tareas de aprendizaje
	5. Adecuación de los sistemas de evaluación empleados con las diferentes tareas propuestas
	6. Adecuación de la bibliografía y los recursos con las finalidades de la asignatura
	7. Existencia de sistemas de coordinación de las actividades teóricas y prácticas previstas en el programa

DIMENSIONES	INDICADORES
<b>Metodología docente</b>	8. Organización y presentación de los materiales adecuada (explicaciones, materiales escritos, actividades, etc.)
	9. Coherencia entre los objetivos y contenidos de la asignatura y las actividades realizadas
	10. Aporte de bibliografía y/o fuentes de información relevantes
	11. Relación entre los distintos bloques temáticos de la materia
	12. Coordinación entre el profesorado para evitar solapamientos y relacionar los contenidos de las distintas asignaturas
	13. Seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado
	14. Fomento de la participación en clase y motivación al alumnado
	15. Desarrollo de la capacidad de síntesis y de razonamiento del alumnado
	16. Uso de metodologías para implicar activamente a los estudiantes en el aprendizaje
	17. Organización en la exposición, destacando los contenidos más importantes
	18. Exposición de ejemplos en los que se ponen en práctica las competencias a desarrollar por la asignatura
	19. Promoción del desarrollo en el alumno de una actitud reflexiva
	20. Propuesta de actividades para favorecer el aprendizaje autónomo (búsqueda de información complementaria, trabajos, investigaciones, etc.)
	21. Uso de un lenguaje claro, preciso y riguroso
22. Reparar en la opinión de los estudiantes en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia	
<b>Actividades prácticas</b>	23. Adecuación de las prácticas al contexto teórico de la asignatura
	24. Adecuación del número de prácticas al desarrollo de la asignatura
	25. Utilidad de las prácticas para el desarrollo de competencias profesionales
<b>Recursos didácticos</b>	26. Uso de recursos adecuados (pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual...) que facilitan el aprendizaje
	27. Elaboración de manuales didácticos de apoyo al desarrollo de la asignatura
	28. Diseño de cuadernos de prácticas para su implementación en el aula

<b>Sistemas de evaluación</b>	29. Información del sistema de evaluación al comienzo del curso
	30. Información del sistema de evaluación durante el transcurso de la docencia
	31. Información del sistema de evaluación al finalizar el curso
	32. Evaluación coherente con los objetivos, contenidos, metodología y actividades del curso
	33. Variedad de procedimientos para evaluar el aprendizaje de los alumnos/as
<b>Actitud del profesorado</b>	34. Actitud receptiva en su relación con el alumnado
	35. Respeto hacia el alumnado
	36. Interés por la asignatura por parte del docente
	37. Atención ante las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes
	38. Estimulo al alumnado para que se interese por su proceso de aprendizaje
	39. Creación de un clima de trabajo y participación
	40. Promoción de una comunicación fluida y espontánea

## 5. CONCLUSIONES

Finalmente, una aproximación del trabajo hasta aquí realizado considera la agrupación de la labor competencial en ocho dimensiones, que definimos del siguiente modo:

- **Diseño de los programas/guías docentes de la asignatura:** la Guía Docente se constituye en una herramienta básica del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) para alcanzar el objetivo de “promover la cooperación europea en garantía de calidad mediante el desarrollo de metodologías y criterios comparables” (Declaración de Bolonia, 1999). La Guía Docente es lo que Salinas y Cotino (2005) denominan una planificación detallada de cualquier asignatura o módulo basada en los principios que orientan el proceso de Convergencia en la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior. Si en otro tipo de programas de asignaturas el eje se situaba sobre el contenido (selección de contenidos, su estructura y distribución en el programa, criterios para su evaluación, etc.), en este caso el eje es doble: el contenido y el trabajo del estudiante en torno a ese contenido. Desde esta perspectiva se entiende que la docencia no solo se puede limitar a la actividad en el aula.
- **Metodología docente:** la metodología define el modo de desarrollar la práctica diaria. Responde al cómo puedo proceder con mis alumnos en un contexto, para favorecer su formación desde unos contenidos de enseñanza. De la Herrán (2008) considera que la metodología pone de manifiesto las intenciones educativas del docente y sus premisas didácticas: concepción de educación, de enseñanza, de su didáctica específica, la idea que tiene del alumno, sus conocimientos aplicados a

los elementos curriculares básicos (intenciones docentes, competencias, contenidos, criterios de evaluación) sus valores educativos, su capacidad para gestionar la motivación didáctica del alumnado, etc. El método didáctico es un camino por el que circula el alumno para alcanzar el conocimiento y el dominio de los contenidos realizando actividades de aprendizaje. Supone una acción dirigida y abierta, destinada a plantear una situación de aprendizaje, donde la relación interpersonal y el conocimiento comprensivo de la situación conduzcan a la creación de un proceso de aprendizaje; donde los sujetos formados lleguen a saber, hacer y actuar conforme la situación lo vaya exigiendo. El mejor método depende de su adecuación a la situación de enseñanza-aprendizaje: debe adaptarse al tipo y características de los alumnos, del profesor, de los recursos disponibles y el de la materia o habilidad que se debe enseñar.

- **Actividades prácticas:** diseño y desarrollo de prácticas vinculadas a los contenidos teóricos de las materias de la titulación para el desarrollo de las competencias profesionales.
- **Recursos didácticos:** cualquier recurso que el profesorado prevea emplear en el diseño o desarrollo del currículum (por su parte o por la de los alumnos) para aproximar o facilitar los contenidos, mediar en las experiencias de aprendizaje, provocar encuentros o situaciones, desarrollar habilidades cognitivas, apoyar sus estrategias metodológicas o facilitar o enriquecer la evaluación (Blázquez y Lucero, 2002).
- **Sistemas de evaluación:** conjunto de procesos sistemáticos de recogida, análisis e interpretación de información relevante para medir o describir cualquier faceta de la realidad educativa y sobre esta descripción formular un juicio de valor con un criterio o patrón, todo ello como base para tomar decisiones (De la Orden, 1997). La evaluación, en su doble dimensión de apreciación del aprendizaje del alumno y de certificación de las habilidades alcanzadas, constituye otro eslabón esencial de la acción docente universitaria. La forma en que el profesorado universitario vive esta parte de su trabajo varía mucho de unos a otros y suele ser un excelente indicador de cómo perciben su papel de docentes, tal y como indica Zabalza (2009).
- **Actitud del profesorado:** creencias, pensamientos e ideas que influyen en la labor (actuaciones) docente y guía y orienta su quehacer-su labor.

Se trata de una propuesta en consonancia con el estudio elaborado por Casero (2008) que estableció como dimensiones de evaluación de la actividad docente bajo un modelo de consenso entre profesorado y alumnado las siguientes: cumplimiento de las obligaciones, programa, conocimiento/interrelación con la materia, metodología, evaluación y satisfacción. Sin embargo, las diferencias existentes entre ambos se deben a que nuestro primer propósito ha supuesto la conformación del perfil competencial del profesorado, donde los elementos resultantes se han obtenidos a través de un proceso de valoración de expertos.

La configuración definitiva de nuestro modelo concluirá con la aplicación experimental a un grupo de 2.500 estudiantes universitarios de las cinco universidades participantes en este estudio, quienes aportarán un primer criterio de consenso a

partir de la importancia del indicador que conforma cada una de las dimensiones de análisis para, posteriormente, proceder a su reducción empírico-racional por medio de procedimientos de análisis multivariante.

Nos gustaría concluir esta experiencia asumiendo como propia la misiva de De la Orden (1987: 6), quien afirmó que “el profesor universitario, en cuanto profesor, es una persona profesionalmente dedicada a la enseñanza, es un profesional de la educación que necesariamente comparte con los profesores de otros niveles funciones básicas orientadas a que otras personas (los estudiantes) aprendan. En segundo lugar, es un especialista al más alto nivel en una ciencia, lo cual comporta la capacidad y hábitos investigadores que le permitan acercarse a, y ampliar, las fronteras de su rama del saber. Estas características le asemejan al científico no vinculado a la enseñanza. En tercer lugar, es miembro de una comunidad académica, lo que supone la aceptación y conformación de la conducta a un conjunto específico de pautas, valores y actitudes que, de alguna manera, reflejan una determinada percepción de la realidad y caracterizan y dan sentido a una forma de vida”.

Del mismo modo y anexionado a dichas funciones, es preciso referirse al grado de satisfacción del docente como estimador idóneo de la excelencia en su labor. Tal y como citan Sáenz Barrio y Lorenzo Delgado (1993: 22), “la satisfacción del profesorado universitario es una experiencia gozosa del crecimiento psicológico, producida por el logro de niveles cada vez más altos en la calidad de su trabajo, de reconocimiento por lo que hace, de responsabilidad, de creación del saber, de libertad científica, de disfrute en el trabajo mismo”.

## REFERENCIAS

- Blank, R.K. (1993). Developing a system of education indicators: selecting and reporting indicators. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15 (1), 65-80.
- Blázquez, F. y Lucero, M. (2002). Los medios y recursos en el proceso didáctico. En A. Medina y F. Salvador (Coords.) *Didáctica general*. Madrid: Prentice Hall.
- Casero, A. (2008). Propuesta de un cuestionario de evaluación de la calidad docente universitaria consensuado entre alumnos y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (1), 25-44.
- De La Herrán, A. (2008) Metodología didáctica en educación secundaria: una perspectiva desde la Didáctica General. En A. De la Herrán y J. Paredes (Coord.). *Didáctica General*. Madrid: McGraw-Hill.
- De La Orden, A. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3. Recuperado el 19 de mayo de 2010. <http://www.uv.es/aidipe>.
- Declaración de Bolonia (1999). *The European Higher Education Area. Bologna Declaration. Joint declaration of the European Ministers of Education. Bolonia, 19 de junio de 1999*. Recuperado el 4 de febrero de 2009 de: [http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/bolonia/Declaracion\\_Bolonia.pdf](http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/bolonia/Declaracion_Bolonia.pdf).
- Forns Santacana, M. y Gómez Benito, J. (1996). Evaluación de programas en educación. En R. Fernández Ballesteros (Ed.). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (pp. 241-282). Madrid: Síntesis.

- Jornet, J. et al. (1988). Proyecto de implantación de un sistema de evaluación del profesorado en la Universidad de Valencia. En Universidad de Valencia. *Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria. Informes de Investigación Evaluativa, 1*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Marsh, H.W. (1984). Student's evaluation of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential bases and utility. *Journal of Educational Psychology, 76*, 707-754.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-HORSORI.
- Mateo, J. et al. (1996). *Evaluación del profesorado de secundaria*. Barcelona: Cedecs.
- Rodríguez Gómez, G. (2000). La evaluación de la actividad docente en la Universidad: entre el sueño y la realidad. *Revista de Investigación Educativa, 18* (2), 417-432.
- Salinas Fernández, D. y Cotino Aladí, C. (2005). *Elaboración de la Guía Docente para la Convergencia Europea. Principios para su diseño*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Tejedor, F.J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa, 21* (1), 157-182.
- Tejedor, F.J. y García-Valcárcel, A. (1996). Evaluación institucional en la Universidad. *Revista Galega de Psicopedagogía, 6*, 101-146.
- Tejedor, F.J. y Jornet, J. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa, 10*, Extra 1. Recuperado el 13 de mayo de 2010 de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/155/15511127005.pdf>.
- Tiana Ferrer, A. (1998). Indicadores educativos. Qué son y qué pretenden. *Cuadernos de Pedagogía, 256*, 51-53.
- Zabalza, M. A. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Fecha de recepción: 13 de junio de 2010.

Fecha de revisión: 14 de junio de 2010.

Fecha de aceptación: 07 de julio de 2010.



Tomé Fernández, María; Berrocal de Luna, Emilio; Buendía Eisman, Leonor (2010). Contenidos fundamentales para la formación del ciudadano intercultural. Propuestas del alumnado tras el primer curso de educación para la ciudadanía: Un estudio exploratorio. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 425-444.

# **CONTENIDOS FUNDAMENTALES PARA LA FORMACIÓN DEL CIUDADANO INTERCULTURAL. PROPUESTAS DEL ALUMNADO TRAS EL PRIMER CURSO DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: UN ESTUDIO EXPLORATORIO**

*María Tomé Fernández<sup>1</sup>, Emilio Berrocal de Luna y Leonor Buendía Eisman*

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación  
Universidad de Granada

## **RESUMEN**

*En este artículo se presenta los contenidos interculturales que son transmitidos en el área de Educación para la Ciudadanía tras su primer año de implantación en secundaria. El trabajo parte de una breve fundamentación teórica en la que se analiza la evolución del concepto de ciudadanía y sus actuales dimensiones interculturales. La formulación de los objetivos específicos de la investigación da paso a la presentación de la metodología. En ella se especifica la construcción de un cuestionario formado por una encuesta nominal de 12 contenidos interculturales y una escala tipo Likert sobre la importancia de los contenidos interculturales presentados. El instrumento ha sido aplicado a una muestra de 128 personas pertenecientes a un centro de educación secundaria de la ciudad de Melilla. Finaliza el artículo con los resultados y la presentación de las conclusiones obtenidas.*

**Palabras claves:** Educación para la Ciudadanía; Educación intercultural; Contenidos; Ciudadanía.

---

<sup>1</sup> Dirección de los autores: Facultad de Ciencias de la Educación. Campus "La Cartuja" s/n. 18071. Granada. E-mail: mariatf@ugr.es; emiliobl@ugr.es; lbuendia@ugr.es

## **BASIC CONTENTS FOR INTERCULTURAL CITIZENSHIP TRAINING. STUDENT PROPOSALS AFTER THE FIRST YEAR OF CIVIC EDUCATION (SECONDARY SCHOOL SUBJECT): AN EXPLORATORY STUDY**

### **ABSTRACT**

*This article presents the intercultural contents taught in Civic Education (school subject) after its first year of implementation in secondary education. The paper begins with a brief theoretical foundation in which we analyze the evolution of the concept of citizenship and its current intercultural dimensions. After defining the specific objectives of our study, the methodology is introduced, which is based on a survey-based questionnaire made up of 12 intercultural contents and a Likert scale on the importance of the intercultural contents introduced. The instrument was applied to a sample of 128 participants studying in a secondary school in the city of Melilla. Results and conclusions are introduced at the end of the article.*

**Key words:** Education for Citizenship; Education intercultural; Contents; Citizenship.

### **I. INTRODUCCIÓN**

Tras la implantación de la asignatura de Educación para la Ciudadanía, a partir de este momento (EpC), en la sociedad española han surgidos diversos debates sobre la idoneidad o no de los contenidos transmitidos en ella.

La sociedad intercultural en la que vivimos y la necesidad urgente del aprendizaje de valores interculturales que fomenten la convivencia pacífica, justifica este trabajo, basado en la evaluación de los contenidos interculturales que se transmiten en el área.

El estudio constituye la primera fase del proyecto de investigación titulado “los valores interculturales inmersos en la EpC melillense” financiado por el ministerio de educación<sup>2</sup> en colaboración con la universidad de granada, con una duración de cuatro años (2009-2013).

### **2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

#### **2.1. Ciudadano: fuente de transformación social**

El concepto de ciudadano surge en el mundo occidental en la figura del “polites”, como miembro que pertenecía a la “polis”. Desde este momento se unió al término la noción de libertad, entendiéndose al ciudadano como un ser libre que participaba en la sociedad pública (Cortina, 2005).

El término ha evolucionado y han sido aceptadas diferentes conceptualizaciones (Young, 1990; Turner, 1993) en función del momento social y político en el que se realizaban. Actualmente, y a partir del concepto de ciudadanía social creado por Thomas

---

<sup>2</sup> Tesis doctoral financiada por el ministerio de educación a través de la beca de formación del profesorado universitario AP 2008-03872.

Marshall (1998), consideramos que la palabra ciudadanía va vinculada a una serie de dimensiones, expuestas más adelante, que suponen cambios debidos a las recientes necesidades sociales.

Son varios los factores influyentes en la evolución del término. El proceso de globalización, es sin duda uno de ellos, sentirnos ciudadanos del mundo, obliga a englobar en el concepto de ciudadanía, los mismos derechos humanos, la equidad de género, la protección del medio ambiente y el respeto a la diversidad cultural más allá de las fronteras nacionales (Bartolomé, 2001).

Una de las principales causas de la globalización actual es el fenómeno migratorio producido por las desigualdades socioeconómicas entre el norte y el sur, es por ello que señalemos especialmente necesario incluir en el concepto de ciudadanía el derecho a la paz y al desarrollo de los pueblos, pertenecientes a los derechos humanos de tercera generación (Cortina, 1999).

Además, la superación legislativa del concepto de igualdad de oportunidades por el de equidad y la necesidad de un medio ambiente sostenible, hace que el concepto de ciudadanía quede desfasado si en él no se incluye nociones que reflejan la equidad en todas las dimensiones del ciudadano, y el derecho de tercera generación correspondiente a un medio ambiente sano (Bartolomé y otros, 1999; Cortina, 2000).

De acuerdo con Kant (1923), los destinatarios de estos derechos deben sentirse ciudadanos libres que aceptan unos principios votados democráticamente por ellos mismos. Es desde este momento donde al concepto inicial de ciudadanía social se le une el sentido democrático del término y la ciudadanía empieza a considerarse como una forma de integración social voluntaria, en donde el ciudadano comienza a tener conciencia para superar otras formas de integraciones no voluntarias como son las diferentes etnias o culturas (Cabrera y otros 2005), y así concretarla como señala Cortina (2000) en ciudadanía democrática.



FIGURA 1  
DIMENSIONES ACTUALES DE LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA

Nosotros apostamos por las siguientes dimensiones de ciudadanía democrática: la dimensión global (Bank, 1997; Steve Olu, 1997), responsable (Consejo de Europa, 1999; Bell, 1991; Spencer y Klug, 1998), activa (Consejo de Europa, 1999; Osler 2000, Bárcena 1997), crítica (Giroux, 1993; Inglehart, 1996; Mayordomo 1998), e intercultural (Cortina, 2000).

## 2.2. La educación para la ciudadanía intercultural

Desde que nuestro país se convirtió, en uno de los receptores más importantes de la inmigración mundial, muchos autores proponen la educación intercultural como la salida a los conflictos culturales (Colectivo loé 2002; Franzé 2001, Bartolomé 2000, Tomé y Buendía 2009) surgiendo así la investigación intercultural como línea prioritaria de I+D y siendo objeto de muchas investigaciones en el campo educativo (Buendía, Pozo y González, 2004).

La educación intercultural se propone como aquella que pretende la formación del alumnado en Derechos Humanos a partir de una metodología abierta al otro, fomentando el pluralismo, la igualdad y el respeto mutuo (Buendía y Soriano, 1999). Se trata de una educación en valores que parte del supuesto de igualdad y justicia social (dimensión de equidad), reconociendo la diversidad global (dimensión de diversidad) y proponiendo el diálogo democrático como fuente de entendimiento cultural (dimensión pedagogía democrática) (Aguado, 2003; Guía inter, 2006 y Cortina 1999).

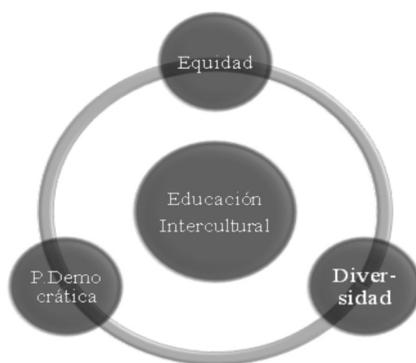


FIGURA 2  
DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Bajo estas premisas surge la formación cívica intercultural, basada en las dimensiones del concepto de ciudadanía democrática, que apuntábamos anteriormente, y en las dimensiones de la educación intercultural, originando una nueva forma de educación que se engloba dentro del concepto de EpC (Tomé, 2009).

TABLA 1  
DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Educación para la Ciudadanía	
Ciudadanía Democrática	Global
	Responsable
	Activa
	Crítica
	Intercultural
Educación intercultural	Equidad
	Diversidad
	Pedagogía Democrática

No fue hasta el año 2006, con la implantación de la L.O.E, cuando se considera por primera vez a la EpC como un área más del currículum oficial. Recalcándose como finalidad principal lo siguiente:

*“ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y en las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global”.* (BOE, 4-5-2006).

Objetivo que fundamenta las dimensiones de la educación para la ciudadanía que mostrábamos en la tabla anterior.

Con esta área se pretende una escuela intercultural que responda a las necesidades sociales actuales, basada en la búsqueda de la igualdad, la formación de ciudadanos, el respeto de la diversidad cultural y la búsqueda de valores comunes mediante el diálogo (Jordan, 1997). A través de una serie de contenidos que no son alternativos al de la enseñanza religiosa y tampoco entran en contradicción con la enseñanza de valores transversales (LOE, 2006).

Estas cualidades también se atribuyen a los contenidos que consideramos importantes en la vida intercultural del ciudadano.

Definiendo estos contenidos como aquellos que una vez adquiridos, permitan al alumnado, asumir de un modo crítico y reflexivo su libertad, sus derechos y deberes individuales y colectivos en un clima de tolerancia hacia otras personas y hacia otras culturas (LOE, 2006).

Según el RD 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, los contenidos interculturales se contextualizan en el área de EpC, agrupados en cinco bloques:

Bloque 1. Contenidos comunes: son aquellos encaminados a desarrollar habilidades relacionadas con la reflexión y la participación. El diálogo, el debate, la convivencia intercultural y la valoración crítica de las desigualdades son los fundamentos de este tipo de contenidos. Entre ellos se encuentran los siguientes contenidos interculturales:

- Exposición de opiniones y juicios propios con argumentos razonados y capacidad para aceptar las opiniones de los otros.
- Práctica del diálogo como estrategia para abordar los conflictos de forma no violenta.

Bloque 2. Relaciones interpersonales y de participación: Estos contenidos tratan aspectos relativos a las relaciones humanas (el respeto a la dignidad, el reconocimiento de las diferencias, el fomento de la solidaridad y el rechazo a las discriminaciones). Además se abordan aspectos relativos a la participación en el centro escolar y el compromiso en actividades justas y solidarias. Entre ellos se encuentran los siguientes contenidos importantes para la vida intercultural:

- El desarrollo de actitudes no violentas en la vida diaria.
- Ayuda a compañeros o personas y colectivos en situaciones desfavorecidas.
- Valoración crítica de la división social y sexual del trabajo y de los prejuicios sociales racistas, xenófobos, antisemitas, sexistas y homófobos.
- La participación en el centro educativo y en actividades sociales que contribuyan a posibilitar una sociedad justa y solidaria.

Bloque 3. Deberes y derechos ciudadanos: Estos contenidos profundizan en el conocimiento de los principios recogidos en los textos internacionales. La reflexión de dichos principios, así como la identificación de la violación de los derechos humanos y la actuación de los tribunales (ordinarios y e internacionales) al producirse esta violación, sientan las bases de este tipo de contenidos. Entre ellos encontramos los contenidos interculturales de:

- Declaración universal de los derechos humanos, pactos y convenios internacionales. Condena de las violaciones de los derechos humanos y actuación judicial ordinaria y de los Tribunales Internacionales.
- Valoración de los derechos y deberes humanos como conquistas históricas inacabadas y de las constituciones como fuente de reconocimiento de derechos.
- Igualdad de derechos y diversidad. Respeto y valoración crítica de las opciones personales de los ciudadanos.

Bloque 4. Las sociedades democráticas del siglo XXI: son aquellos contenidos relacionados con el funcionamiento de los estados democráticos. Se analiza el

papel de las administraciones y servicios públicos y el compromiso de los ciudadanos en su mantenimiento. Entre ellos encontramos el siguiente contenido intercultural:

- Diversidad social y cultural. Convivencia, acciones provocadas por las desigualdades personales, económicas o sociales.

Bloque 5. Ciudadanía en un mundo global: son aquellos contenidos que abordan las desigualdades, el proceso de globalización, los principales conflictos actuales y el papel de los organismos internacionales ante todo esto. En este bloque encontramos los contenidos interculturales de:

- Los conflictos en el mundo actual: el papel de los organismos internacionales y de las fuerzas armadas de España en misiones internacionales de paz. Derecho internacional humanitario. Acciones individuales y colectivas en favor de la paz.
- Globalización e interdependencia: nuevas formas de comunicación, información y movilidad. Relaciones entre los ciudadanos, el poder económico y el poder político.

### **3. METODOLOGÍA**

#### **3.1. Estudio empírico**

Se trata de un estudio cuantitativo en el se ha utilizado un diseño no experimental de corte transversal. La investigación se realizó al finalizar el curso académico 2008/2009 en el I.E.S. Miguel Fernández, con el alumnado que cursaba el segundo curso de E.S.O.

El estudio tiene un carácter exploratorio con el que se pretende descubrir por vez primera, la adquisición y valoración de los contenidos interculturales que se transmite en el área de EpC por parte del alumnado de diferentes orígenes culturales.

Los datos obtenidos en la investigación son resultados preliminares, que se utilizarán para la posterior realización de un sistema de categoría, que nos permitirá analizar los contenidos interculturales de diferentes libros de textos del área. Hecho que se realizará en la siguiente fase del proyecto de investigación.

#### **Objetivos**

Pretendemos los siguientes objetivos:

- Conocer los contenidos interculturales adquiridos por el alumnado de EpC tras el primer año de implantación.
- Valorar la importancia que tiene para sus vidas cada uno de los contenidos interculturales evaluados.
- Comparar la adquisición de contenidos interculturales y la importancia que estos tienen en el alumnado en función de su origen cultural.

## Hipótesis

Basándonos en las informaciones previamente analizadas que proponen al área de EpC, como el medio en el que se transmiten contenidos interculturales, proponemos en nuestro estudio las siguientes hipótesis:

- a) El alumnado del área de EpC adquiere contenidos interculturales.
- b) El alumnado del área de EpC considera importante para su vida los contenidos interculturales

Además teniendo en cuenta, las revisiones teóricas, que proponen que el área fomenta la igualdad en la formación de ciudadano de diferentes orígenes culturales, proponemos las siguientes hipótesis:

- c) No existen diferencias significativas entre el alumnado de diferentes orígenes culturales en la asimilación de los contenidos del área.
- d) No existen diferencias significativas entre el alumnado de diferentes orígenes culturales en la importancia que tienen para sus vidas los contenidos estudiados.

### 3.2. Descripción del centro donde se realizó la experiencia

El I.E.S. Miguel Fernández es un centro de régimen ordinario, distribuido en cuatro líneas por curso, formado por 16 unidades de E.S.O. y 8 de Bachillerato.

En la actualidad el centro atiende a 843 alumnos, de los cuales 673 reciben las enseñanzas correspondientes a los cuatro cursos de E.S.O., 157 en Bachillerato y los 13 restantes realizan el programa C.P.I. (Cualificación Profesional Inicial).

Para atender a estos alumnos el centro está compuesto de 74 profesores entre los que se encuentran el director, el jefe de estudios y el secretario.

Su distribución se realiza entre 32 aulas, dos de dibujo y música, dos para tecnología, dos laboratorios, salón de actos, sala de profesores, departamentos, despachos y secretaría. Para las actividades al exterior se dispone de dos patios y dos pistas polideportivas.

Su elección se hizo de manera intencional, dado la situación geográfica del mismo. Al encontrarse situado en la encrucijada de tres populares barrios melillenses (Real, Industrial e Hipódromo), el centro queda compuesto por alumnados procedentes de familias con niveles socio-económicos medios, de diferentes orígenes culturales y de distintos niveles educativos.

### 3.3. Descripción de la muestra

La muestra está formada por 53 alumnos y 75 alumnas del 2º curso de E.S.O. del área de EpC, con edades comprendidas entre los 13 (54,7%), 14 (39,1%) y 15 años (6,3 %). En la figura 3 se describen minuciosamente las características culturales de la muestra.

Su elección se realizó de manera intencional, eligiendo los cuatro cursos de secundaria que habían cursado el área durante el año escolar que se hace la investigación,

trabajando con el 85,27% del total, perdiéndose el 14,73% por falta de asistencia en el momento de la realización.

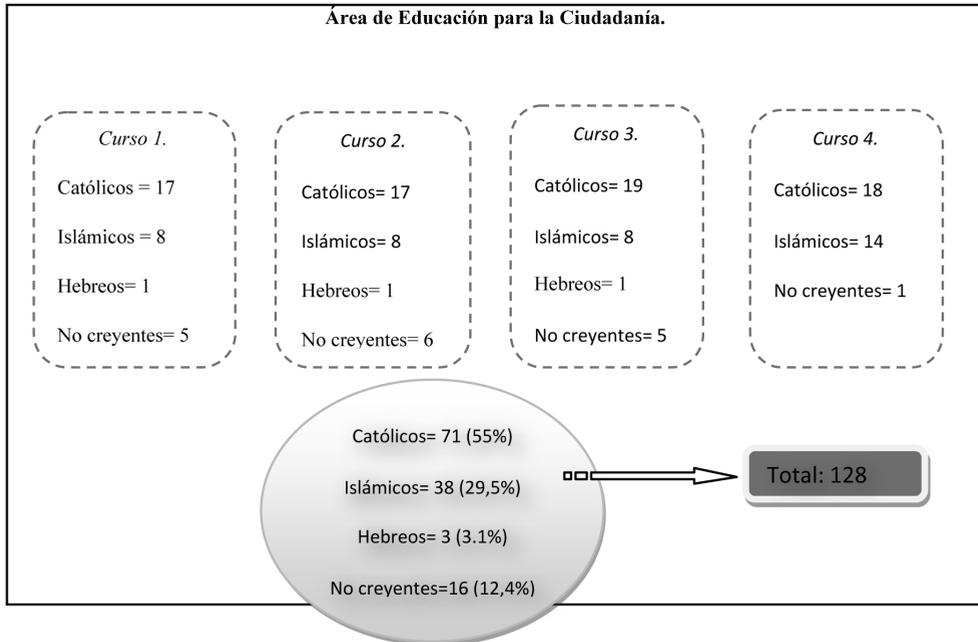


FIGURA 3  
REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA MUESTRA

### 3.4. Instrumento

Tras la valoración de los instrumentos existentes para la evaluación de los contenidos del área EpC, se considera más adecuado, dadas las características del estudio que pretendemos realizar, el “Cuestionario de evaluación de los contenidos interculturales transmitidos en EpC” elaborado por nosotros para esta investigación.

El instrumento mide los contenidos interculturales que se transmiten a través del área EpC, además de la importancia que estos tienen para la vida diaria del alumnado. Se divide en dos partes:

1. Tipo nominal. En la que el alumnado debía de contestar si o no a cada ítem. En esta parte se recogen las respuestas de los contenidos transmitidos por la asignatura y por lo tanto aceptados por los alumnos.
2. Escala tipo Likert: En la que los alumnos valoran del 1 al 5 la importancia de cada contenido para su vida intercultural.

### 3.4.1. Características técnicas del instrumento

#### Fiabilidad

La consistencia interna de la primera y la segunda partes del cuestionario fue obtenida con el índice Alfa de Cronbach, alcanzando estos un valor de 0,91 y 0,92 respectivamente, por lo que consideramos fiable dicho instrumento.

Además al analizar la correlación de cada ítem con el total, alcanzaron todos los valores superiores a 0,86 por lo que no fue eliminado ningún ítem de ambos cuestionarios.

#### Validez

Obtuvimos la validez de contenidos mediante un sistema de expertos. Cinco profesores valoraron en una escala del 1 al 5 la importancia del ítem para responder al objetivo que pretendíamos conocer. Se eliminaron todas las respuestas que se encontraban por debajo de 4 por considerar que respondían mal al objetivo propuesto. Además se eliminaron las que tenían una alta dispersión en la respuesta ( $A > 2$ ).

La validez del constructo la realizamos extrayendo las cuestiones del marco teórico, expuesto anteriormente, buscando que el universo de cuestiones importantes para nuestro trabajo quedara representado. Así para el bloque 1 se consultaron trabajos dedicados a las relaciones personales y la participación ciudadana (Sánchez 2003; Puig 2004), para el bloque 2 consultamos trabajos relacionados con los Derechos humanos (Naciones Unidas 2002, Alonso 2003), el bloque 3 lo fundamentamos en trabajos dedicados a la sociedad democrática del siglo XXI (Peña, 2005; Vidal 2001) y para el bloque 4 dedicados a la ciudadanía en un mundo global utilizamos los trabajos de (Espinola, 2005; Seosane 2006; Cortina, 1999).

Quedando el cuestionario constituido por 12 variables dependientes agrupadas en 5 dimensiones/bloques.

Dimensión 1: Relaciones personales y de participación.

- Tenemos que convivir de forma pacífica respetando los valores y principios de todos los ciudadanos.
- Debemos de tratar a todas las personas de la misma manera, independientemente de su religión, color de piel o rasgos faciales.
- Hay que facilitar la integración de las personas que provienen de otros países.

Dimensión 2: Derechos humanos.

- A todas las personas hay que respetarle sus derechos contenidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos.
- Estos derechos son independientes de la raza, el dinero o el país de origen.
- La libertad religiosa es un derecho que debemos de respetar.

Dimensión 3: La sociedad democrática del siglo XXI.

- La sociedad española se enriquece culturalmente con la llegada de personas de otros países.
- La legislación española debería facilitar la persona y la vivienda a personas provenientes a otros países.

- Las instituciones deberían de facilitar la incorporación de inmigrantes a trabajos para los que estén cualificados.

Dimensión 4: La ciudadanía en un mundo global:

- Los países que reciben a inmigrantes tienen beneficios económicos y sociales.
- Las personas deben de aceptar a los inmigrantes como iguales.
- Hay que valorar a los inmigrantes evitando hacer juicios precipitados.

Además el cuestionario contiene 8 variables independientes:

1. Edad.
2. Sexo con dos dimensiones varón y hembra.
3. Religión con 6 dimensiones (católica, islámica, hebrea, hindú, no creyente, otras).
4. Lugar de nacimiento.
5. Barrio en el que vives.
6. Número de hermanos con las dimensiones menor que 3 y 3 o más.
7. Profesión paterna
8. Profesión materna.

### 3.5. Análisis de datos

Para comprobar la primera hipótesis realizamos la frecuencia de la adquisición de los contenidos (Tabla 2). Esta prueba refleja que la mayoría del alumnado ha adquirido todos los contenidos interculturales evaluados.

TABLA 2  
FRECUENCIA DE LOS CONTENIDOS INTERCULTURALES ADQUIRIDOS

Dimensiones	Contenidos	Nº del alumnado que los adquieren
Relaciones personales y de participación	1	128
	2	128
	3	120
Derechos humanos	4	128
	5	113
	6	128

La sociedad democrática del siglo XXI	7	116
	8	128
	9	120
La ciudadanía en un mundo global.	10	81
	11	115
	12	124

Para la evaluación de la segunda hipótesis, realizamos la frecuencia de la importancia que el alumnado atribuye a los contenidos interculturales. En esta prueba observamos que la mayoría del alumnado ha valorado como importante, muy importante o bastante importante todos los contenidos evaluados (tabla 3).

TABLA 3  
FRECUENCIA DE LOS CONTENIDOS VALORADOS POSITIVAMENTE IMPORTANTES PARA EL ALUMNADO

Dimensiones	Contenidos	Grado de importancia				
		Nada imp.	Poco imp.	imp	Muy imp.	Bastante imp.
Relaciones personales y de participación	1	5	0	8	39	71
	2	5	0	8	110	123
	3	13	8	43	29	30
Derechos humanos	4	5	0	15	31	72
	5	10	4	16	18	75
	6	5	0	13	32	77

La sociedad democrática del siglo XXI	7	9	0	47	36	27
	8	5	16	30	24	44
	9	5	12	26	38	38
La ciudadanía en un mundo global.	10	8	8	56	23	18
	11	5	4	12	30	72
	12	13	8	20	23	56

Para la aceptación o rechazo de la tercera y cuarta hipótesis establecemos un nivel de significación del 0.05.

Realizando la prueba de cumplimiento de las condiciones de normalidad y homocedasticidad para el grupo muestral de Kolmogorov-Smirnov, se observa que la muestra no cumple los parámetros de normalidad. De ahí que para la comprobación de las Hipótesis se utilicen la Prueba Kruskal-Wallis para muestras independientes.

Dicha prueba detecta que existen diferencias significativas en el alumnado de diferente religión en la adquisición de tres de los contenidos evaluados (tabla 4).

TABLA 4  
ESTADÍSTICOS PARA EL ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS ACEPTADOS

Dimensiones	Contenidos	Prueba Kruskal-Wallis	
		Chi	Sig.
Relaciones personales y de participación	1	0	1.00
	2	0	1.00
	3	1.50	1.00
Derechos humanos	4	0	1.00
	5	1.95	0.58
	6	0	1.00
La sociedad democrática del siglo XXI	7	6.10	0.10
	8	0	1.00
	9	10.41	0.05

La ciudadanía en un mundo global.	10	11.49	0.00
	11	10.162	0.01
	12	6.83	0.07

\*Valores significativos al 0,05.

Con el fin de facilitar la interpretación de los resultados definimos los contenidos anteriores como:

- Contenido 9: Las instituciones deberían de facilitar la incorporación de inmigrantes a trabajos para los que estén cualificados.
- Contenido 10: Los países que reciben a inmigrantes tienen beneficios económicos y sociales.
- Contenidos 11: Las personas deben de aceptar a los inmigrantes como iguales.

A partir de este momento, haremos alusión a los contenidos anteriores con los números 9, 10 y 11.

Según la prueba de Mann-Whitney (ver tabla 5), es importante destacar que existen diferencias significativas ( $p=0,00$ ) entre el alumnado islámico y católico en la asimilación del contenido número 11. Frente al 4,7% de alumnado de origen católico que consideran negativo el contenido referido a la aceptación de los inmigrantes en nuestra sociedad como iguales, se encuentra el 76,5% del alumnado islámico que lo acepta en su totalidad.

La misma prueba concluye que existe diferencia significativa entre el alumnado católico y no creyente en la aceptación de los contenidos 9 ( $p=0,03$ ) y 10 ( $p=0,01$ ).

Frente al 7,2 % del alumnado católico que rechaza el contenido relacionado con la incorporación de inmigrantes a trabajos para los que estén cualificados, encontramos un 30% del alumnado no creyente.

Por otro lado, mientras que el 100% del alumnado no creyente ha aceptado el contenido 10, un alto 39,1% del alumnado católico niegan el contenido referido a que los países que acogen a inmigrantes tengan beneficios económicos y sociales.

Por último, en la evaluación de la tercera hipótesis nula, también encontramos diferencias significativas en la aceptación de los contenidos 9 ( $p=0,00$ ) y 10 ( $p=0,00$ ) por los alumnos islámicos y no creyentes.

Frente al 100% del alumnado islámico que acepta la incorporación de inmigrantes a trabajos para los que estén cualificados, un 30% del alumnado no creyente lo rechaza.

Además, mientras que el 100% del alumnado no creyente acepta el contenido referido a que los países que reciben a inmigrantes tienen beneficios económicos y sociales, un alto 55,9 % del alumnado islámico lo rechaza.

TABLA 5  
 ESTADÍSTICAS PARA LA COMPARACIÓN DE LA ACEPTACIÓN DE LOS CONTENIDOS EN  
 FUNCIÓN DE LA RELIGIÓN DEL ALUMNADO

Contenidos	Prueba de Mann-Whitney					
	Sig (bilateral)					
	Católicos/ Islámicos	Católicos/ Hebreos	Católicos/ No creyentes	Islámicos/ Hebreos	Islámicos/ No creyentes	Hebreos/No creyentes
9	0.96	0.68	0.03	1.00	0.00	0.39
10	0.11	0.26	0.01	0.12	0.00	1.00
11	0.00	0.71	0.48	0.44	0.09	1.00

TABLA 6.  
 ESTADÍSTICA PARA EL ANÁLISIS DE LA IMPORTANCIA DE LOS CONTENIDOS

Dimensiones	Contenidos	Prueba Kruskal-Wallis	
		Chi	Sig.
Relaciones personales y de participación.	1	6.55	0.82
	2	2.96	0.39
	3	8.80	0.03
Derechos humanos.	4	2.25	0.52
	5	5.90	0.11
	6	8.27	0.04
La sociedad democrática del siglo XXI.	7	3.30	0.34
	8	6.96	0.073
	9	7.085	0.069
La ciudadanía en un mundo global.	10	10.76	0.01
	11	8.47	0.03
	12	4.37	0.22

\* Valores significativos al 0,05.

Con respecto a la comprobación de la cuarta hipótesis, en la tabla 6 observamos que se encuentran diferencias significativas en el grado de importancia que los alumnos consideran en los contenidos 3 ( $p= 0.03$ ), 6 ( $p=0.04$ ), 10 (0.01) y 11 ( $p= 0.03$ ).

Para facilitar la interpretación de los resultados definimos los contenidos anteriores como:

- contenido 3: Hay que facilitar la integración de las personas que provienen de otros países.
- Contenido 6: La libertad religiosa es un derecho que tenemos que respetar.
- Contenido 10: Los países que reciben a inmigrantes tienen beneficios económicos y sociales.
- Contenidos 11: las personas tienen que aceptar a los inmigrantes como iguales.

A partir de este momento nos referiremos a ellos con las expresiones numéricas 3, 6, 10 y 11.

Según la prueba de Mann-Whitney (ver tabla 7), existen diferencias significativas, entre el alumnado católico e islámico, en el grado de importancia de los contenidos 3 ( $p=0.01$ ) y 6 ( $p=0.02$ ).

Frente al 31.3% del alumnado católico que considera bastante importante para su vida intercultural el contenido referido a facilitar la integración de las personas que provienen de otros países, el 23.5 % del alumnado islámico lo considera nada importante.

De la misma manera, solo un 46.9% del alumnado católico frente al 70% del alumnado islámico, considera bastante importante que la libertad religiosa es un hecho que debemos de respetar.

Existen también diferencias significativas, entre el alumnado católico y hebreo, en el grado de importancia del contenido 11. El 100% del alumnado católico consideran que las personas deben aceptar a los inmigrantes como iguales, este porcentaje se reduce al 10,9% en cuanto lo responde el alumnado hebreo.

Se encontraron diferencias significativas en la comparación del alumnado católico creyente y el alumnado no creyente ( $p= 0.04$ ). Mientras que el 60% del alumnado no creyente considera muy importante para su vida, el saber que los países que reciben a inmigrantes tienen beneficios económicos y sociales, tan solo un 31.3% del alumnado católico lo considera igual.

Al comparar al alumnado islámicos y hebreos en el contenido 6 encontramos diferencias significativas ( $p= 0.03$ ). Frente al 14.8% del alumnado islámico que considera nada importante la libertad religiosa como derecho a respetar, se encuentra el 100% del alumnado hebreo que considera este contenido como muy importante.

También existen diferencias significativas entre el alumnado no creyente y el islámico, en los contenidos 3 ( $p=0.03$ ) y 10 (0.00). El 50% del alumnado no creyente considera muy importante facilitar la integración de inmigrantes. Este porcentaje baja al 23,3% cuando nos referimos, en el mismo contenido al alumnado islámico.

El 17.6% del alumnado de origen islámico considera bastante importante para su vida intercultural conocer que los países que acogen a inmigrantes reciben beneficios económicos y sociales, este porcentaje asciende al 70% cuando nos referimos al alumnado no creyente.

Por último en la comprobación de la cuarta hipótesis, destacamos que existen diferencias significativas entre el alumnado hebreo y no creyente en cuanto al contenido 11 ( $p= 0.01$ ). Mientras que el 100% de los hebreos lo considera solamente importante, el 60% del alumnado no creyente lo considera muy importante.

TABLA 7  
 ESTADÍSTICOS DE COMPARACIÓN DEL GRADO DE IMPORTANCIA DE LOS CONTENIDOS EN FUNCIÓN DE LA RELIGIÓN DEL ALUMNADO

Contenidos	Prueba de Mann-Whitney					
	Sig (bilateral)					
	Católicos/ Islámicos	Católicos/ Hebreos	Católicos/ No creyentes	Islámicos/ Hebreos	Islámicos/ No creyentes	Hebreos/No creyentes
3	0.01	0.36	0.45	0.93	0.03	0.10
6	0.02	0.46	0.11	0.03	0.61	0.07
10	0.41	0.23	0.04	0.10	0.00	0.33
11	0.06	0.01	0.26	0.26	0.80	0.01

### 3.6. Discusión

La mayoría del alumnado han adquiridos todos los contenidos interculturales evaluados tras un curso de EpC. Por lo que confirmamos, tal y como aparece en la legislación actual (RD 1631/2006) que el área de EpC transmite contenidos interculturales al alumnado que la cursa.

El hecho de que las diferencias significativas en la adquisición de los contenidos, aparezcan solamente en tres de los doce evaluados y se hayan producido indistintamente entre el alumnado católico, islámico y no creyente, nos hace pensar que el origen cultural no es un constructo que determina la adquisición de contenidos interculturales. Coincidiendo con Jordan (1997) cuando afirma que el área de EpC fomenta la formación intercultural por igual a todo el alumnado.

Por otro lado, la mayoría del alumnado ha considerado positivamente importante para su vida intercultural los doce contenidos interculturales presentados. Concordando nuestra propuesta de contenidos interculturales importantes, con la opiniones del alumnado. Reforzando con esta opinión la propuesta de contenidos interculturales desarrollada por el RD1631/2006 del que partieron los nuestros.

Sólo se han encontrado diferencias significativas en la valoración de cuatro de los doce contenidos, este hecho junto a que estas diferencias se produzcan indistintamente entre alumnos católicos, islámicos, hebreo y no creyentes, nos hace penar que el origen cultural no influye en el grado de importancia que se le atribuya al contenido intercultural y que la consideración de importante, muy importante o bastante importante del

contenido, dependerá de otras variables que tendremos en cuenta en futuros estudios. Lo cual nos lleva a plantear estos contenidos como importantes para la formación intercultural, tal y como se afirma en la LOE.

#### 4. CONCLUSIONES

Los alumnos que han cursado el área de EpC durante el curso académico 2008/2009 han adquirido y consideran importante para sus vidas los contenidos interculturales de:

1. Tenemos que convivir de forma pacífica respetando los valores y principios de todos los ciudadanos.
2. Debemos de tratar a todas las personas de la misma manera, independientemente de su religión, color de piel o rasgos faciales.
3. Hay que facilitar la integración de las personas que provienen de otros países.
4. A todas las personas hay que respetarle sus derechos contenidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos.
5. Estos derechos son independientes de la raza, el dinero o el país de origen.
6. La libertad religiosa es un derecho que debemos de respetar.
7. La sociedad española se enriquece culturalmente con la llegada de personas de otros países.
8. La legislación española debería facilitar la persona y la vivienda a personas provenientes a otros países.
9. Las instituciones deberían de facilitar la incorporación de inmigrantes a trabajos para los que estén cualificados.
10. Los países que reciben a inmigrantes tienen beneficios económicos y sociales.
11. Las personas deben de aceptar a los inmigrantes como iguales.
12. Hay que valorar a los inmigrantes evitando hacer juicios precipitados.

Las únicas diferencias significativas en la adquisición de los contenidos interculturales entre el alumnado de diferentes origen, las encontramos en los contenidos 9, 10 y 11. Por otro lado y aunque la mayoría del alumnado ha valorado importante, muy importante y bastante importante los contenidos evaluados. Las diferencias en función del origen cultural las encontramos en los contenidos 3, 6, 10 y 11.

#### 5. BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Alonso, F. (2003). *Fernando Llano Alonso: Filosofía de la Vida y Derecho*. Consultado en <http://www.iustel.com>. el 12 de diciembre del 2003.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Bank, J.A. (1997). *Educating citizen in a multicultural society*. New Cork: Teachers Columbia University.
- Bartolomé, M.; Cabrea, F.; Espín, J.V.; Marín, M.A. y Rodríguez, M. (1999). Diversidad y multiculturalidad, *Revista de investigación Educativa*, 17, 2, 277-320.

- Bartolomé, M. (2000). Interculturalidad y educación, *Revista de ciències de l'educació*, 67-68.
- Bartolomé, M. (2001). Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques para la educación intercultural. En Soriano, A. (coord.). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*. Madrid: la muralla.
- Bell, G.H. (1991). European citizenship: 1992 and beyond. *Westminster studies in education*, 4.
- Buendía, L. y Soriano, E. (1999). Comparative study of human values between inmigrant students of African origin and native students from Almeria. En *ECER 99 (European Conference on Educational Research)*. Finlandia.
- Buendía, L. González, D., y Pozo, M.T. (2004). *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cabrera, F.; Marín, M.A.; Rodríguez, M.; Espín, J. V. (2005). La juventud ante la ciudadanía, *Revista de investigación educativa*, 23, 1, 133-172.
- Colectivo Loé (2002). *Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radipografía actualizada*. Barcelona: fundación la caixa.
- Consejo de Europa (1999). Comitte of ministres of education. *Declaration and programme on educatin for democratic citizenship, base don de right and responsibilities of citizen*, C.M. (99) 76. Estamburgo: Council Europa.
- Cortina, A. (1999). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial (primera edición 1997).
- Cortina, A. (2000). *La educación y los valores*. Madrid: Biblioteca Nueva. Argentina.
- Cortina, A. (2005). *Democracia, ciudadanía y los límites de la convivencia*. Consultado en <http://www.Cervantes.de> el 31 de noviembre del 2009.
- Espinola, V. (Ed.) (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. Washington, DC: Diálogo Regional de Política- Banco Interamericano de Desarrollo.
- Franzé, J. (2001). ¿Ética de la política o ética del político?: Ortega y la relación ética-política en la época de la sociedad de masas. *Revista de estudios orteguianos*. N 2. 243-252.
- Giroux, H.A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Gía inter (2006). *Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Inglehart, R. (1996). Chagements des comportements civiques entre generations: le role de léducation et de la securité économique dans le déclin du respect de l'a autiricé au sein de la société industrielle. En *perspectives*. 4, 697-707.
- Jordán, J.A. (1997). *Multiculturalismo y educación*. Barcelona: UOC.
- Kant, I. (1923). *Zum ewigen Frieden*. en *Kant's Werke*, Band VIII. Berlin und Leipzig: walter de Gruyter.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*.
- Marshall, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
- Mayordomo, A. (1998). *El aprendizaje cívico*. Barcelona: Ariel educación.
- Naciones Unidas (2002). Informe de la Cumbre de Johannesburgo.
- Ocaña, J.C. (2009). *La unión europea: el proceso de integración y la ciudadanía europea*. Consultado en <http://www.Pucp.es.pre.pdf> el 20 de octubre del 2009.
- Osler, A. (2000). *Citizenship and ocracy in schools*. Store on trent, UK: Trentham books.

- Peña, C. (2005). *Igualdad educativa y sociedad democrática*. Consultado en [www.wfs.mineduc.cl](http://www.wfs.mineduc.cl) el 13 de enero del 2010.
- Puig, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Madrid: Desclée de Brouwer.
- RD 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- Sanchez, S. (2003). Plan andaluz de educación para la cultura de paz y no violencia, en MUÑOZ, F. A.; MOLINA, B. y JIMÉNEZ, F. (Eds.): *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*. Granada: Universidad de Granada, pp. 405-426.
- Seosane, J. (2006). Virtudes cívicas y educación de la ciudadanía, una incómoda e inevitable amistad. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*. CLXXXII 722.
- Spencer, S. y Klug, F. (1998). *Multicultural teaching*. New York: Trebthan books.
- Steve, O. (1997). Models of multiculturalismo: implications for the twenty-first century readers. *European journal of intercultural studies*. 8, 3, 231-256.
- Tomé, M. (2009). Justificación de la necesidad de educación para la ciudadanía en Educación primaria, en el *I congreso Internacional de Educación multicultural*. Córdoba.
- Tomé, M. y Buendía, L. (2009). Los valores compartidos por el alumnado que procesa diferentes religiones, en las *Actas del IV congreso internacional de Educación intercultural: retos internacionales ante la interculturalidad*. Almería.
- Turner, T. (1993). Anthropology and Multiculturalism: what is anthropology that multiculturalists should be mindful of it?, *Cultural anthropology* 8, 411-29.
- Vidal, M. (2001). *Ética civil y sociedad democrática*. Bilbao: nueva edición.
- Young, I.M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*, Princeton: Princeton University Press.

Fecha de recepción: 26 de marzo de 2010.

Fecha de revisión: 26 de marzo de 2010.

Fecha de aceptación: 07 de junio de 2010.

## **ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN DEL TEST DE DISLEXIA BANGOR**

*Paula Outón Oviedo y Andrés Suárez Yáñez<sup>1</sup>*

### **RESUMEN**

*El Test de Dislexia Bangor está reconocido como un adecuado instrumento de detección de la dislexia en escolares de habla inglesa y de otras lenguas a las que fue adaptado (griego, alemán, japonés y malayo). En este trabajo se presentan los resultados de la adaptación y validación del test a tres lenguas románicas peninsulares (castellano, gallego y catalán) en una muestra de 739 sujetos de entre 7 y 15 años (355 disléxicos, 57 escolares con informe de dificultades en lectura y escritura sin mencionar el constructo dislexia y 327 sujetos sin dificultades en lenguajes escrito). Los resultados sugieren que las versiones castellana, gallega y catalana del test son instrumentos válidos de detección.*

***Palabras clave:** Dislexia; Dificultades en lectura y escritura; Detección; Adaptación; Validación y Lenguas románicas peninsulares.*

### **ADAPTATION AND VALIDATION OF THE BANGOR DYSLEXIA TEST**

### **ABSTRACT**

*The Bangor Dyslexia Test is known as an adequate tool for screening dyslexia in school children who are native speakers of English or other languages in which the Bangor Dyslexia Test is available (German, Greek, Japanese and Malay). This paper presents the results of the adaptation and validation of the test in three Iberian Romance languages (Spanish, Galician and Catalan) carried out on a sample of 739 participants aged 7 to 15 (355 dyslexics, 57*

---

<sup>1</sup> Universidad de Santiago de Compostela. Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. E-mail: paula.outon@usc.es

*children with a report of literacy difficulties but with no record of dyslexia construct, and 327 participants with no difficulties in written language). Results suggest that the Spanish, Galician and Catalan versions of the Bangor Dyslexia Test are valid screening tools.*

**Word key:** *Dyslexia; Literacy difficulties; Screening; Adaptation; Validation; and Iberian Romance languages.*

## INTRODUCCIÓN

La preocupación por el diagnóstico de la dislexia, y más concretamente por el diseño de instrumentos que permitan identificar a los sujetos que presentan este trastorno, sigue siendo un tema que suscita numerosas investigaciones en el campo de las dificultades del aprendizaje específicas, a pesar de su larga trayectoria de estudio desde hace más de un siglo. Numerosos instrumentos se han diseñado con este propósito en los últimos años; entre los más conocidos destacan el Bangor Dyslexia Test (Miles, 1982), el Dyslexia Screening Test (Fawcett & Nicolson, 1996) y el Cognitive Profiling System (Singleton, Thomas & Leedale, 1996).

En España, si exceptuamos algunos instrumentos destinados a la evaluación de la lectura y escritura, son muy pocas las pruebas existentes destinadas al diagnóstico de la dislexia. El test Reversal de Edfeldt (1988), que aprecia la discriminación perceptiva de las simetrías izquierda-derecha, y otros de naturaleza similar (Serie de Dislexia, EOS) son los únicos instrumentos concebidos para este propósito. La combinación de estas pruebas junto con el estudio de la capacidad de aprendizaje (WISC-IV de Wechsler, 2007 o RAVEN de Raven, Court & Raven, 1996) y la historia evolutiva, familiar y escolar comprenden la evaluación diagnóstica de este trastorno. Con el fin de contribuir al escaso número de pruebas psicopedagógicas disponibles en nuestro país para evaluar las dificultades de los disléxicos, y dada la importancia que tienen estas dificultades en el rendimiento escolar, hemos adaptado el Test de Dislexia Bangor al castellano, gallego y catalán.

El Test de Dislexia Bangor se ha elaborado a partir de la experiencia clínica de Miles en el tratamiento con disléxicos, después de probar diferentes métodos de diagnóstico y de identificar un “patrón de dificultades” común a todos ellos. Como explicación a posteriori, su autor (1993) cree que lo que puede explicar teórica y unitariamente el poder diagnóstico del test es que todas las tareas del mismo tienen un componente fonológico —muy específicamente la dificultad para encontrar la palabra adecuada—, y es en este componente en el que fallan los disléxicos, más que en factores neuropsicológicos asociados (orientación izquierda-derecha, discriminación visual, coordinación visomanual, etc.). Se alinea así Miles con los que sostienen una hipótesis de déficit en los procesos de etiquetado verbal, como causa de la dislexia (Denckla & Rudel, 1976; Vellutino, 1987; Wolf, 1999, 2001; Raberger & Wimmer, 2003; McCrory, Mechelli, Frith & Price, 2005; Brizzolara et al., 2006).

El Test de Dislexia Bangor está reconocido como un adecuado instrumento de detección de sujetos disléxicos en varios idiomas (inglés, griego, alemán, japonés y malayo). Solamente se necesitan 10 ó 15 minutos para obtener una primera evidencia de una

posible dislexia, frente a las 8 ó 9 horas que puede llevar una evaluación completa de este trastorno, lo que supone un ahorro significativo en tiempo y coste. Con ello, no queremos decir que el Test de Dislexia Bangor trata de reemplazar a la evaluación diagnóstica tradicional, sino que identifica a los sujetos en riesgo de padecer este trastorno y contribuye a una mayor comprensión de los puntos fuertes y débiles de los mismos para posteriormente realizar una evaluación más completa.

## **MÉTODO**

### **Sujetos**

El Test de Dislexia Bangor fue aplicado a 739 sujetos de las Comunidades Autónomas de Galicia y Cataluña, en edades comprendidas entre los siete y quince años. Idealmente tendríamos que haber partido de una muestra representativa de disléxicos, pero debido a que no existe ningún estudio epidemiológico de la población disléxica gallega y catalana, hemos aplicado el test a los sujetos con dificultades a los que hemos tenido acceso. En la muestra hemos establecido tres grupos, distinguiendo en cada sexo tres intervalos de edad (7-8, 9-12 y 13-15) como en el test original:

#### *Grupo dislexia*

En este grupo hemos incluido a 355 escolares (242 varones, 113 mujeres) con dictámenes o valoraciones en que explícitamente aparecía el diagnóstico de dislexia, emitidos por organismos legitimados al efecto (Equipos de Orientación Específicos, Departamentos de Orientación, Centros Psicopedagógicos registrados, Centros de Salud e Insero). De este grupo, 177 escolares creemos que cumplen los criterios de inclusión enumerados por Pavlidis (1990) para poder ser categorizados rigurosamente como disléxicos. Sólo dos de estos criterios —inteligencia normal y retraso lector— se comprobaron de forma directa; los otros, un tanto subjetivamente, utilizando la información de la anamnesis (véase en el Apéndice A los criterios de inclusión citados).

#### *Grupo dificultades en lectura y escritura (DLE)*

El Grupo dificultades en lectura y escritura está compuesto por 57 escolares (38 varones, 19 mujeres) con un informe de dificultades en lenguaje escrito sin mencionar el constructo dislexia, hecho por el orientador del centro y/o el Equipo de Orientación Específico.

#### *Grupo control*

El Grupo control lo constituyen 327 sujetos (172 varones, 155 mujeres), en principio, de las mismas características pero sin dificultades en lectura y escritura.

## Instrumento

El Test de Dislexia Bangor es un instrumento de aplicación individual pensado para sujetos a partir de 7 años, puesto que si el escolar es menor de esta edad algunos ítems le serán, casi seguro, demasiado difíciles; e incluso en el caso de sujetos de 7 y 8 años se deberá ser cauteloso al establecer conclusiones. El test no se debería aplicar a sujetos con una capacidad de aprendizaje inferior a lo normal; ello no significa que tales sujetos no puedan considerarse disléxicos, pero posiblemente sus necesidades educativas sean diferentes a las de los “clásicos” disléxicos descritos en la literatura.

El test consta de 10 ítems que se puntúan con un sistema de indicadores positivos o negativos. Esto es, se pone un signo + si en una determinada tarea el sujeto fracasa (o da muestra de dislexia), un 0 si satisface los criterios menos exigentes de este trastorno y un signo – si tiene éxito en la tarea. A efectos de sumar el total de la ejecución el + equivale a un punto, el 0 a medio punto y el – a cero puntos. A continuación se describen los diez ítems del test y la fundamentación teórica de cada uno de ellos:

*Izquierda—derecha (partes del cuerpo)*. Se trata de una serie de preguntas cada vez más complejas para estudiar el reconocimiento de la orientación, de modo que las nociones de derecha e izquierda interactúan con el esquema corporal, como *Muéstrame tu mano derecha*, *Toca tu oreja derecha con tu mano izquierda* o *Señala mi ojo izquierdo con tu mano derecha*. La dificultad que experimentan los disléxicos en este ítem vendría explicada por la inconsistencia con que utilizamos las *etiquetas* ‘izquierda’ y ‘derecha’, ya que dependen del lugar donde estemos situados. Esta inconsistencia, que ocasiona problemas a todos los sujetos, se añade a la dificultad en el etiquetado verbal que tienen los disléxicos.

*Repetición de palabras polisílabas*. En este ítem se pide al sujeto que repita las palabras ‘preliminar’, ‘filosófico’, ‘contemporáneo’, ‘anémona’ y ‘estadístico’. Dado que las lenguas románicas peninsulares (castellano, gallego y catalán) tienen más palabras polisílabas que el inglés, decidimos incluir las palabras ‘ensimismamiento’, ‘independientemente’ e ‘inconmensurabilidad’ para aumentar el grado de dificultad de este subtest. En la versión catalana hemos utilizado la palabra ‘enllunament’ por la inexistente ‘ensimismamiento’. Los criterios de selección de estos términos fueron similares a los seguidos por Miles. Según este autor, la complejidad en la pronunciación de palabras polisílabas con fonemas repetidos y/o sonidos parecidos interfiere en la recuperación de tales palabras, pudiendo alterar el orden correcto de las sílabas.

*Restas y Tabla*. En el ítem de las restas se trata de comprobar si el sujeto es capaz de realizar operaciones básicas de dificultad creciente, como 6-3, 19-7, 54-9..., de recordar la dirección en que se nombran los números y de obtener la respuesta correcta sin utilizar estrategias compensatorias. Por su parte, en el subtest de la tabla se pregunta al sujeto la tabla de multiplicar de tres números, que normalmente deberán ser la del seis, la del siete y la del ocho. En el caso de niños de 7 y 8 años sólo se le pide la tabla del cuatro.

Para Miles, la dificultad en el etiquetado verbal también afecta a algunos aspectos de las matemáticas. Según este autor, los disléxicos tienen un repertorio menor de ‘hechos numéricos’ o combinaciones numéricas básicas, entendiendo como ‘hechos numéricos’ la capacidad para dar una respuesta automática a una determinada operación. Así, muchos sujetos sin dificultades en el aprendizaje pueden responder correctamente y

con rapidez a problemas como  $8 \times 7 = 56$  ó  $44 - 7 = 37$ ; pero cuando se les pregunta cuánto es  $27 \times 23$  ó  $491 - 327$ , necesitan un tiempo mayor para dar el resultado, porque las respuestas a esos problemas no están almacenadas en su memoria a largo plazo. Los disléxicos, por su parte, dominan menos combinaciones básicas y necesitan reforzar más cada asociación problema-respuesta para que esta sea automática, ya que el dominio de 'hechos numéricos' se fundamenta en la asociación de datos y el aprendizaje significativo de la aritmética.

*Meses hacia delante, Meses hacia atrás, Dígitos hacia delante y Dígitos hacia atrás.* En los ítems de los meses se pide al sujeto que diga los meses del año en orden directo e inverso. Por su parte, los ítems de dígitos son pruebas tradicionales de algunos de los test más utilizados, como el WISC, en los que el sujeto tiene que repetir una serie de dígitos en un orden determinado. El bajo rendimiento de los disléxicos en estos ítems vendría explicado también por la dificultad en el etiquetado verbal, ya que este problema se agrava cuando el sujeto tiene que asociar elementos de una serie que no están relacionados lógicamente, como el aprendizaje de los meses del año o la repetición de dígitos. El tiempo necesario para encontrar la palabra adecuada, reduce el buen funcionamiento de la memoria inmediata. Por tanto, el éxito de sus respuestas estará en función de la longitud de las series y las oportunidades de aprendizaje. Cuando los ítems tienen que decirse en orden inverso, se añade una dificultad más a la tarea inicial, complicándose más la prueba.

*Confusión b—d.* En este ítem se trata de averiguar si hay evidencia de que actualmente el sujeto confunde 'b' y 'd' o las confundió más allá de los 8 años. Las confusiones entre b y d ('reversals', en general), comúnmente asociadas a la dislexia, vendrían causadas no por un problema visual, sino por una dificultad para distinguir dos etiquetas que tienen un parecido fonológico (Outón, 2000).

*Incidencia familiar.* Miles sostiene que la dislexia viene determinada por un factor genético. Por ello, considera un dato significativo para el diagnóstico conocer si hay familiares afectados o con dificultades similares.

## **Procedimiento**

Las primeras aplicaciones de las versiones gallega y castellana se realizaron entre los meses de diciembre de 1995 y junio de 1996 en diversos centros de la provincia de la Coruña como trabajo de la tesis de licenciatura de uno de los autores (Outón, 1996). En este estudio se aplicó el test a una muestra de 194 sujetos, de los cuales 48 eran disléxicos, 43 tenían un diagnóstico de dificultades en lectura y escritura y 103 no tenían dificultades. La experiencia clínica de Outón con disléxicos durante todos estos años le ha permitido ampliar la muestra inicial a 464 sujetos (216 disléxicos y 205 controles).

La aplicación del Bangor en catalán tuvo lugar durante los meses de diciembre de 2007 y enero de 2008 en centros públicos y privados de la provincia de Barcelona. Concretamente, se aplicó el test a 139 disléxicos, 14 sujetos con un diagnóstico de dificultades en lectura y escritura y 122 sujetos del grupo control. Para la aplicación de esta versión han participado, además de Outón, dos administradores previamente entrenados por esta.

En todos los casos, la administración de la prueba fue realizada de forma individual, siguiendo las instrucciones del test.

## RESULTADOS

El objetivo principal de este trabajo fue replicar la validación del Test de Dislexia Bangor en escolares españoles con las versiones castellana, gallega y catalana del test. Se trataba de ver si el test distinguía a los disléxicos de los que no lo son. En la Tabla I se presentan los estadísticos básicos (medias y desviaciones típicas) obtenidos por los tres grupos de sujetos para cada uno de los ítems del test y para la puntuación total. En estos resultados se puede observar que los grupos de dislexia y de dificultades en lectura y escritura obtienen puntuaciones más altas que el del grupo control en todas las tareas; esto es, cometen más errores. Si comparamos las puntuaciones medias de los disléxicos y de los escolares con dificultades en lectura y escritura, vemos que los primeros (Grupo dislexia) tienen más dificultad en la realización del test que el Grupo de dificultades en lenguaje escrito. Estas diferencias entre los tres grupos resultaron significativas en un análisis de varianza ( $p = 0.000$ ), confirmándose el objetivo principal de nuestro estudio.

TABLA I  
ESTADÍSTICOS BÁSICOS Y ANÁLISIS DE VARIANZA DE CADA UNO DE LOS ÍTEMS Y EL TOTAL DE LA PRUEBA PARA LOS GRUPOS DISLEXIA, DIFICULTADES EN LECTURA Y ESCRITURA Y CONTROL

Ítems	Grupo Dislexia		Grupo DLE		Grupo Control		F
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	
Izquierda.-derecha (partes del cuerpo)	0,88	0,27	0,81	0,35	0,38	0,41	186,04*
Repetición de palabras polisílabas	0,60	0,42	0,54	0,46	0,15	0,29	130,52*
Restas	0,83	0,32	0,68	0,40	0,22	0,34	287,94*
Tabla	0,91	0,24	0,77	0,38	0,31	0,38	277,33*
Meses hacia delante	0,49	0,45	0,40	0,44	0,04	0,19	136,78*
Meses hacia atrás	0,83	0,33	0,77	0,37	0,26	0,39	222,52*
Dígitos hacia delante	0,79	0,41	0,56	0,50	0,35	0,48	80,95*
Dígitos hacia atrás	0,69	0,46	0,54	0,50	0,30	0,46	59,40*
Confusión b-d	0,72	0,42	0,61	0,44	0,04	0,17	367,36*
Incidencia familiar	0,54	0,49	0,21	0,40	0,00	0,06	194,62*
Total	7,21	1,32	5,80	1,59	2,04	1,19	1395,20*

\* $p = 0.000$ .

En los análisis comparativos por sexos, realizados con la T de Student sobre la muestra total, los niños obtienen puntuaciones más altas que las niñas; esto es, tienen más dificultad en la realización del test que las niñas (Mean = 5.09 vs. 4.38,  $t = 3.34$ ,  $p = 0.001$ ). Si analizamos esas diferencias por grupo e ítems, observamos que en el Grupo de dislexia hay diferencias significativas entre niños y niñas en los ítems 'Meses hacia delante' (Mean = 0.55 vs. 0.37,  $t = 3.67$ ,  $p = 0.000$ ) 'Meses hacia atrás' (Mean = 0.86 vs. 0.76,  $t = 2.84$ ,  $p = 0.005$ ) y 'Familia' (Mean = 0.50 vs. 0.64,  $t = -2.66$ ,  $p = 0.008$ ). Sin embargo, en los Grupos control y con dificultades en lectura y escritura no se obtuvieron diferencias significativas de género al nivel de significación 0.01.

Para estudiar las diferencias debidas a la edad y la lengua se realizaron análisis de varianza, resultando altamente significativas las diferencias entre los tres grupos de edad ( $F = 11.98$ ,  $p = 0.000$ ). A medida que aumenta la edad de los sujetos, éstos presentan un mejor rendimiento en los ítems del test, como se muestra en la Figura 1. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas debidas a la lengua, obteniéndose una pauta de resultados similar en las tres lenguas románicas peninsulares ( $F = 1,701$ ,  $p = 0,183$ ).

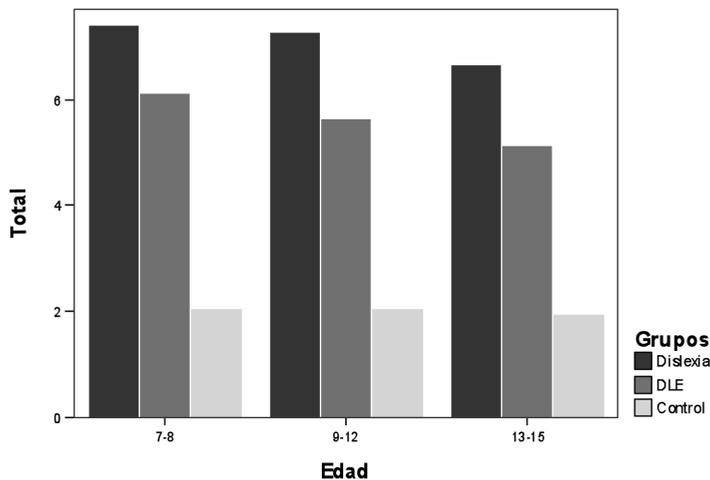


FIGURA 1  
NÚMERO MEDIO DE POSITIVOS POR GRUPOS Y EDAD

La fiabilidad del Test de Dislexia Bangor fue estimada mediante el procedimiento de consistencia interna alpha de Cronbach, adoptando los valores de 0.83 para el total de la muestra, 0.84 para la versión en castellano, 0.89 para la versión gallega y 0.79 para la versión catalana. Estos valores indican que el test Bangor posee suficiente consistencia interna en las tres lenguas, superando el punto de corte de 0.75 generalmente aceptado para instrumentos de este tipo.

Para determinar la validez del test se realizó un análisis de componentes principales con rotación varimax. Para decidir el número de factores se adoptó el criterio de Kai-

ser, según el cual extraemos tantos factores como autovalores iguales o mayores que 1 tenga la matriz analizada. En la Tabla II se muestra que sólo hay dos componentes con autovalores por encima de uno (4.103 y 1.026), lo que nos indica que se extraen dos factores, que explican el 51.291% de la varianza total. El primero de ellos explica el 41.031%, es decir, con sólo un componente se logra explicar cerca de la mitad de la variabilidad, mientras que el segundo únicamente contiene el 10%.

TABLA II  
AUTOVALORES Y PORCENTAJE DE LA VARIANZA EXPLICADA POR CADA FACTOR

Factor	Autovalor	% de la varianza	% acumulado
1	4,103	41,031	41,031
2	1,026	10,260	51,291
3	,922	9,221	60,512
4	,799	7,986	68,499
5	,689	6,885	75,384
6	,581	5,811	81,195
7	,558	5,575	86,770
8	,489	4,888	91,658
9	,448	4,483	96,141
10	,386	3,859	100,000

En la Tabla III se presenta la matriz factorial rotada en la que aparecen los dos factores seleccionados y los pesos factoriales de cada uno de los ítems del test Bangor en el factor. Hemos resaltado en negrita aquellos valores que tienen mayores pesos factoriales en cada uno de los componentes. Así, comprobamos que existe un primer factor compuesto por ítems en los que interviene un componente verbal (izquierda-derecha, resta, tablas, meses hacia delante, meses hacia atrás, confusión b-d y familia). Y un segundo factor compuesto básicamente por ítems que evalúan la memoria inmediata (dígitos hacia delante y dígitos hacia atrás). El ítem palabras polisílabas tiene una saturación similar en los dos factores, ya que se trata de un ítem en el que se valora el lenguaje y la memoria.

En un segundo paso, se realizó un análisis factorial con las versiones castellana, catalana y gallega para comprobar el funcionamiento del test en las tres lenguas. El procedimiento seguido fue también el de Componentes Principales con rotación Varimax. En las versiones castellana y catalana se obtuvieron estructuras factoriales similares a la observada para la muestra total, en la que se extraen dos factores que explican el 52.56% y el 49.13% de la varianza total, respectivamente. En la Tabla IV se muestra la matriz factorial rotada, los autovalores y los porcentajes de varianza explicada por factor para ambas lenguas.

TABLA III  
MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS

Ítems	Factor 1	Factor 2
Meses hacia atrás	<b>,781</b>	,097
Restas	<b>,730</b>	,224
Izquierda.-derecha (partes del cuerpo)	<b>,726</b>	,075
Meses hacia delante	<b>,692</b>	,074
Confusión b-d	<b>,671</b>	,285
Tabla	<b>,620</b>	,394
Incidencia familiar	<b>,535</b>	,172
Repetición de palabras polisílabas	<b>,443</b>	<b>,441</b>
Dígitos hacia delante	,038	<b>,814</b>
Dígitos hacia atrás	,184	<b>,658</b>

TABLA IV  
MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS PARA LAS VERSIONES CASTELLANA Y CATALANA

	Ítems	Factor 1	Factor 2
Versión en castellano	Meses hacia atrás	<b>,786</b>	,062
	Restas	<b>,742</b>	,249
	Meses hacia delante	<b>,732</b>	,034
	Izquierda.-derecha (partes del cuerpo)	<b>,674</b>	,179
	Tabla	<b>,627</b>	,413
	Confusión b-d	<b>,609</b>	,481
	Incidencia familiar	<b>,529</b>	,190
	Dígitos hacia delante	,051	<b>,754</b>
	Dígitos hacia atrás	,118	<b>,684</b>
	Repetición de palabras polisílabas	,391	<b>,558</b>
	Autovalor	4,186	1,070
	Porcentaje de varianza explicada	41,858	10,704
	(n = 354)		

Versión en catalán	Meses hacia atrás	,753	,255
	Confusión b-d	,736	-,017
	Restas	,705	,309
	Izquierda.-derecha (partes del cuerpo)	,699	,027
	Incidencia familiar	,609	,061
	Tabla	,573	,432
	Meses hacia delante	,552	,361
	Dígitos hacia delante	-,082	,794
	Repetición de palabras polisílabas	,246	,622
	Dígitos hacia atrás	,123	,482
	Autovalor	3,731	1,182
	Porcentaje de varianza explicada	37,314	11,821
	(n = 245)		

En la versión gallega se obtuvo una estructura monofactorial que explica el 52,15% de la varianza total. Este resultado aparece reflejado en la Tabla V. Creemos que esta solución factorial difiere de las anteriores debido a que el tamaño de la muestra en la versión gallega es más pequeño (n = 82).

TABLA V  
MATRIZ DE COMPONENTES PARA LA VERSIÓN GALLEGA

Ítems	Factor 1
Izquierda.-derecha (partes del cuerpo)	,833
Meses hacia atrás	,805
Confusión b-d	,795
Tabla	,768
Dígitos hacia atrás	,714
Meses hacia delante	,699
Repetición de palabras polisílabas	,696
Restas	,694
Incidencia familiar	,632
Dígitos hacia delante	,536
	Autovalor
	5,215
	Porcentaje de varianza explicada
	52,15
	(n = 82)

## DISCUSIÓN

En este trabajo se ha presentado la adaptación y validación del Test de Dislexia Bangor a tres lenguas románicas peninsulares. Los resultados obtenidos confirman que el test es también un instrumento válido y útil para detectar la dislexia auténtica en escolares españoles con las versiones castellana, gallega y catalana, replicándose los resultados conseguidos en otras lenguas (Miles, 1993). El test discrimina muy bien a sujetos que son disléxicos de los que no lo son. En un estudio posterior se analizará qué ítems del test son los que mejor diferencian a los tres grupos estudiados.

La solución factorial obtenida para la muestra total y las submuestras lingüísticas guarda cierta coherencia con la explicación teórica que el autor del test ha dado, posteriormente, a este instrumento. Miles (1993) sostiene que el poder diagnóstico del Bangor está en el componente de etiquetado verbal que tienen todos los ítems del mismo. Si se comparan las estructuras factoriales obtenidas en este estudio con la explicación de Miles, se observa, excepto en la versión gallega que se obtuvo una estructura monofactorial, que además de este componente verbal hay un factor de memoria inmediata que explicaría las dificultades de los disléxicos en este instrumento, factor que ha sido reiteradamente asociado a la dislexia (Nelson & Warrington, 1980; Roodenrys & Stokes, 2001; Jeffries & Everatt, 2004; Smith-Spark & Fisk, 2007). En otras palabras, el test de dislexia Bangor está en consonancia con las investigaciones de la dislexia que sostienen que no se trata únicamente de una dificultad en la lectura, sino que otros déficits cognitivos se encuentran también presentes en este trastorno. La diferente solución factorial en versión gallega se debe, seguramente, al menor número de sujetos en esta submuestra.

En cuanto a la variable género se han observado diferencias significativas en el grupo de dislexia, obteniendo las mujeres un mejor rendimiento en la prueba que los varones. Estas diferencias se han observado en los ítems 'Meses hacia delante', 'Meses hacia atrás' y 'Familia'. La explicación del por qué las niñas obtienen puntuaciones más bajas en los ítems de los meses del año puede estar relacionada con un mejor rendimiento de las mismas en la lectura (Riedel, 2007), ya que el aprendizaje de los meses suele realizarse en nuestro contexto a través del lenguaje escrito. La diferencia en el ítem 'Familia' puede estar relacionada con el mayor número de varones diagnosticados como disléxicos (242) que de mujeres (113), observándose una razón de 2.14:1. Estas diferencias de género han sido constatadas en la literatura de este trastorno por otros autores (Hallgren, 1950; Hermann, 1959; Finucci & Childs, 1981; Miles, Haslum & Wheeler, 1998; Rutter et al., 2004; Hawke, Olson, Willcut, Wadsworth & DeFries, 2009).

Finalmente, resaltamos las ventajas que presenta el Test de Dislexia Bangor en relación con otros instrumentos de evaluación de la dislexia que se vienen utilizando en España. Se trata de un instrumento de detección (*screening*): en 10-15 minutos nos permite averiguar si un escolar presenta las dificultades típicas de los disléxicos, evitando de antemano exploraciones más extensas y costosas. En caso afirmativo tendremos que proceder a un diagnóstico completo. Es también una prueba útil para detectar a los disléxicos enmascarados, esto es, para descubrir a aquellos disléxicos que han aprendido a leer y escribir, bien porque hayan seguido un programa preventivo o de apoyo, bien porque hayan conseguido desarrollar una serie de estrategias com-

pensatorias. En estos casos la prueba nos hará ver su dificultad oculta, explicando por qué no tienen un nivel mejor en lectura y escritura o por qué no les gusta mucho leer o escribir. El Bangor es además un test de fácil aplicación para profesores, pedagogos, psicólogos y aquellos profesionales relacionados con las dificultades en el aprendizaje que quieran averiguar si un escolar presenta las dificultades típicas de los disléxicos, ya que no requiere un entrenamiento muy complicado y sólo se necesita lápiz y papel para su administración.

A pesar de las ventajas de este instrumento, se necesitan pruebas de detección que identifiquen a los disléxicos antes de que éstos fracasen en el lenguaje escrito, esto es, pruebas pensadas para niños menores de seis años, ya que numerosas investigaciones han constatado que la intervención temprana es la más eficaz para que el disléxico aprenda a leer y a escribir y la menos peligrosa para que su autoestima y su capacidad de logro se vean afectadas.

## REFERENCIAS

- Brizzolaro, D., Chilosi, A. M., Cipriani, P., Di Filippo, G., Gasperini, F., Mazzotti, S., Pecini, Ch. & Zoccolotti, P. (2006). Do Phonologic and Rapid Automatized Naming Deficits Differentially Affect Dyslexic Children With and Without a History of Language Delay? A Study of Italian Dyslexic Children. *Cognitive and Behavioral Neurology*, 19, 3, 141-149.
- Denckla, M. B. & Rudel, R. G. (1976). Naming of object drawings by dyslexic and other learning disabled children. *Brain and Language*, 3, 1-15.
- Edefeldt, A. W. (1955). Reading reversal and its relation to reading readiness. *Research Bulletins from the Institute of Education*. (Adaptación al castellano de M. Villegas Besora: *Manual del Reversal Test*. Barcelona: Herder, 1988).
- Fawcett, A. T. & Nicolson, R. I. (1996). *The Dyslexia Screening Test*. London: The Psychological Corporation.
- Finucci, J. M. & Childs, B. (1981). Are there really more dyslexic boys than girls? En A. Ansara, N. Geschwind, A. M. Galaburda, M. Albert & M. Gartrell (Eds.), *Sex differences in dyslexia* (pp. 1-9). Towson, MD: Orton Dyslexia Society.
- Hallgren, B. (1950). Specific dyslexia (congenital word blindness). A clinical and genetic study. *Acta Psychiatrica et Neurologica*. Suppl. 65: i-xi and 1287.
- Hawke, J. L., Olson, R. K., Willcutt, E. G., Wadsworth, S. J. & DeFries, J. C. (2009). Gender ratios for reading difficulties. *Dyslexia. An International Journal of Research and Practice*, 15, 239-242.
- Hermann, K. (1959). *Reading disability: A medical study of word-blindness and related handicaps*. Copenhagen: Munksgaard.
- Jeffries, S. & Everatt, J. (2004). Working memory: Its role in dyslexia and other specific learning difficulties. *Dyslexia. An International Journal of Research and Practice*, 10 (3), 196-214.
- McCrorry, E. J.; Mechelli, A., Frith, U. & Price, C. (2005). More than words: a common neural basis for reading and naming deficits in developmental dyslexia? *Brain*, 128, 261-267.
- Miles, T. R. (1993, 2ª ed.). *Dyslexia: the pattern of difficulties*. London: Whurr Publishers.

- Miles, T. R. (1982, 1ª ed.). *Bangor Dyslexia Test*. Cambridge: Learning Development Aids, LDA.
- Miles, T. R., Haslum, M. N. & Wheeler, T. J. (1998). Gender ratio in dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 48, 27-55.
- Nelson, H. E. & Warrington, E. K. (1980). An investigation of memory functions in dyslexic children. *British Journal of Psychology*, 71 (4), 487-503.
- Outón, P. (1996). *Tesis de Licenciatura (Adaptación del Test de Dislexia Bangor al Castellano y al Gallego)*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Outón, P. (2000). La confusión b-d en escolares disléxicos. *Innovación Educativa*, 10, 277-289.
- Pavlidis, G. Th. (1990). Conceptualization, symptomatology and diagnostic criteria for dyslexia. En G. Th Pavlidis (Ed.). *Perspectives on dyslexia: Vol 2. Cognition, language and treatment* (pp. 3-16). Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- Raberger, T. & Wimmer, H. (2003). On the automaticity / cerebellar deficit hypothesis of dyslexia: balancing and continuous rapid naming in dyslexic and ADHD children. *Neuropsychologia*, 41, 11, 1493-1497.
- Raven, J. C., Court, J. H. & Raven, J. (1996, 2ª ed.). *Raven Manual. Matrices Progresivas CPM – SPM – APM*. Madrid: TEA Ediciones.
- Riedel, B. W. (2007). The relation between DIBELS, reading comprehension, and vocabulary in urban first-grade students. *Reading Research Quarterly*, 42 (4), 546-567.
- Roodenrys, S. & Stokes, J. (2001). Serial recall and nonword repetition in reading disabled children. *Reading and Writing*, 14, 379-394.
- Rutter, M., Caspi, A., Fergusson, D., Horwood, L. J., Goodman, R., Maughan, B., et al. (2004). Sex differences in developmental reading disability: New findings from 4 epidemiological studies. *The Journal of The American Medical Association*, 291, 2007-2012.
- Singleton, C. H., Thomas, K. V. & Leedale, R. C. (1996). *CoPS 1 Cognitive Profiling System: DOS Edition*. Beverley, East Yorks, UK: Lucid Research Limited.
- Smith-Spark, J. H. & Fisk, J. E. (2007). Working memory functioning in developmental dyslexia. *Memory*, 15, 34-56.
- Vellutino, F. R. (1987). Dyslexia. *Scientific American*, 256, 3, 20-7.
- Wechsler, D. (2003). *WISC-IV Wechsler Intelligence Scale for Children*. San Antonio, Texas: Harcourt Assessment. [Adaptación al castellano del Departamento de I+D de TEA Ediciones: *WISC-IV Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños-IV*. Madrid: TEA Ediciones, 2007, 2ª ed].
- Wolf, M. (1999). What time may tell: Towards a new conceptualization of developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 49, 3-28.
- Wolf, M. (Ed.) (2001). *Dyslexia, fluency and the brain*. Maryland, USA: York Press.

Fecha de recepción: 02 de febrero de 2010.

Fecha de revisión: 03 de febrero de 2010.

Fecha de aceptación: 30 de junio de 2010.



**Para suscribirse rellene este boletín y devuélvalo a:**

Dr. Joaquín Parra Martínez (AIDIPE)  
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación  
Facultad de Educación – Universidad de Murcia  
30100 Campus de Espinardo (Murcia) – ESPAÑA

Nombre .....

D.N.I. o N.I.F.....

Dirección .....

Población ..... C.P.....

País.....E-mail:..... Teléfono .....

Coste de la inscripción:

- Individual: 45 €
- Institucional: 61 €
- Números sueltos: 22,50 €
- Indicar n.º deseado: .....
- Números extras y monográficos: 22,50 €
- Indicar n.º deseado: .....

SUSCRIPCIÓN INTERNACIONAL

INDIVIDUAL

- Europa: 45 € + 12 € gastos de envío (Fecha y Firma)
- América: 45 € + 18 € gastos de envío

INSTITUCIONAL

- Europa: 61 € + 12 € gastos de envío
- América: 61 € + 18 € gastos de envío

Señores,

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la *Revista de Investigación Educativa*, como pago de mi suscripción a la misma.

Titular de la cuenta.....

Banco/Caja.....

C.C.C. (20 dígitos) .....

C.P. .... Población .....

(Fecha y Firma)



Para **ASOCIARSE** rellene las dos partes de este boletín y devuélvalo a:

**Dr. Joaquín Parra Martínez (AIDIPE)**  
**Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación**  
**Facultad de Educación – Universidad de Murcia**  
**30100 Campus de Espinardo (Murcia) – ESPAÑA**  
**Cuota de suscripción anual 45€**

**DATOS PERSONALES**

Nombre y Apellidos.....  
 D.N.I. o N.I.F.....  
 Dirección.....  
 Población..... C.P.....  
 Provincia ..... E-mail:..... Teléfono .....  
 Deseo asociarme desde el día..... de..... de 20.....

**DPTO. TRABAJO** ..... **CENTRO TRABAJO**.....  
 Situación profesional ..... Dist. Universitario.....

**DATOS BANCARIOS**

Titular de la cuenta .....  
 Banco/Caja.....  
 Dirección.....  
 C.P. .... Población.....

(Firma)

CODIGO CUENTA CLIENTE			
Entidad	Oficina	D.C.	Núm. de Cuenta

Señores,  
 Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la **Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica** como pago de mi cuota de asociado.

Titular de la cuenta .....  
 Banco/Caja.....  
 Dirección.....  
 C.P. .... Población.....

(Fecha y Firma)

CODIGO CUENTA CLIENTE			
Entidad	Oficina	D.C.	Núm. de Cuenta



# AIDIPE

**Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, creada en 1987**

## **FINES DE LA ASOCIACIÓN**

- a) Fomentar, estimular e impulsar la investigación educativa de carácter empírico en todas sus vertientes y ámbitos de aplicación.
- b) Difundir los resultados de esta investigación.
- c) Agrupar a todos los que en España cultivan esta área de conocimiento, como docentes o investigadores.
- d) Colaborar con las autoridades educativas y de política científica en la elaboración de instrumentos de medida, evaluación y de diseños de investigación tendentes a la mejora del sistema educativo y de desarrollo de los mismos.
- e) Favorecer la formación y el perfeccionamiento especializado del personal investigador y de todos aquellos profesionales que intervienen en la investigación educativa.
- f) Velar por la calidad científica y profesional de las actividades relacionadas con la investigación educativa.
- g) Velar por el respeto y cumplimiento de las normas deontológicas de la investigación científica referida al campo psicopedagógico.

## **DERECHOS DE LOS SOCIOS**

Los socios numerarios y fundadores tendrán los siguientes derechos:

- a) Tomar parte en cuantas actividades organice o patrocine la Asociación en cumplimiento de sus fines.
- b) Disfrutar de todas las ventajas y beneficios que la Asociación pueda obtener.
- c) Participar en las Asambleas con voz y voto.
- d) Ser electores y elegibles para los cargos directivos.
- e) Recibir información sobre los acuerdos adoptados por los órganos directivos, sobre las actividades técnicas y científicas que la Asociación desarrolle.
- f) Hacer sugerencias a los miembros de la Junta Directiva de la Asociación.
- g) Impugnar los acuerdos y actuaciones de la Asociación que sean contrarios a los Estatutos, dentro del plazo de cuarenta días y en la forma prevista por las leyes.

Cada socio tiene derecho a recibir la Revista de Investigación Educativa de forma gratuita.

## **SEMINARIOS**

AIDIPE organiza cada 2 años un Seminario Nacional con un tema central en torno al cual giran las ponencias, comunicaciones, mesas redondas. Los primeros Congresos han sido los de Barcelona (1981), Sitges (1983), Gijón (1985), Santiago de Compostela (1988), Murcia (1990), Madrid (1993), Valencia (1995), Sevilla (1997), Málaga (1999), La Coruña (2001), Granada (2003), Tenerife (2005), Donosti, San Sebastián (2007), Huelva (2009).

## **PUBLICACIONES**

AIDIPE publica las Actas de sus Seminarios, así como la Revista de Investigación Educativa (RIE) con carácter semestral.

Para más información, ver hoja de inscripción adjunta.

AIDIPE es miembro fundador de la European Educational Research Association (EERA).

