

## Sumario

Editorial.....	3
<b>ESTUDIO MONOGRÁFICO</b>	
Panorámica general de la investigación sobre Educación Intercultural en Europa.. <i>Margarita Bartolomé Pina</i>	7
<b>TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN</b>	
Incidencia de algunos factores educativos, sociales y afectivos en el consumo de alcohol de los adolescentes ..... <i>Elvira Repetto Talavera y M<sup>a</sup> Peregrina Senra Varela</i>	31
Análisis de la Educación Multicultural en los centros educativos de la comarca del poniente almeriense ..... <i>Encarnación Soriano Ayala</i>	43
La ansiedad ante la prueba de evaluación: su efecto en el rendimiento (I)..... <i>Norberto Navarro Adelantado y Presentación A. Caballero García</i>	69
Evaluación de las competencias profesionales de los orientadores escolares ..... <i>Luis Sobrado Fernández</i>	83
Elaboración de una escala de actitudes hacia la Educación Multicultural ..... <i>Mercedes Rodríguez Lajo, Flor Cabrera Rodríguez, Julia V. Espín López y M<sup>a</sup> Ángeles Marín Gracia</i>	103
Patrones motivacionales en estudiantes universitarios: características diferenciales ..... <i>Antonio Valle Arias, Ramón González Cabanach, Lino Manuel Cuevas González y José Carlos Núñez Pérez</i>	125
<b>TRABAJOS METODOLÓGICOS</b>	
Error tipo I y potencia de las pruebas chi-cuadrado en el estudio del funcionamiento diferencial de los ítems ..... <i>M<sup>a</sup> Dolores Hidalgo Montesinos, José A. López Pina y Julio Sánchez Meca</i>	149
<b>TRABAJO PARA EL DEBATE</b>	
La evaluación de la actividad investigadora del profesorado universitario en el ámbito de las Ciencias de la Educación ..... <i>Mario de Miguel Díaz</i>	171
FICHAS RESUMEN DE INVESTIGACIONES .....	187



Volumen 15, número 1, 1997

Revista de Investigación Educativa

Volumen 15, número 1, 1997

# Revista de Investigación Educativa

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)



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



# **Revista de Investigación Educativa**

**Volumen 15, número 1, 1997**

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)

**Directora:**

Fuensanta Hernández Pina

**Directora ejecutiva:**

Julia Victoria Espín

**CONSEJO ASESOR:**

Margarita Bartolomé

Nuria Borrell

Leonor Buendía

Iñaki Dendaluze

José Cajide

Narciso García

Jesús Jornet

Mario de Miguel

Arturo de la Orden

Ramón Pérez Juste

Antonio Rodríguez Diéguez

Francisco J. Tejedor

**CONSEJO DE REDACCIÓN:**

Manuel Álvarez

Rafael Bisquerra

Carmen Buisan

Flor Cabrera

Inmaculada Dorio

Julia Victoria Espín

Pilar Figuera

Javier Gil

M<sup>a</sup> Ángeles Marín

M<sup>a</sup> Luisa Rodríguez

Mercedes Rodríguez

Delio del Rincón

M<sup>a</sup> Paz Sandín

Trinidad Donoso

**SUSCRIPCIÓN E INTERCAMBIO CIENTÍFICO:**

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Facultad de Pedagogía

Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2<sup>a</sup> planta

08035 BARCELONA (Spain)

**DISTRIBUCIÓN:**

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Facultad de Educación

Campus de Espinardo

Universidad de Murcia 30100

Tel. (968) 36 40 67

**DISEÑO Y MAQUETACIÓN:**

Compobell, S.L. MURCIA

ISSN: 0212-4068

Depósito Legal: MU-724-1996

# Revista de Investigación Educativa

Volumen 15, número 1, 1997

Editorial .....	3
-----------------	---

## ESTUDIO MONOGRÁFICO

Panorámica general de la investigación sobre Educación Intercultural en Europa .. <i>Margarita Bartolomé Pina</i>	7
--	---

## TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Incidencia de algunos factores educativos, sociales y afectivos en el consumo de alcohol de los adolescentes .....	31
<i>Elvira Repetto Talavera y M<sup>a</sup> Peregrina Senra Varela</i>	

Análisis de la Educación Multicultural en los centros educativos de la comarca del poniente almeriense .....	43
<i>Encarnación Soriano Ayala</i>	

La ansiedad ante la prueba de evaluación: su efecto en el rendimiento (I) .....	69
<i>Norberto Navarro Adelantado y Presentación A. Caballero García</i>	

Evaluación de las competencias profesionales de los orientadores escolares .....	83
<i>Luis Sobrado Fernández</i>	

Elaboración de una escala de actitudes hacia la Educación Multicultural .....	103
<i>Mercedes Rodríguez Lajo, Flor Cabrera Rodríguez, Julia V. Espín López y M<sup>a</sup> Ángeles Marín Gracia</i>	

Patrones motivacionales en estudiantes universitarios: características diferenciales .....	125
<i>Antonio Valle Arias, Ramón González Cabanach, Lino Manuel Cuevas González y José Carlos Núñez Pérez</i>	

## TRABAJO METODOLÓGICOS

Error tipo I y potencia de las pruebas chi-cuadrado en el estudio del funcionamiento diferencial de los ítems .....	149
<i>M<sup>a</sup> Dolores Hidalgo Montesinos, José A. López Pina y Julio Sánchez Meca</i>	

## TRABAJO PARA EL DEBATE

La evaluación de la actividad investigadora del profesorado universitario en el ámbito de las Ciencias de la Educación .....	171
<i>Mario de Miguel Díaz</i>	

FICHAS RESUMEN DE INVESTIGACIONES .....	187
---	-----





# EDITORIAL

Es para la *Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)* un alto honor contar con **S.A.R. Dña Elena de Borbón y Borbón** como Presidenta de Honor del *VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* a celebrar el próximo septiembre en Sevilla.

Desde que en abril de 1981 tuviésemos el primer encuentro en Barcelona gracias a los esfuerzos de nuestros colegas de la Universidad de Barcelona, se han seguido varios Congresos más organizados por colegas de otras universidades como Oviedo, Santiago de Compostela, Murcia, Madrid y Valencia. La participación y presentación de investigaciones y trabajos de calidad en cada uno de estos encuentros nos ha permitido crear un marco consolidado donde los investigadores en el campo de la Educación a lo largo y a lo ancho del país ya no se presentan como contribuciones individuales sino en grupos de trabajo altamente consolidados que investigan en temáticas punteras tanto a nivel nacional como internacional. Nuestra vinculación en 1995 a la *European Educational Research Asociation (EERA)* abre nuevas posibilidades de encuentro a los investigadores de este país. La *Revista de Investigación Educativa (RIE)* con sus 28 números publicados es una expresión de la actividad investigadora que en nuestro país se viene realizando a lo largo de las últimas décadas.

El hecho que **S.A.R. Dña Elena** haya querido honrarnos con su presencia, así como la excelente acogida por parte de las autoridades políticas y académicas de la Comunidad Autónoma Andaluza, la ciudad de Sevilla y su Universidad, van a posibilitar que el VIII Congreso suponga un momento de máxima expresión de la investigación educativa y sirva de foro para presentar los desarrollos científicos que nuestros colegas han realizado recientemente y que se ofrecerán de forma abierta a los participantes y a la comunidad educativa.

El Congreso va a ser una buena medida o termómetro de lo que es y queremos que sea nuestro nivel de compromiso científico con la comunidad educativa. Las temáticas que en él se abordan responden cada vez más a las demandas que una sociedad cambiante y en desarrollo exige y en donde la solución de los problemas a través de programas educativos efectivos no sólo es una exigencia sino una necesidad. Si la educación es la mayor empresa en la que todos participamos y de la que todos esperamos recibir algo, es fundamental que se investigue e intentemos a través de sus resultados comprender mejor cuáles deben ser las mejores soluciones. Esperamos cumplir el reto.

Nuestros colegas de la Universidad de Sevilla, a quienes todos agradecemos profundamente su cooperación, esperan contar no sólo con nuestra asistencia sino tam-

bién con las aportaciones que garanticen el éxito de este evento que auguramos va a ser total. Las ponencias, comunicaciones, simposios, posters, etc. que se han organizado girarán en torno a cuatro ámbitos fundamentales: Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica, Métodos de Investigación Educativa, Medición y Evaluación Educativas y Pedagogía de la Diversidad.

Deseo en nombre de *AIDIPE*, reiterar el agradecimiento de nuestra comunidad científica a **S.A.R. Dñ<sup>a</sup> Elena** por el alto honor que nos dispensa al aceptar la Presidencia de este Congreso por lo que supone de impulso y aliento a nuestro quehacer educativo y confío en que este número de RIE sea un digno preámbulo a un encuentro que todos, a no dudar, consideramos memorable.

# ESTUDIO MONOGRÁFICO





## PANORÁMICA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EUROPA

Margarita Bartolomé Pina  
Universidad de Barcelona

### RESUMEN

*Este artículo ofrece una panorámica general de la investigación realizada en estos últimos años sobre la educación intercultural en Europa, poniendo el énfasis, desde un enfoque fundamentalmente metodológico, en la diversidad de tradiciones, métodos y estrategias existentes, así como en los nuevos campos abiertos donde se desarrolla una mayor producción. También se incide en las incertidumbres y retos que se perfilan en el horizonte de la investigación sobre educación intercultural en Europa.*

### ABSTRACT

*In that work the reader can examine a global and panoramic vision of the research done along those last years on intercultural education in Europe. From a main methodological point of view, the article emphasizes the nowadays current diversity of traditions, methods and strategies. And, it puts, too, the accent on the new opened fields, where a great production is been developed. Finally, the incertitudes and challenges foreseen in the research horizons on the intercultural european research are underlined.*

---

Margarita Bartolomé Pina. Catedrática de Universidad. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. Edificio de Llevant, 2ª planta. Desp. 268. Passeig de la Vall d'Hebrón, 171. Barcelona (08035). E-mail: MIMBP11D@ D5.UB.ES.

1 Este artículo es una transcripción de la ponencia presentada por la autora en la *European Conference of Educational Research* (ECER-96), celebrada en Sevilla, los días 25-28 de Septiembre de 1996.

## I. INTRODUCCIÓN

Con este trabajo no pretendemos ofrecer un análisis exhaustivo de lo que en el ámbito de la investigación se ha realizado sobre Educación Intercultural<sup>2</sup>. Posiblemente, la primera constatación es que necesitamos síntesis comprensivas de los distintos países, ya que los cauces habituales, o bien se hallan sobresaturados de información, muchas veces irrelevante para nuestro objetivo, o bien ofrecen sesgos importantes. Veamos un ejemplo: el «*Multicultural Education Abstracts*» constituye una buena aproximación a los trabajos que se publican a nivel mundial. En 1996 se pueden contabilizar 413 las revistas de las que se ofrecen abstracts. Ahora bien, 193 son de USA; 141, de Inglaterra; de Australia, 17 y de Canadá, 27. El resto, hasta sumar un total de 35 revistas corresponde a 18 países, entre los que no se cuentan, por ejemplo, Francia, Italia o España.

Y, sin embargo, existen elementos comunes en nuestra *historia común europea* que, de alguna forma, imponen límites o sugieren temas a la propia investigación educativa.

Las nuevas *migraciones extracomunitarias*, con sus peculiares características, junto al *resurgimiento* de procesos de afianzamiento de la identidad étnica de grupos y pueblos minoritarios dentro de las viejas fronteras, ha agudizado la *diversidad* existente en la población europea, que los Estados Nación se habían encargado de mantener dentro de un «orden».

En una sociedad multicultural, las personas no pueden situarse al margen de este hecho. La *construcción de su identidad personal y social* se ve afectada por ello y sus procesos de comunicación e integración en dicha sociedad experimentan un cambio sustancia. La misma comprensión del mundo, de Europa, de su propio pueblo y de la sociedad cercana en la que están insertos difieren en razón de sus raíces culturales y de las experiencias vividas. Pero la igualdad de oportunidades no es la misma para todos. Ni en la escuela, ni en el trabajo, ni en la vida.

En el ámbito educativo, y más concretamente en el escolar, *estos elementos* deberían ser contemplados desde los planes de enseñanza, la organización de los procesos de enseñanza aprendizaje o la vida cotidiana que se desarrolla en escuelas y aulas. Y no sólo porque afectan a los resultados académicos que obtienen unos grupos u otros o a sus posibilidades de promoción, sino a su realización personal y social, a la convivencia, a la consolidación de la democracia y a la construcción armónica de los pueblos. Todos ellos *ponen la educación a prueba. ¿Está dando respuestas válidas? ¿Para quiénes?*

A estas cuestiones clave pretenden responder, de una parte, las conferencias, coloquios, encuentros, declaraciones institucionales, planes y políticas educativas. De otra, múltiples iniciativas prácticas procedentes de sectores educativos, sociales, de la sa-

---

2 El mismo término «intercultural», adoptado y divulgado por el Consejo de Europa, tiene un hondo raigambre europeo. Mientras en la tradición anglosajona se afianza el de «multicultural», como término genérico que engloba todos los posibles paradigmas o modelos de educación multicultural (Véase Banks, 1989), en los informes del Consejo de Europa, en los encuentros y congresos europeos se prefiere utilizar el de «educación intercultural», que expresa la opción intencional humanística a favor de un intercambio cultural, una reciprocidad en la comunicación y un enriquecimiento mutuo desde posicionamientos simétricos. Más adelante podremos volver sobre este planteamiento teórico, desde la investigación realizada.



lud, etc. Movimientos, asociaciones, grupos, colectivos, organizaciones diversas buscan su espacio social para afirmar identidades, apoyar la diversidad cultural o los derechos de unas minorías, o los cambios de cualquier índole que se necesitarán para avanzar en la «hipótesis» intercultural. Abdallh-Preteuille (1993) lo expresa magistralmente al describir el estado de la educación intercultural en Francia.

Somos conscientes de que un *proyecto educativo intercultural* no ha de establecerse sino desde marcos más amplios que orientan el sentido y la dirección de la acción política dentro de una determinada sociedad. En su informe sobre *Migración y sociedad en Europa. Las recientes mutaciones y sus consecuencias educativas y culturales*, Perotti (1989) subraya esta necesidad. Proyecto social y proyecto educativo devienen inseparables y los estudios sobre la educación intercultural exigen un acercamiento más comprensivo y crítico de la realidad en la que se insertan.

Ahora bien, un análisis de la investigación educativa intercultural en un país precisa, para poder llegar a su comprensión adecuada, del conocimiento de las directrices políticas del mismo así como de la acción pedagógica y de las innovaciones que se están produciendo en este campo. Alleman-Ghionda, (1995) ha aplicado este modelo al estudio comparado de 4 países: Francia, Alemania, Italia y Suiza. Así, por ejemplo, ha encontrado que no aparecen grandes diferencias, entre estos países, en la residencia encontrada a un particular tipo de innovación. Las diferencias son, sobre todo, pronunciadas cuando observamos estas naciones al nivel de orientaciones de investigación y de políticas. Alemania y Suiza son más positivas que Francia o Italia acerca de promover la educación bilingüe y multilingüe (p. 46).



*Dominios que han de explotarse conjuntamente para comprender la raíz de una pobre implementación de la educación intercultural.*

Rastrear en esa articulación, no sólo en la actualidad sino en el pasado, con la intencionalidad de hacer avanzar la discusión teórica en este campo de las disciplinas científicas, constituye uno de los programas de investigación que se han llevado a cabo en la República Federal Alemana, titulado FABER (*«Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung»*) (Las consecuencias de las migraciones en el dominio de la enseñanza y de la educación). Como señala una de las investigadoras, Kruger-Potratz, (1993, p. 30) *«Intentando reconstruir la historia de las diferentes formas de inclusión y exclusión de las minorías en Alemania, queremos también hacer visible una de las corrientes fuertes del debate constitutivo del «nacionalcentrismo» de las ciencias de la educación, tal como ellas han sido institucionalizadas al final del siglo XIX en Alemania. Si se reescribe la historia de la enseñanza y de la educación, teniendo en cuenta la perspectiva de las minorías y, en nuestro caso, de las minorías étnicas y lingüísticas, ella se revela como la historia de un conflicto autor de la hegemonía cultural, en tanto que parte integrante de la lucha por la consolidación del poder social y político»*.

## 2. INVESTIGAR. ¿DESDE QUÉ ENFOQUE?

A partir de esa articulación directrices políticas/ investigación educativa/ prácticas de educación y prácticas sociales ha de leerse e interpretarse la investigación intercultural.

### 2.1. Enfoques/ modelos educativos/ tipos de investigación

No existe correspondencia lineal pero sí tipos de investigación preferentes ligados a distintos enfoques sociopolíticos, que tienen su expresión en determinadas prácticas y programas educativos<sup>3</sup>.

Soy consciente de que esta clasificación de modelos, estrechamente relacionada con la propuesta por Selby (1992)<sup>4</sup>, es un intento más, entre muchos, de aproximarse a los diferentes paradigmas de la educación multicultural. Recordemos la de Banks (1989) o MC. Carthy (1994), por referirnos a dos clasificaciones bien diferenciadas.

Si contrastamos estos enfoques con el recorrido histórico vivido en los distintos países de Europa, deberemos señalar algunas precisiones.

---

3 Un cuadro completo de enfoques, modelos y programas puede verse en: Bartolomé, M. (coord.). Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la educación primaria. Informe de investigación al CIDE. Madrid pp. 25-26. Se publicará bajo el nombre: Diagnóstico a la escuela multicultural. (En prensa).

4 Selby, desde Gran Bretaña, no hace distinción entre el enfoque multicultural y el intercultural, señalando bajo el término de multicultural muchos rasgos de ambos enfoques. Me ha parecido importante distinguirlo desde el plano teórico, aunque, en la práctica, la opción intercultural no ha llegado a penetrar nuestras sociedades europeas.

ENFOQUE	MODELOS	TIPOS DE INVESTIGACIÓN PREFERENTE
Hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asimilacionista.</li> <li>• Compensatorio.</li> <li>• Segregacionista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudios de campo: conocimiento de la diversidad de origen, niveles alcanzados.</li> <li>• Estudios diferenciales en inteligencia, rendimiento (Inv. Ex-post-facto).</li> <li>• Evaluación de Programas de educación Compensatoria.</li> </ul>
Hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pluralismo cultural.</li> <li>• Curriculum multicultural.</li> <li>• Orientación multicultural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudios etnográficos sobre grupos minoritarios.</li> <li>• Estudios de campo que recogen la diversidad cultural.</li> <li>• Estudios de casos e historias de vida.</li> <li>• Investigación ex-post-facto sobre identidad étnica y cultural y actitudes y prejuicios ante la multiculturalidad.</li> </ul>
Hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intercultural.</li> <li>• No racista.</li> <li>• Holístico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudios comparados entre pueblos.</li> <li>• Estudios etnográficos y de campo en instituciones.</li> <li>• Evaluación de Programas orientados a la mejora de las relaciones humanas, al aprendizaje cooperativo, al desarrollo de la identidad cultural, etc. (Diseños cuasi experimentales, cualitativos y mixtos).</li> </ul>
Enfoque crítico: Hacia una sociedad más justa, que lucha contra la asimetría cultural, social y política.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antirracista.</li> <li>• Radical.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de contenido: etnocentrismo en textos escolares.</li> <li>• Etnografía crítica.</li> <li>• Estudios de campo longitudinales.</li> <li>• Investigación-acción.</li> <li>• Grupos de discusión.</li> <li>• Biografías e historias de vida.</li> </ul>
Enfoque global.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intercultural y antirracista.</li> <li>• Educación para la responsabilidad social.</li> </ul>	Similares a los anteriores. Se potencia la evaluación de programas desde enfoques mixtos.



## 2.2. No existe un avance lineal

La primera constatación que podemos hacer es que los países no han llegado a hacer todo este recorrido y que, desde luego no se da un progreso lineal, ni siquiera en el seno de los propios estados.

Así, por ejemplo, Figueroa (1995) relata cuidadosamente, apoyado en multitud de datos, el desarrollo de la educación multicultural en Gran Bretaña. Los planteamientos asimilacionista, compensatorio, multicultural, y antirracista se suceden, hasta llegar a una inquietante cuestión: el acta de la reforma educativa de 1988, al acentuar el enfoque neoliberal de una parte y conservador, de otra, ¿No afectará a la educación multicultural y antirracista?<sup>5</sup>

Este autor, recogiendo los aportes de otros autores (Tylor, 1992, Graham y Tyler, 1993 o Bagley, 1992) sobre este cambio, señala: «Al presente, las perspectivas de la investigación multicultural y antirracista no parecen muy brillantes» (p. 795), aun, cuando, al concluir, apunta otros indicadores que expresan la posibilidad de que el modelo multicultural y antirracista pueda mantenerse a flote, aunque, eso sí, con esfuerzo.

## 2.3. Pueden coexistir enfoques diferentes dentro de un mismo estado

Recordemos, a modo de ejemplo, la situación de Bélgica. Leman (1993) ha llevado a cabo un estudio comparado de las políticas de educación intercultural en las comunidades francófona (cfr) y flamenca (cfl), en el que se observan elementos comunes a la política de ambas y aspectos claramente diferenciales.

### POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LAS COMUNIDADES FRANCÓFONA (CFR) Y FLAMENCA (CFL) DE BÉLGICA

Elementos comunes	Elementos divergentes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zonas de educación prioritarias. (Situación de los inmigrantes en bolsas de población autóctona desfavorecida).</li> <li>• Necesidad de mejorar la formación de los enseñantes.</li> <li>• Enseñanza sistemática de la 2ª lengua.</li> <li>• Especial atención a los momentos bilingüe. (cambios de nivel educativo)</li> <li>• Implicación de los padres de niños procedentes de la inmigración en la escuela.</li> <li>• Reestructuración del currículum desde un enfoque intercultural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tendencia a la desconcentración (cfl) frente a una orientación política hacia los desfavorecidos. (cfr)</li> <li>• Lo intercultural a través de la enseñanza de la lengua de origen L. 1. (cfl) frente a lo intercultural a través de la lengua dominante L. 2., aunque con un fuerte apoyo de un cuerpo de enseñantes extranjero. (cfr)</li> </ul> <p>(Ref., Leman, 1993)</p>

5 En el artículo se insinúan posibles hipótesis que comienzan a contrastarse con la realidad: el desarrollo del currículum nacional regresa a etapas anteriores al planteamiento de la educación multicultural y antirracista; la competitividad entre escuelas no favorece su apertura a algunas minorías que tradicionalmente se consideran «más atrasadas» y pueden hacer «descender» el nivel académico de la institución.

En el fondo, en Bélgica, se ponen de relieve dos tradiciones profundamente distintas que coexisten en Europa.

#### **2.4. Conflictos históricos y problemas sociales pueden llevar a impugnar términos que son utilizados en otros países**

Abdallah-Pretceille (1993), al estudiar la evolución de la educación intercultural en Francia, señala que «el no reconocimiento jurídico de las minorías en Francia se traduce por un impase sistemático sobre todas las formulaciones en términos de minorías» (p. 6). Asimismo indica cómo las prácticas y los investigadores franceses tienden a no utilizar los términos «etnia», «étnico», «etnicidad» en sus estudios, lo que sí se da en la literatura anglosajona<sup>6</sup>.

El término «educación antirracista» ha tendido a evitarse en Alemania Occidental, dado que «racismo» y «racista» se reservaron exclusivamente durante años para referirse a conductas antisemíticas. Sólo a finales de los 80 ha sido posible volver a plantear claramente la existencia de un racismo en la Europa occidental, que se expresa en la desigualdad de oportunidades y contra el que ha de existir una intervención activa (Hoff, 1995, pp. 830-831).

#### **2.5. El horizonte intercultural. ¿Maastricht o la ciudadanía global?**

En el momento actual, varios planteamientos reivindican su protagonismo como superación de los anteriores paradigmas.

De una parte, se busca y persigue la conjunción de esfuerzos de los enfoques multicultural y antirracista (Figueroa, 1995).

También la consciencia de interdependencia mundial, el camino progresivo hacia un nuevo orden planetario ha hecho brotar la necesidad de ir caminando hacia la ciudadanía global (Lynch, 1992).

La educación para la construcción europea, constituye una nueva dimensión de la educación intercultural (Etxeberria, 1992) que expresa, en el ámbito educativo, el Proyecto de la Europa Comunitaria. La comunicación, el intercambio de alumnado, planes conjuntos educativos, redes y equipos de investigación potenciarían este enfoque.

¿Son planteamientos que necesariamente deben ir separados? ¿Lo van en la práctica?

Algunos se preguntan si detrás de este último enfoque no existe algunas veces una transformación solapada de los tradicionales nacionalismos por un europeísmo chauvinista. El *con quienes y para quienes* se construye este modelo, nos permitirá afirmar o negar en cada situación, su validez intercultural.

---

6 Recordemos, sin embargo, que el abandono del constructo «raza» y la utilización del de «etnia» y «etnicidad» fue objeto de contestación por los seguidores del enfoque crítico, dado que para algunos de sus seguidores, podía obviarse la existencia del racismo en las sociedades contemporáneas. Se trataba de recuperar las raíces de un término desde un planteamiento ideológico absolutamente diferente al utilizado años anteriores.

En cualquier caso, la investigación sobre este tema ha de plantearse *sus finalidades*, para saber al servicio de qué proyecto de sociedad actúa, consciente o inconscientemente.

### 3. LA COMPRESIÓN DE LA REALIDAD EDUCATIVA MULTICULTURAL

Ofrecemos ahora una breve reflexión sobre las metodologías, estrategias y diseños más utilizados en la investigación en educación multicultural y que completan otros trabajos de síntesis presentados estos últimos años (Bartolomé, 1992) y (Bartolomé, Cabrera, Espín, Del Rincón, Marín y Rodríguez, 1994).

#### 3.1. La investigación ex-post-facto

Constituye el bloque más amplio de trabajos, hasta mediados de los 80. En la actualidad, aunque con diversas variantes, que luego comentaremos, sigue manteniendo su vigencia. Sin embargo, la preferencia de los investigadores por este tipo de método ha disminuido claramente.

La investigación ex-post-facto se orienta a la constatación demográfica y caracterización global de las poblaciones multiculturales; al conocimiento de las prácticas educativas en contextos multiculturales descritas por profesores y alumnos, a la percepción que tienen algunos de estos colectivos ante prácticas o actitudes racistas, al estudio de sus actitudes ante la educación multicultural; al análisis de los efectos que ésta produce en el rendimiento, procesos de aculturación etc. del alumnado, a la constatación de los progresos alcanzados en diversas variables lingüísticas en poblaciones multiculturales a raíz de la implantación de una política lingüística determinada; a la descripción de opiniones, creencias o expectativas de padres de alumnos minoritarios ante la escolarización de sus hijos. Éstos son algunos de los campos donde se observa una mayor producción investigadora.

Los «mapas multiculturales», como punto de partida, han seguido llevándose a cabo, no sólo en países con gran tradición en inmigración —como es el caso de Bélgica— sino en otros, como España, que ha pasado en estos últimos años, de ser un país de emigración hacia Europa y América a contar con un todavía modesto pero ya perceptible flujo de inmigrantes (Jordán, 1995). Junto a los datos demográficos (que ya suponen una considerable dificultad a la hora de caracterizar los grupos)<sup>7</sup> se estudian otras variables que nos introducen en un conocimiento más amplio de la población.

La competencia comunicativa es un tema de máxima actualidad en poblaciones con un considerable grado de bilingüismo. Véanse, por ejemplo, los trabajos presentados en los últimos seminarios sobre «Lengua y educación» coordinados por Siguan, 1992, 1994, o el estudio diagnóstico, previo a la intervención en dos grupos monolin-

---

<sup>7</sup> Esta dificultad no se da sólo en el caso de la población procedente de la migración exterior, sino al plantear la escolarización del pueblo gitano. Las investigaciones de estos últimos años, promovidas por el CIDE pretenden salir al paso de esta situación. Véase una síntesis de las mismas en: Murillo y otros (1995 pp. 206 y ss.).



güe y bilingüe de alumnos de primero de Educación General Básica de Melilla (Mesa y Sánchez, 1995).

Los logros académicos y el nivel de rendimiento de los grupos minoritarios fueron objeto de atención y estudio hace ya varias décadas, en diversos países de Europa. Bathnagar (1984 pp. 83-85) recoge algunas de las investigaciones más relevantes, realizadas en torno a los 70, señalando que los resultados obtenidos en Gran Bretaña, Alemania Occidental, Suiza o Dinamarca son extremadamente coincidentes: los alumnos inmigrantes obtienen un rendimiento inferior a la población autóctona. Veinte años más tarde, Allemann Ghionda (1995 p. 42) se pregunta, en su estudio comparado de cuatro países europeos: *¿Por qué los niños inmigrantes continúan exhibiendo peor rendimiento académico que los niños nativos?* De todas formas, la autora reconoce que existe todavía una deficiente documentación en este aspecto<sup>8</sup>.

En la actualidad, el tema de la identidad étnica junto al de los procesos de aculturación (de larga tradición en EE.UU.) está recibiendo una considerable atención por parte de los investigadores europeos. El estudio del racismo, en diversos tipos de poblaciones, constituye igualmente un tema de gran interés.

La investigación por encuesta no puede reducirse, por supuesto, a la población infantil y juvenil. Las entrevistas estructuradas, los cuestionarios y las escalas de actitudes a padres, profesores, permiten una comprensión más fuerte de las resistencias y posibilidades de la educación intercultural. (Jordán, 1994; Bartolomé, (Coord.), 1994; Espín, Marín, Rodríguez y Cabrera, 1996a).

¿Cuáles son, en síntesis, *las críticas* a este tipo de investigaciones?<sup>9</sup> ¿Por dónde avanzar?

Las críticas más fuertes se centran en: *la selección de las muestras, el sesgo cultural y la deficiente adecuación de los instrumentos, las dificultades en los procesos de generalización; el etiquetado que pueden producir, (tendiendo a reforzar estereotipos) y el problema de interpretación de resultados desde «fuera» de la cultura y de los grupos que están siendo estudiados.*

La mejora de este tipo de investigación pasa por:

- un análisis más profundo de los *constructos* que se pretenden medir, siendo la validez de constructo, un paso indispensable en la elaboración de los instrumentos<sup>10</sup>.
- trabajar, bien con *muestras* muy extensas y representativas de la población (lo que supondría poder contar con buenos mapas escolares (Véase como ejemplo, Bel, Serra y Vila, 1994)), bien con muestras densamente descritas y en contextos claramente determinados.

---

8 Esta afirmación implícita de que los inmigrantes obtienen un peor rendimiento no se confirmaría con los resultados obtenidos en nuestras investigaciones (Bartolomé, (Coord., 1994) o Colectivo IOE (1996)).

9 Hemos recogido la reflexión anterior ya ofrecida por este punto, iluminada por la propia experiencia investigadora de estos últimos años y por el análisis crítico que, desde EEUU realizan Padilla y Lindholm, (1995) dada la larga experiencia de este país en educación multicultural.

10 Véase, por ejemplo, el proceso presentado en esta conferencia, por Espín, Marín, Rodríguez y Cabrera (1996b) en la elaboración de un cuestionario para medir la identidad étnica y la aculturación en adolescentes.

- tener en cuenta en los estudios estadísticos, tanto la variabilidad *intragrupo* como la entre grupos. Precisamente, esta variabilidad intragrupal, en el seno de un grupo étnico, puede exigir trabajos complementarios de tipo cualitativo.
- la posibilidad de *contrastar los resultados de diversas investigaciones* sobre una misma población, lo cual resulta interesante para confirmar datos. Precisa el conocimiento claro de los instrumentos utilizados y las condiciones de aplicación.
- la utilización de diseños que permitan controlar mejor los orígenes de la variabilidad (Cajide, 1994 pp. 69-73) así como los efectos a medio plazo con un seguimiento de las cohortes.

Queda abierto el interrogante, que retomaremos al final de este trabajo sobre el efecto, no buscado, de etiquetado que tal tipo de investigaciones puede producir. ¿Nos ayudan a luchar contra los prejuicios y estereotipos o apoyan su consolidación? ¿Tiene la investigación intercultural un efecto «perverso»? ¿Cómo conjurarlo?

### 3.2. La investigación cualitativa

La utilización de las estrategias anteriormente descritas se revelaba insuficiente para una comprensión más profunda de la realidad educativa multicultural.

La investigación cualitativa ha alcanzado especialmente en esta década el reconocimiento explícito de constituirse en una vía —no única, desde luego— para acceder al conocimiento científico. Y ello, desde un pluralismo de enfoques, que son consecuencia, no tanto de las estrategias utilizadas para acercarse a la realidad, ni de la concepción del objeto de estudio, sino de la finalidad de la investigación, de los niveles de identificación entre investigador, investigados e informantes clave, de los criterios de científicidad que se utilizan y de las tradiciones disciplinares, ideologías o grupos de científicos que las sustentan (Bartolomé, 1992).

En la investigación educativa multicultural, un elemento importante a resaltar es la interdisciplinariedad de planteamientos e investigadores. Otro, la evolución vivida a lo largo de estos últimos años, paralelamente al cambio de modelos de educación multicultural.

*Las biografías e historias de vida*, nos han permitido acercarnos a los procesos personales vividos por personas inmigrantes o cuyo origen cultural es distinto al de la mayoría dominante (Osler, 1995).

*La investigación etnográfica* se introduce en las escuelas como una necesidad clara de comprender con mayor profundidad la realidad educativa<sup>11</sup>. A través de su práctica

---

<sup>11</sup> Tradicionalmente los campos que se consideraban más apropiados para los estudios etnográficos eran la comunidad, la familia y la escuela. Los dos primeros fueron los focos inicialmente preferidos por los etnógrafos. En esta última década, sin embargo, ha sido la escuela la que ha recibido considerable atención. Pensamos, sin embargo, que conviene volver sobre la necesidad de seguir trabajando en etnografías de comunidades donde se insertan jóvenes, pero dando un viraje sustantivo a imágenes tradicionales que no responden a la realidad actual. Aunque responde al contexto norteamericano, el estudio de Brice Healt (1995), nos parece muy expresivo de este enfoque.

hemos llegado a descubrir que *«los objetos de estudio no son tanto, o solamente, ‘los problemas’ cuanto la comunidad escolar misma, las instituciones educativas y los contextos sociales, económicos y políticos en los que se encuadran* (Velasco, García castaño y Díaz de Rada, 1993, p. 14).

No hay duda de que el mantenimiento de la dimensión holística de los procesos educativos, así como la posibilidad de comprenderlos desde dentro, es decir, desde el punto de vista de los implicados, intentando expresarlos, en la medida de lo posible con sus propias categorías, constituyen inicialmente dos objetivos importantes de la investigación etnográfica.

Ahora bien, la nueva sociología británica, como señala Anderson (1989), descubre en las estrategias etnográficas un medio importante para analizar críticamente el rol de la escuela en la reproducción cultural de las clases sociales y, posteriormente, del prejuicio racial y étnico y de los roles de género. Éstos dos últimos aspectos, según Woods y Hammerslay (1995 p. 3) tienen un desarrollo más tardío en Gran Bretaña. *«Ha sido en fechas más recientes cuando las investigaciones han prestado una atención más seria a las experiencias escolares de las chicas y al papel del género y de las diferencias étnicas (y de las interconexiones de éstas con la clase social) en la configuración de las experiencias de los niños y niñas en la escuela, debido en gran medida a la influencia del feminismo y de los argumentos de la educación multicultural y antirracista».*

Los años 80 han podido ver el desarrollo de numerosas investigaciones de corte etnográfico que intentaban profundizar en: la exploración de la escuela como un instrumento de transmisión cultural, la exploración de los conflictos culturales y raciales en el aula y, aún más recientemente, los procesos de transformación y cambio en las escuelas. Como señalan Gill, Mayor y Blair (1992, p. VII), las dos décadas anteriores habían proporcionado bastante evidencia de la «desventaja racial», ligada a la primera generación de inmigrantes. Sin embargo, este concepto oscurecía el hecho de que este grupo social procedía igualmente de estratos sociales desfavorecidos. Es cierto que se fue progresivamente reconociendo el etnocentrismo curricular. La conclusión de todo ello era que los profesores no discriminaban a los niños negros (al menos, no la mayoría), sino que sus propios procedimientos habituales eran los responsables de tal discriminación. A lo largo de los 80 el profesorado incrementó las iniciativas «multiculturales» que no constituyeron un antídoto para formas de un racismo inserto estructuralmente en las escuelas y en la sociedad. En el conjunto de experiencias que esta obra recoge desde un enfoque etnográfico, se intenta estudiar hasta qué punto las políticas nacionales, locales o institucionales son llevadas a la práctica, analizándose su efectividad.

Como éste, otros muchos trabajos de investigación se han llevado a efecto en Gran Bretaña, especialmente en el análisis de escuelas secundarias (Foster, 1990a)<sup>12</sup>.

En torno a estos estudios se ha desarrollado un volumen importante de análisis críticos sobre sus límites y posibles sesgos. Veamos algunos:

---

12 En España, contamos con investigaciones recientes (Pascual, 1992; Bartolomé, (coord.), 1994; Fernández Anguita, 1996; Colectivo IOE, 1996, entre otros). La organización y estructura interna de estos trabajos es muy variada, así como el objeto de estudio o las estrategias para recoger información.

- Los informantes proporcionan muy pocos ejemplos reales que respalden sus generalizaciones (Foster, 1990b.).
- Los datos provienen de un número relativamente pequeño de profesorado y alumnado.
- Faltan evidencias para comprobar la validez de algunas afirmaciones que pueden haber estado sesgadas (no se ha recurrido, en ocasiones a procesos de triangulación).
- Faltan estancias prolongadas en los lugares estudiados o un conocimiento mayor del lenguaje y costumbres de los implicados.
- La teoría previa puede guiar la investigación pero no hasta el punto de que la prejuzgue apresuradamente.

Todas estas críticas sugieren *vías importantes* a profundizar en la investigación etnográfica:

- Avanzar en el esfuerzo por articular el estudio de contextos de diferente amplitud (barrio, escuela, aula...) analizando sus consistencias y posibles contradicciones.
- Comparar etnografías de escuelas diversas para llegar a una comprensión más profunda de los procesos educativos que en ellas se llevan a cabo y llegar al descubrimiento de patrones emergentes y modelos de actuación.
- Cuidar la validez de las etnografías a través de todo el proceso (Le Compte y Preissle, 1993).
- Desarrollar la doble actitud: *«extrañamiento ante la realidad»*, introduciendo una distancia psicológica, que nos permita realizar una descripción densa de la vida en las escuelas y las aulas y cultivar, al tiempo, una *reflexión crítica* desde los datos iluminados por la teoría.
- Estudiar, no sólo las prácticas pedagógicas sino *«las representaciones sociales, (imágenes, actitudes, expectativas) que tienen entre sí los diferentes agentes intervinientes, así como el papel que se atribuyen a sí mismos en esa relación, a fin de descubrir la estrategia y el horizonte ideológico en el que se mueven»* (Colectivo IOE, 1996, p. 8)<sup>13</sup>.

El *análisis de contenido* ha sido utilizado como método preferente o como técnica complementaria para tratar los materiales e informaciones que hemos obtenido en el curso de un trabajo de campo. Denia, Giró y Navarro (1988) trabajaron por ejemplo, el etnocentrismo de los textos de historia. También han sido objetos de estudio los textos oficiales de las Administraciones educativas (Besalú, 1994) o las legislaciones en torno al tema de educación intercultural (Figueroa, 1995; Alleman-Ghionda, 1993). Otra

---

13 Las técnicas empleadas han sido las entrevistas abiertas y los grupos de discusión, con los principales agentes implicados. Ambas técnicas cualitativas —según los autores— persiguen captar los puntos de vista de los entrevistados mediante una exposición abierta de sus opiniones. La transcripción mecanografiada ha sido objeto de un análisis sistemático, textual y contextual, a fin de extraer los estereotipos, actitudes y valoraciones de los agentes que intervienen en el proceso escolar.

fuente interesante de información en educación intercultural han sido las producciones de los propios escolares. A través de ellas pueden estudiarse sus valores, estereotipos, identificaciones culturales, intereses, etc.

En el terreno lingüístico la investigación cualitativa ha ayudado a avanzar en el análisis de la *competencia comunicativa*, cuando ésta se da en una sociedad multicultural. Se ha analizado la comunicación entre personas pertenecientes a la mayoría o las minorías en un país; la comunicación con extranjeros y la comunicación en lengua franca, es decir en situaciones en que los participantes no pueden utilizar su lengua materna y recurren a otra lengua para intentar comunicarse (usualmente el inglés). Luchtenberg (1995) ha analizado estos procesos en Alemania. Esta autora nos plantea un modelo de competencia comunicativa, basado en la cooperación.

### UN MODELO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA

BARRERAS		INSTRUMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>— Diferencias de lenguaje y actitudes no verbales y conductuales.</li> <li>— Falta de formación.</li> </ul>	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; text-align: center;"> <p><b>META</b></p> <p><b>Comunicación Intercultural</b></p> </div>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Habilidades metacomunicativas.</li> <li>— Tolerancia del error.</li> <li>— Aceptación de perspectivas múltiples.</li> <li>— Conciencia del multiculturalismo.</li> </ul>

Luchtenberg, S. (1995).

Como vemos, el modelo enfatiza el aspecto de las relaciones más que aspectos formales de la comunicación. Algunas habilidades tales como el apereibirse de los mensajes no verbales o habilidades meta-comunicativas son más fáciles de enseñar o aprender que otras relativas a las actitudes. Aunque los avances, suponen introducir estrategias de intervención educativa diferentes (creando, por ejemplo, en clases multiculturales, un clima que favorezca el interés por los diferentes lenguajes), es importante desarrollar estudios comprensivos de las diferentes situaciones comunicativas en el ámbito multicultural y qué factores parecen asociados a la producción de una competencia comunicativa deseada. El análisis del discurso verbal ha de llevarse a cabo entonces, dentro de procesos observacionales más amplios que permitan captar los mensajes no verbales, así como el ambiente en el que tales discursos se realizan, y los elementos que están interviniendo para que aquéllos alcancen su finalidad.

## 4. INNOVACIÓN Y CAMBIO EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL: NUEVOS ENFOQUES

### 4.1. La innovación en las escuelas

La competencia comunicativa constituye una dimensión importante de la *competencia cultural*, uno de los modelos interculturales de estos últimos años. Otros, como la *comprensión cultural*, que trabaja especialmente las relaciones humanas en el aula, a fin de hacer a los estudiantes más sensibles a las diferencias o el de la *emancipación cultural* de Gran y Sleeter (1989), que intenta un cambio curricular que responda a las necesidades de los jóvenes de las minorías, se han llegado a plantear ampliamente en EE.UU., en especial, los dos primeros.

De todos ellos encontramos algunos ejemplos europeos, aunque en menor medida<sup>14</sup>. Hay que tener en cuenta que, salvo algunas excepciones, como el desarrollo de la educación multicultural en Gran Bretaña, los planteamientos asimilacionistas y compensatorios han tenido un hondo raigambre en la práctica educativa de muchos países europeos.

Es cierto, (como pudimos comprobar en el apartado anterior) que se han dado muchos esfuerzos por intentar acercarse de forma más comprensiva y crítica a la diversidad étnica y cultural en las escuelas y a los mecanismos sociales y políticos que las mantienen, más allá de algunas prácticas e innovaciones introducidas y más allá también de las declaraciones de principios o del discurso sobre la interculturalidad de los documentos oficiales o pedagógicos.

Sin embargo, *la comprensión crítica de la realidad es necesaria pero insuficiente*. Como el mismo MC Carthy reconoce, en el contexto de EE.UU. «estas críticas se quedan muy cortas a la hora de ofrecer políticas y programas explícitos que puedan ayudar a paliar las desventajas educativas y sociales que experimentan las minorías» (MC Carthy, 1994 p. 116). La crisis profunda de la «idea intercultural» en las áreas de lengua francesa y alemana se ha originado ante las contradicciones y ambivalencias de actuación de las propias políticas educativas (se suscriben tratados europeos de interculturalidad pero se siguen desarrollando las propias dinámicas nacionales monoculturales) y ante la permanencia de las desigualdades estructurales.

También las escuelas y el profesorado, experimentan un cierto cansancio ante la presencia de investigadores, recogiendo información (crítica o no) acerca de sus prácticas, sin encontrar, por otra parte, herramientas y recursos suficientes para abordar adecuadamente los procesos de socialización educativa y de enseñanza-aprendizaje al interior de esta sociedad, asimétricamente estructurada y en la que algunos grupos de personas tienen menos oportunidades que otras de sobrevivir. Si además constatamos el hecho de que un significativo porcentaje de personas procedentes de la migración exterior se sigue concentrando en bolsas de población socialmente desfavorecida,

---

14 Murillo, Graneras, Segalerva y Vázquez, (1996, p. 211) reconocen que el ámbito de la intervención es uno de los menos desarrollados en el conjunto de investigaciones que ellos analizan.

comprenderemos mejor la necesidad de buscar alternativas educativas que pueden responder a necesidades bien diferenciadas.

Las respuestas, desde la educación, no son similares, ni en los enfoques ni en las estrategias, ni en sus participantes. Sin embargo existen algunas tendencias importantes que deseamos subrayar:

- Se ha superado en gran parte, el planteamiento ingenuo de considerar la función educativa al margen de la política y de los movimientos sociales. Pero se ha vuelto a reconocer la importancia limitada y relativa pero insustituible, de la educación en los cambios sociales a medio y largo plazo (King y Schneider, 1991). Esto también implica una manera diversa de trabajar el cambio. Como señala MC Carthy, *«creo que es necesario un enfoque interactivo de la reforma de las relaciones raciales, enfoque que, por ejemplo, trate de vincular las preocupaciones por los problemas de rendimiento individual y de la representación de las minorías en el currículum con la preocupación por los trabajos, las políticas de inmigración y el cuidado de los hijos de madres trabajadoras pertenecientes a minorías»* (MC Carthy, obra cit. p. 125).

En un incisivo artículo, Carbonell, (1995, 53-75) vuelve sobre este tema, remarcando entre otros aspectos, el conocido axioma de los últimos informes mundiales: *la necesidad de pensar globalmente y actuar localmente*, así como la importancia de *marcos sólidos teóricos pero bien articulados con actuaciones concretas que nos devuelvan la validez de los mismos*<sup>15</sup>.

- Se reconoce la necesidad de trabajar con *toda la población*, no únicamente con la población minoritaria. Los cambios de actitudes y las innovaciones curriculares deben afectar tanto al alumnado de la cultura dominante como al alumnado de las minorías. Algunos autores insisten en que este currículum para todos se lleve a cabo desde los intereses y desde las aportaciones de las propias minorías. También, aunque, de manera incipiente, se ha comenzado a establecer una conexión entre el aprendizaje intercultural y la dimensión europea (Allemann-Ghionda, 1995, p. 49).
- La formación del profesorado se revela cada vez más como un elemento clave de la innovación.
- Las estrategias orientadas al cambio precisan de un desarrollo mayor de recursos pedagógicos.
- Hay una tendencia, cada vez mayor, a reconocer la complejidad de la diversidad que está a la base de la población: de género, de etnia, de clase social, etc. Es la interacción de estos factores y no su consideración aislada la que ha de tenerse en cuenta en las estrategias educativas. Este planteamiento evitará también un sesgo en los programas educativos en el tratamiento de uno u otro tipo de diversidad.

---

15 El análisis crítico que este autor hace del tema del poder, en el seno de instituciones y grupos que, en principio están al servicio de los grupos minoritarios, constituye una buena reflexión para comprender más profundamente el arraigo de pautas de discriminación en nuestra sociedad.

- La innovación debería ir acompañada de una sistematización de la experiencia para comprobar la validez de los cambios experimentados.

*¿Qué tipo de investigación sería entonces la más apropiada para hacer avanzar la educación desde los planteamientos anteriores? Vamos seguidamente a apuntar algunos de los modelos que se están empleando en la actualidad.*

#### **4.1. La evaluación de políticas públicas**

Es un campo que en este terreno ha recibido aún poca atención. El análisis que Cabrera realiza en 1994<sup>16</sup>, señala esta escasez de estudios políticos en el área de la educación multicultural. Fue precisamente a raíz de este estudio, cuando se incluyó en el programa de Doctorado de la Universidad de Barcelona: «Diferencias educativas e igualdad de oportunidades» una materia impartida por esta profesora sobre «Evaluación de Políticas Públicas», destinada a incentivar la investigación sobre este tema.

#### **4.2. Los diseños cuasi-experimentales**

Se han utilizado con frecuencia para probar el efecto de un programa educativo en unas variables determinadas. La ventaja de estos diseños, frente a los estrictamente experimentales es la de no precisar las condiciones de control que éstos exigirían y que difícilmente pueden darse en contextos naturales. La incidencia del aprendizaje cooperativo en aspectos tales como las relaciones interpersonales de amistad entre grupos culturalmente diversos, (Datta y Singh, 1994 pp. 407-427), el desarrollo de la tolerancia o la disminución de los prejuicios étnicos, constituye uno de los bloques más fuertes de investigación. El diseño más común es el de grupos experimentales y de control con pretest y posttest, contrastando las ventajas que se producen en los grupos experimentales, por el efecto presumible del tratamiento introducido.

Uno de los elementos que se han considerado fundamentales para el éxito de los tratamientos, como señala Díaz Aguado (1995, p. 180) es la participación activa de los maestros y maestras en la preparación y desarrollo de los programas interculturales<sup>17</sup>. Al menos su formación previa se considera indispensable.

Los diseños para evaluar el impacto del grupo de trabajo cooperativo en las relaciones sociales en las escuelas se han vuelto cada vez más complejos. Se abarca un número relativamente grande de clases, durante un período de tiempo de uno o dos años, utilizándose, tanto estrategias cualitativas como cuantitativas. La implicación del profesorado en su propio proceso formativo y el desarrollo del programa puede

---

<sup>16</sup> Puede verse en: el trabajo de Bartolomé, Cabrera, Del Rincón, Espín, Marín y Rodríguez, (1994) ya citado.

<sup>17</sup> M. Teresa Díaz Aguado ha desarrollado una extensa producción investigadora, que puede verse reflejada en el artículo citado, preocupándose especialmente en el desarrollo y evaluación experimental de procesos de innovación educativa intercultural. También se ha insertado en procesos de investigación-acción orientados al desarrollo de la tolerancia en centros de la comunidad de Madrid.



ser paulatina, en la medida en que se van apropiando de sus características. Un ejemplo típico de este tipo de trabajos de investigación es el estudio de Cowie, Smith, Boulton y Remalaver (1994).

#### 4.3. La investigación-acción

Surge como una necesidad sentida de proporcionar el protagonismo necesario a quienes viven las prácticas educativas. La *investigación-acción* permite articular el avance de propuestas educativas interculturales desde los propios educadores e, incluso, desde los miembros de una comunidad determinada, con la *sistematización reflexiva* de la propia experiencia y la formación en la acción de quienes la viven. De hecho se ha utilizado como metodología preferente en aquellos contextos donde «las minorías marginadas» constituyen la mayoría de la población (Bartolomé, 1991). Así, vemos experiencias realizadas en las zonas de atención prioritaria francesas.

Desde mi experiencia personal en trabajos de este tipo, he descubierto que la investigación participativa resulta la modalidad más adecuada cuando se trata de involucrar a una comunidad en el procesos, cuando se da una fuerte asimetría cultural entre el grupo facilitador y el grupo participante y cuando este último necesita luchar por la recuperación de su propio protagonismo y poder, dada la situación de marginación en que se encuentra. En cambio, utilizaría la investigación cooperativa cuando intentamos articular el apoyo institucional de un centro de formación de profesores o de la universidad con la labor de innovación que se lleva a cabo en las escuelas. En síntesis anteriores, ya citadas, presento ejemplos de ambos tipos.

En la última investigación llevada a cabo por nuestro equipo (Bartolomé, del Campo, Del Rincón y Sandín)<sup>18</sup> pudimos comprobar algunas de las dificultades más frecuentes en investigación-acción:

- La lentitud de los procesos, cuando se pretende que sean los propios profesores quienes desarrollen propuestas innovadoras de educación intercultural, desde un diagnóstico de sus propias prácticas. La introducción de innovaciones determinadas resulta más fácil que el descubrimiento de las necesidades reales que emergen de la práctica educativa.
- La falta real de espacios de autorreflexión en las dinámicas habituales de las escuelas. La formación proporcionada en los seminarios resultaba insuficiente para potenciar un verdadero trabajo de creación de materiales alternativos<sup>19</sup>.
- La incidencia importante de los líderes internos en las escuelas. Cuando este liderazgo faltaba, el proyecto podía desestabilizarse peligrosamente.

---

18 Una síntesis de la primera parte del proceso puede verse en el art. ya citado, Bartolomé, 1995. Estamos elaborando el informe final de esta investigación.

19 Esta situación es radicalmente diversa cuando el grupo de profesores tiene una formación suficiente como para llevar él mismo la iniciativa de todo el proceso. Véase en este punto, el trabajo del colectivo Asklepios sobre la enseñanza crítica de las ciencias sociales (Martín y Ruiz, 1995).

- La lentitud de los cambios también servía como factor desmotivador, sobre todo en aquellos profesores situados en escuelas y barrios conflictivos, sometidos, por lo mismo, a una continuada tensión escolar, social y personal.

Este trabajo nos ha sugerido la necesidad de buscar nuevos modos de abordar la investigación educativa.

#### **4.4. Hacia un nuevo enfoque en la evaluación de programas para potenciar la educación intercultural**

No es fácil circunscribir la educación intercultural al marco restrictivo de un programa. Como Banks ha señalado en su modelo holístico, la multiculturalidad afecta a todas las dimensiones de la vida en la escuela: organizativas, curriculares, etc. Sin embargo, no es posible emprender un cambio institucional de amplio alcance sin establecer, al tiempo, una serie de prioridades que focalicen nuestra atención. En torno a ellas puede construirse un plan de trabajo o un programa de actuación.

Un elemento fundamental para avanzar en este campo intercultural es que ese plan se desarrolle con todas las personas de un colectivo determinado (grupo clase, por ejemplo) y no se orienten sólo a una parte de ese grupo (en lo posible, evitar el etiquetado en la escuela). El proceso de sistematización del diseño no debería privar a ciertos grupos del beneficio del programa, como consecuencia de pertenecer a un grupo «control». También es importante que la organización del programa no se realice totalmente a priori sino que quienes han de llevarlo a término puedan ir haciéndolo suyo, adaptándolo a sus necesidades.

La articulación de la evaluación de programas con procesos de investigación-acción, puede ser una vía para intentar recoger los elementos anteriores y tenerlos en cuenta en un diseño evaluativo. Somos conscientes de la dificultad de esta articulación, dado que aunque ambos tipos de investigación mantienen en común su interés por la mejora de la educación, el punto de partida es fundamentalmente distinto. Pero es posible desarrollar procesos donde en torno a la evaluación de programas se lleva a cabo una verdadera práctica autorreflexiva. En este punto, la investigación de Sandín<sup>20</sup>, sobre el desarrollo y evaluación de un programa intercultural de acción tutorial, podrá seguramente proporcionar interesantes sugerencias.

En cualquier caso, no deseo proporcionar la impresión de que es éste el único y válido modo de investigar sino de que las investigaciones avanzan en complejidad, complementariedad metodológica e instrumental, y atención especial a los procesos, evitando en lo posible situaciones puntuales. Los estudios de campo tienen como finalidad, situar estos procesos en sus justas dimensiones y nos ofrecen un elemento de contraste importante para no magnificar resultados<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> El informe de esta investigación está elaborándose.

<sup>21</sup> A partir del programa de Sandín, nuestro equipo está llevando a cabo una investigación evaluativa de este programa, subvencionada por el CIDE, que se esfuerza por una articulación y complementación de estrategias.

Pero sabemos que el avance en educación intercultural es lento. Desde esta plataforma europea, es necesario recordarnos la importancia del intercambio de información, preocupaciones y búsquedas en el tema. Las redes de investigación en torno a la educación intercultural serían un cauce adecuado.

Concluimos con el planteamiento inicial. No es sólo el *cómo* sino *al servicio de quien y con quienes realizamos nuestra investigación* lo que nos podrá indicar la validez de nuestras investigaciones en educación intercultural.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallh Pretceille, M. (1993). L'éducation interculturelle en France. Bilan et perspectives. *Recherche en Education. Théorie & practice*. 15, 4<sup>o</sup> Tr. pp. 5-13.
- Alleman-Ghionda, C. (1993). Paradoxes de l'éducation dans la Suisse plurilingüe et pluriculturelle. *Recherche en Education. Theorie & pratique*. N<sup>o</sup> 15, 4<sup>o</sup> Trm. pp. 15-17.
- Alleman-Ghionda, C. (1995). Managing cultural and linguistic plurality in West-European Education. Obstacles, patterns and Innovations. *European Journal on Intercultural Studies*. 6(2) pp. 41-51.
- Anderson, G.L. (1989). Critical Ethnography. *Review of Educational Research*. Vol. 59. 3. pp. 249-270.
- Banks, J.A. y Banks, CH. (1989). *Multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. (Ed.) (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: MacMillan.
- Bartolomé, M. (1991). Marginación y diferencia sociocultural: aproximación educativa al problema. En C. Jiménez *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. Madrid: Dykinson, pp. 53-87.
- Bartolomé, M. (1992). Diseños y metodologías de investigación desde la perspectiva de la educación intercultural. En: X Congreso Nacional de Pedagogía. *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida. X Congreso Nacional de Pedagogía. Tomo II*. Salamanca: Imprenta Provincial. 647-674.
- Bartolomé, M. (ccord.) (1994). *Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la educación primaria*. Informe de investigación presentado al CIDE. Publi. «Diagnóstico a la escuela multicultural». En prensa.
- Bartolomé, M., Cabrera, F., Espín, J.V., Marín, M.A., Del Rincón, D. y Rodríguez, M. (1993). Modelos de investigación en la intervención educativa diferencial. *Revista de Investigación Educativa*, 23, pp. 15-92.
- Bartolomé, M. (1995). La escuela multicultural: del diagnóstico a una propuesta de cambio. *Revista de educación*, 307 (1995), pp. 75-125.
- Bathnagar, J. (1984). Educación multicultural desde una perspectiva psicológica. En T. Husen y S. Oppen. *Educación multicultural y multilingüe*. Madrid: Narcea. 80-100.
- Bel, A.; Serra, J.M. y Vila, I. (1994). Estudio comparativo del conocimiento de catalán en sexto, séptimo y octavo de EGB en 1990. En M. Siguan (Coord.) (1994). *Las lenguas en la escuela. XVII Seminario sobre «Lenguas y Educación»*. Barcelona: ICE/Horsori.

- Besalu, X. (1994). *L'escolarització d'alumnes immigrants estrangers. El punt de vista de l'administració educativa catalana*. Comunicación presentada al II Congrés Català de Sociologia.
- Brice Healt (1995). Ethnography in Communities: learning the everyday life of America's subordinate youth. *Handbook of Qualitative Research*. New York: MacMillan, pp. 114-128.
- Cajide, J. (1992). La investigación cualitativa: tradiciones y perspectivas contemporáneas. *Bordón*, 44 (4), pp. 357-373.
- Carbonell, F. (1995). Actitudes y actuaciones socioeducativas con los inmigrantes extracomunitarios y sus familias. *Revista de educación*, 307, mayo-agosto 1995, pp. 53-74.
- Colectivo IOE (1996). *Hijos de inmigrantes magrebíes en la escuela*. Granada. Laboratorio de estudios Interculturales. Colección de estudios interculturales. V. 2.
- Cowie, H.; Smith, P.; Boulton, M. y Lauer, R. (1994). *Cooperation in the Multi-ethnic classroom. The Impact of Cooperative Group Work on Social Relationships in Middle Schools*. London: David Fulton Publishers.
- Datta, C.J.; Singh, B.R. (1994). Small Scale Study of the Effects of Cross-ethnic Tutoring on Inter-ethnic Relationships. *British Educational Research Journal*, 20 (4), 1994, pp. 407-427.
- Denia, Giro y Navarro (1987). *Elements per a una reflexió didàctica sobre l'etnocentrisme als manuals escolars d'història*. Barcelona: ICE/ PPU.
- Díaz Aguado, M<sup>a</sup> J. (1995). Educación intercultural y desarrollo de la tolerancia. *Revista de educación*, 307, mayo-agosto 1995, pp. 163-183.
- Espín, J.V.; Marín, M.A.; Rodríguez, M. y Cabrera, F. (1996a). *Elaboración de un cuestionario para medir la identidad étnica y la aculturación en la adolescencia*. Comunicación presentada en European Conference of Educational Research (ECER-96). Universidad de Sevilla, 25-28 de Septiembre de 1996. En prensa.
- Espín, J.V.; Marín, M.A.; Rodríguez, M. y Cabrera, F. (1996b). *Análisis comparativo de las actitudes del profesorado de educación primaria y secundaria ante la educación multicultural*. Comunicación presentada en European Conference of Educational Research (ECER-96). Universidad de Sevilla, 25-28 de Septiembre de 1996. En prensa.
- Etxeverría, F. (1992). Interpretaciones del interculturalismo en Europa. En: X Congreso Nacional de Pedagogía, *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. Tomo I. Salamanca: Imprenta Provincial, pp. 39-65.
- Fernández Anguita, M. (1996). *Escuela y etnicidad. El caso del pueblo gitano*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales. Colección de estudios interculturales. V.1.
- Ferrer, F. (1992). La educación intercultural en Europa. En P. Feroso (Ed.). *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea, 117-127.
- Figuerola, P. (1995). Multicultural Education in the United Kingdom: historical development and current status. In Banks, J. (ed.). (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: MacMillan.
- Foster, P. (1990a). *Policy and practice in multicultural and anti-racist education. A case study of a multi-ethnic comprehensive school*. New York: Routledge.
- Foster, P. (1990b). Cases not proven: an evaluation of two studies of teacher racism. *British Educational Research Journal*. V. 16, n° 4, pp. 335-349.

- Gill, D., Mayor, B., y Blair, M. (1992). *Racism and Education. Structures and strategies*. London: Sage Publications in association with The open University.
- Grant, C.A. y Sleeter, C.E. (1991). Mapping terrains of power: Student cultural knowledge versus classroom knowledge. En C. Sleeter (Ed.), *Empowerment through multicultural education*. New York, State University of New York Press.
- Grant, C.A. (Coord.) (1992). *Research in Multicultural Education: From the Margins to the Mainstream*. London: The Falmer Press.
- Hoff, G.R. (1995). Multicultural Education in Germany: Historical Development and Current Status. En J. Banks (Ed.) (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: MacMillan.
- Jordan, J.A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Jordan, J.A. (1995). Catalunya davant l'educació intercultural. *Temps d'educació*, 13, pp. 161-177.
- King, A. y Schneider, B. (1991). *La primera revolución mundial*. Barcelona: Plaza Janés.
- Krüger-Potratz, M. (1993). Una approche critique du débat sur cette question en République Fédérale d'Allemagne. *Recherche en Education. Théorie & pratique*. n° 15, 4<sup>a</sup> Trm. pp. 28-31.
- Le Compte y Preissle, J. con la colaboración de Tesch, R. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational research*. San Diego: Academic press. Inc.
- Leman, J. (1993). Les politiques d'éducation interculturelle dans les communauté française et communauté flamande de Belgique. *Recherche en Education. Théorie & pratique*. N° 15. 4<sup>o</sup> Trm. pp. 33-40.
- Luchtenberg, S. (1995). Intercultural Communicative Competence. A Challenge in Multicultural and Anti-racist Education. *European Journal of Intercultural Studies*, N° 6 (2) pp. 12-23.
- Lynch, J. (1992). *Education for Citizenship in a Multicultural Society*. New York: British Library Cataloguing-in-Publication Data. Cassell Education Series.
- Martín, A. y Ruiz, J.M. (1995). Educación intercultural y enseñanza crítica de las Ciencias Sociales: aprendiendo de la experiencia. *Revista de Educación*, núm. 307, pp. 185-199.
- Massey, I. (1995). Education against Racism and Xenophobia in Europe. *Multicultural Teaching*, 14 (1), 1995, pp. 42-47.
- Mesa, M.C. y Sánchez, S. (1996). *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales. Colección de estudios interculturales. V.3.
- Murillo, J.; Graneras, M.; Segalerva, A. y Vázquez, E. (1995). Investigación española en educación intercultural. *Revista de educación*, 307, pp. 199-219.
- McCarthy, C. (1994). *Racismo y currículum. La igualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea*. La Coruña: Ediciones Morata y Fundación Paideia.
- Osler, A. (1995). Education for democracy and equality: the experiences, values and attitudes of ethnic minority student teachers. *European Journal of Intercultural Studies*, n° 5 (1) pp. 23-37.

- Padilla y Lindholm (1995). Quantitative Educational Research with Ethnic Minorities. En J. Banks (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: MacMillan, pp. 97-113.
- Pascual, J. (1992 c). El repte de l'escola multicultural. La socialització dels fills magrebins a Osona. En Varios (1992) *Sobre interculturalitat*. Gerona. Documents de treball de la segona Escola d'Estiu sobre interculturalitat. Girona: Fundació SER.GI.
- Perotti, A. (1989). Migración y sociedad en Europa. Las recientes mutaciones y sus consecuencias educativas y culturales. En *Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa. Proyecto nº 7. Cuaderno nº 65*. Fundación Encuentro, 47-158.
- Selby, D. (1992). Educación para una sociedad multicultural. Implicaciones curriculares y metodológicas. En: X Congreso Nacional de Pedagogía. *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida. Tomo I*. Salamanca: Imprenta Provincial, pp. 351-377.
- Siguan, M. (1992). *La escuela y la migración en la Europa de los 90*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona/Horsori.
- Siguan, M. (Coord.) (1994). *Las lenguas en la escuela. XVII Seminario sobre «Lenguas y Educación»*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Velasco H.; García Castaño, J. y Díaz de Rada, A. (1993). Introducción. En Velasco H.; García Castaño, J. y Díaz de Rada, A. *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- Woods, P. y Hammersley, M. (1995). *Género, cultura y etnia en la escuela*. Madrid: Paidós.

# TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN





## **INCIDENCIA DE ALGUNOS FACTORES EDUCATIVOS, SOCIALES Y AFECTIVOS EN EL CONSUMO DE ALCOHOL DE LOS ADOLESCENTES**

Elvira Repetto Talavera  
M<sup>º</sup> Peregrina Senra Varela  
UNED

### **RESUMEN**

*Se analizan diversas variables de carácter educativo para determinar su valor discriminante como factor de riesgo en la adicción al alcohol de los adolescentes. El estudio se realiza con una muestra de 1.145 adolescentes y utilizamos los siguientes instrumentos: AAIS, CAST, PPG y un Cuestionario Multivariable sobre diversos aspectos educativos en relación con el consumo de alcohol. Se obtienen dos grupos: A) No tienen información sobre los efectos del alcohol (54%). De este grupo hay un 73% que abusan del alcohol. B) Sí tienen información sobre los efectos del alcohol (46%); de este grupo el 26,4% abusan del alcohol. La diferencia de abuso del alcohol entre los dos grupos es estadísticamente significativa ( $P < 0,001$ ). La mayoría de los adolescentes que abusan del alcohol no tienen ninguna información sobre sus riesgos.*

### **ABSTRACT**

*We determine the discriminant value of the educational factor as a risk factor of alcohol addition in adolescents. It is a case-control study, including a sample of 1.145 individuals. We test all these adolescents with the AAIS, the CAST, the PPG and a Multivariate questionnaire including questions on alcohol information of adolescents. There are two groups: A) Don't have information about alcohol effects (54%); of this group are alcohol abusers the 73%.*

*B) This group has information about alcohol effects (46%); of this group the 26,4% are alcohol abusers. The difference between the two groups is statistically significant ( $P < 0,001$ ). The strongest alcohol abusers don't have any information on adverse effects of alcohol abuse.*

## 0. INTRODUCCIÓN

La motivación de este trabajo surge ante el hecho evidente de que un alto porcentaje de adolescentes son consumidores habituales de alcohol en mayor o menor tasa. Según se desprende de las últimas investigaciones, la edad de inicio en el consumo de alcohol tiende a anticiparse, pero además, un porcentaje muy elevado de los diversos tipos de drogodependencias se iniciaron en el consumo de alcohol.

El análisis de las causas determinantes de estas tasas de consumo ha sido objeto de numerosos estudios sociológicos, psicológicos, etc. así como de las consecuencias derivadas del consumo de alcohol.

En nuestro ámbito cultural se han realizado numerosas y brillantes investigaciones sobre la relación entre factores culturales, sociales, familiares y el hábito de consumo de alcohol del adolescente, hasta donde nosotros conocemos no existe ningún estudio que relacione los factores de riesgo de carácter educativo, y especialmente la falta de información del adolescente sobre los efectos del alcohol, con su hábito y nivel de consumo de alcohol.

Se planteó, por tanto, este trabajo con la finalidad general de determinar algunos factores de riesgo de carácter educativo y analizarlos en relación con el hábito de consumo de alcohol en la adolescencia, determinando su significación y carácter discriminante en comparación con otros factores de carácter social o afectivo.

## 1. FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA

Desde el punto de vista científico, el consumo de alcohol en la adolescencia, sobre todo en tasas elevadas, no es un hecho que se deba al azar, sino la respuesta a una serie de factores que condicionan al joven, contribuyendo a aumentar su susceptibilidad al alcoholismo y predisponiéndole al consumo abusivo del alcohol. Diversas corrientes de investigación se han aglutinado en torno a factores biológicos, psicológicos y sociales analizando su implicación en la conducta prematuramente alcohólica del adolescente.

Los factores sociopedagógicos han generado en los últimos años una muy numerosa corriente de investigación tratando de buscar respuesta a la cada vez más precoz edad de inicio en el consumo de alcohol y al hecho de que el alcohol parece estar de moda entre los adolescentes. La formación de la estructura actitudinal como base de la conducta manifiesta centra los estudios sociopedagógicos hacia tres enfoques diferentes cuyas aportaciones más importantes son:

- a) *Estudios Pedagógicos*: La conducta bebedora es fruto del aprendizaje y las actitudes hacia el consumo se conforman por simple imitación (Maddox, G.L, 1970:

Maddox, G.L. & McCall, B.C., 1970; Kandell, B., 1983; Smith, M.B. & Cols, 1983; Torres, H.M.A. & Hidalgo, J., 1986; Pedersen, W., 1990; Sellers, C.S. & Winfree, L.T., 1990).

- b) *Estudios Sociales*: La edad de inicio es cada vez más temprana y no hay diferencias intersexos. En la conducta bebedora están comprometidos diversos agentes de socialización predisponentes o condicionantes de dicha conducta (Cardenas, C., 1986; Cardenas, C. & Moreno, B., 1987; Alonso, F.F., 1998; Llopis Ll.J. & Cols, 1988; Llopis, Ll.J. & Camarena, M.F., 1989; León Fuentes, J.L., 1990).
- c) *Estudios de la Familia*: La influencia de la familia en la formación de actitudes infantiles y la transmisión de valores tiene gran importancia en la transmisión del alcoholismo familiar como cualquier otro hábito peculiar de una familia (Davies, J.B., 1972; Alterman, A.I. & Searles, J.S., 1989; Jacob, T. & Cols., 1989; Pandina, R.J. & Johnson, V., 1989 y 1990; Santo Domingo, J. & Rodríguez, B., 1989; Witold, T. & Cols, 1989; Barnes, G.M., 1990; Penick, E.C. & Cols, 1990; Velleman, R. & Orford, J., 1990; Jacob, T., 1991).

## 2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

### 2.1. Planteamiento del problema e identificación de variables

Partiendo de los datos y de las limitaciones halladas en las citadas investigaciones se deduce que el hábito de consumo de alcohol está muy arraigado y es habitual en un porcentaje elevado de adolescentes como un hecho que forma parte de las actividades rituales de iniciación.

En consecuencia el **problema general** que dio origen a este estudio, cabe expresarlo en los siguientes interrogantes:

1. ¿Influyen el ambiente y las malas relaciones familiares en el consumo de alcohol del adolescente?
2. ¿Incide la autoestima del adolescente en el consumo de alcohol del adolescente?
3. ¿Contribuye la falta de información sobre los efectos y riesgos del consumo de alcohol a que el adolescente se inicie en su ingesta?
4. ¿Es habitual el consumo de alcohol en el grupo de amigos del adolescente? ¿Es significativa la diferencia en el nivel de consumo del adolescente en relación con el hábito de consumo de su grupo?

Para dar respuesta a los interrogantes que centran este estudio, se planteó el diseño de investigación como un estudio descriptivo de carácter comparativo y discriminante, transversal y ex-post facto.

- Descriptivo, ya que pretende el conocimiento de los condicionantes o contribuyentes en el hábito de consumo de alcohol.
- Transversal, en tanto se analizan simultáneamente las variables en una muestra de sujetos de diversas modalidades educativas.

- Comparativo, porque los datos obtenidos en cada una de las variables se comparan utilizando como criterio el nivel de consumo de alcohol.
- Discriminante, ya que se pretende obtener una variable que dé respuesta a cada hipótesis y que contribuya a discriminar mejor a los jóvenes según su nivel de consumo de alcohol, de tal forma que estas mismas variables se puedan considerar factores de riesgo para prevenir el consumo de alcohol en la adolescencia.
- Ex-post facto ya que el más adecuado para investigar posibles relaciones de causa-efecto, al observar una condición o estado de la cuestión y buscar atrás en el tiempo los factores causales verosímiles o los factores que pueden estar asociados con ciertos hechos.

Desde un paradigma ecléctico se realiza un estudio utilizando métodos cuantitativos y cualitativos según la necesidad y conveniencia de cada uno de ellos, de acuerdo con las características de la muestra y los datos recogidos.

La **identificación y definición operativa** de las variables se basa en el planteamiento del problema y en los objetivos del estudio.

Aunque en sentido estricto sólo cabe hacer la distinción de variables *dependientes* e *independientes* cuando se trata de diseños experimentales, suele hacerse también esta distinción en estudios de relaciones o asociaciones con el fin de identificar el tipo de relación existente entre los factores o variables analizados. De acuerdo con ello, podemos definir y clasificar las variables de este trabajo, basado en el estudio de las relaciones de diversos factores, con el siguiente criterio:

- *Variables Dependientes*: el consumo de alcohol en los adolescentes.
- *Variables Independientes*: Se comportan como variables independientes: el alcoholismo paterno, la autoestima del adolescente, el grado de información sobre los efectos del consumo de alcohol, el ambiente familiar y los hábitos de consumo de alcohol en el grupo de amigos. También se analiza el tipo de estudios y el sexo para apreciar su relación con la ingesta alcohólica.

## 2.2. Muestra utilizada

Para la realización de este estudio se ha recogido una muestra de 1.145 sujetos, estudiantes de diferentes modalidades y cursos de Enseñanza Secundaria. Los datos se recogieron en tres centros escolares ubicados en la zona Norte de Madrid y que se pueden considerar representativos de los distintos estratos socioeconómicos predominantes en esta zona. La edad de la muestra está comprendida entre los 14 y los 18 años, por considerar este intervalo de edad como el más adecuado para los objetivos de este estudio. La distribución según edad y modalidad de estudios es la que figura en la Tabla I.

Tabla I

	B.U.P.	F.P.	TOTAL
14 años	110	67	177
15 años	153	158	311
16 años	140	177	317
17 años	57	97	154
18 años	22	164	186
TOTAL	482	663	1.145

### 2.3. Técnicas e Instrumentos de Exploración

La recogida de datos se ha realizado a través de los siguientes cuestionarios y escalas:

- **Cuestionario A.A.I.S.** (Adolescent Alcohol Involvement Scale) para la evaluación del uso y abuso del alcohol en los adolescentes (Hemley, G.A., 1989).
- **Cuestionario C.A.S.T.** (Children Alcoholics Screening Test) para la discriminación del alcoholismo de los padres a través de los hijos (Davies, J.B., 1983).
- **Perfil de Personalidad** para la evaluación de la autoestima del adolescente y otros rasgos de su personalidad como su responsabilidad (Gordon, L.V., 1991).
- **Un Cuestionario Multivariable**, elaborado al efecto para la obtención de los datos sobre el grado de información de los efectos del consumo de alcohol, el ambiente familiar y las relaciones paternas, filiales y los hábitos del consumo de alcohol en el grupo de amigos (Repetto, E. y Senra, M.P., 1993).

La validación de los instrumentos se ha llevado a cabo del modo siguiente. Los instrumentos AAIS y CAST son de origen norteamericano por lo que su primera validación se hizo con población americana. Después de traducirlos al español se ha sometido a su validación con la población española. El AAIS se validó con un grupo de alcohólicos jóvenes de diversa procedencia. El CAST se validó en un grupo de alcohólicos hospitalizados o en tratamiento. El *Perfil de Personalidad* de Gordon, L.V. es un instrumento normalizado, por lo que se utilizó con los datos que ofrece en su manual. En cuanto al *Cuestionario Multivariable* elaborado por nosotros se ha sometido a un proceso de validación previa que incluyó además un análisis factorial de los jóvenes alcohólicos para determinar los factores en los que se agrupan las variables del cuestionario en relación con el consumo de alcohol, obteniendo tres factores principales que de acuerdo con las variables que saturan en cada uno, se denominaron «Educativo», «Social» y «Afectivo» y que constituyen el centro del estudio, ya que todos los datos obtenidos se analizaron en relación con estos factores.

### 3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS PREVIOS

El análisis de los datos se realizó utilizando técnicas diversas y adecuadas a los caracteres cualitativos y cuantitativos. El análisis de los datos cualitativos se basa fundamentalmente en la asociación de factores mediante el test del ji cuadrado. Los datos cuantitativos se analizan mediante la comparación de medias y varianzas. Los tres factores del Cuestionario Multivariable se someten a análisis multivariable con el fin de obtener informaciones válidas que permitan una mejor comprensión del problema objeto de estudio (Bisquerra, R., 1989).

Con el fin de sistematizar el proceso se analizaron los datos obtenidos con cada instrumento, es decir, con el Cuestionario Multivalente, el CAST y el AAIS, cuyos principales resultados se ofrecen a continuación:

3.1. Tenemos, en primer lugar, los datos obtenidos con el *Cuestionario Multivariable* que se analizan agrupados en los tres factores que obtuvimos en el análisis factorial antes mencionado: el educativo y el afectivo. Como sería muy larga la exposición de todas las variables que saturan en cada factor, únicamente se comentan las variables más significativas, analizando si existe diferencia significativa entre los sexos. Los datos se presentan en la Tabla II.

*Factor Educativo:* Las variables de este factor están dirigidas a medir el grado de información que el adolescente posee sobre el alcohol. El 54% están mal informados o no poseen ningún tipo de información y hay más varones (57%) mal informados que mujeres (47%). La diferencia intersexo es significativa con un  $P < 0,01$ .

**Tabla II**  
INFORMACIÓN SOBRE EL ALCOHOL SEGÚN EL SEXO

	VARONES	MUJERES	TOTAL
Bien informados	344 (43%)	185 (53%)	529 (46%)
Mal informados	455 (57%)	161 (47%)	616 (54%)
Total	799 (100%)	346 (100%)	1.145 (100%)

$P < 0,01$

*Factor Social:* En este factor saturan aquellas variables que se refieren a aspectos del medio social del adolescente, tal como los hábitos de consumo de alcohol en su grupo de amigos. La frecuencia de varones que manifiestan que todos sus amigos consumen alcohol habitualmente es mayor de la esperada (20%) y la diferencia es estadísticamente significativa ( $P < 0,01$ ).

*Factor Afectivo:* Saturan en este factor aquellas variables relacionadas con la vida afectiva del adolescente, tal como el ambiente familiar o la relación que el adolescente tiene con sus padres. No hay diferencia significativa entre varones y mujeres.

3.2. De los datos obtenidos con el cuestionario CAST se desprende que un 6,37% de los jóvenes de la muestra son hijos de alcohólicos.

En el análisis de las frecuencias en relación con los tres factores «educativo», «social» y «afectivo», encontramos que un 41% de los jóvenes que manifiestan haber recibido de sus padres la información sobre el alcohol, son hijos de alcohólicos. A su vez, hay un porcentaje significativamente mayor de jóvenes que mantienen malas relaciones con sus padres y que son hijos de alcohólicos.

3.3. En el análisis de los datos obtenidos con el AAIS se comprueba que un 26,7% de los adolescentes que están bien informados consumen bebidas alcohólicas a un nivel «fuerte», según se observa en la Tabla III.

**Tabla III**  
**GRADO DE INFORMACIÓN SOBRE EL ALCOHOL Y NIVEL DE CONSUMO**

	CONSUMO MODERADO	CONSUMO FUERTE	TOTAL
Bien Informados	448 (53,3%)	81 (26,4%)	529
Mal Informados	391 (46,7%)	<b>225 (73,6%)</b>	616
TOTAL	839 (100%)	306 (100%)	1.145

$P < 0,001$

Al analizar estos datos en relación con los tres factores los principales resultados obtenidos son los siguientes: es muy significativa la relación entre el nivel de consumo de alcohol del sujeto y el grado de información que posee sobre los efectos del alcohol. Un 73,6% de los jóvenes que consumen a un nivel fuerte están mal informados sobre los efectos del alcohol, esta frecuencia es mayor de la esperada con una diferencia altamente significativa. Es también significativa la relación entre el nivel de consumo de alcohol y el número de amigos que consumen alcohol habitualmente y las malas relaciones (no hay comunicación) que el adolescente mantiene con sus padres.

3.4. Los datos correspondientes a la Autoestima de los dos grupos de jóvenes «consumo fuerte» y «consumo moderado», los hemos comparado mediante la técnica de la «t de Student» y obtuvimos una media significativamente más alta en el grupo de «consumo moderado» y además en todos los factores independiente.

**Tabla IV**  
**AUTOESTIMA Y NIVEL DE CONSUMO DE ALCOHOL**

CONSUMO MODERADO	CONSUMO FUERTE
N = 839	N = 306
$\bar{X} = 87,675$	$\bar{X} = 70,712$
D.t. = 11,510	D.t. = 10,293
CV = 13,128	CV = 14,556

T = 23,859      P < 0,001

#### 4. ANÁLISIS DISCRIMINANTE Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Dado que los datos obtenidos en este trabajo se diferencian en dos grupos definidos de adolescentes de «consumo fuerte» y «consumo moderado» de alcohol, en este punto de la investigación nos interesa conocer cuáles son las variables que más contribuyen a discriminar el grupo de «consumidores fuertes». Para este fin la técnica más adecuada a los datos obtenidos es el análisis discriminante con el que se obtienen unas variables «canónicas» que nos aportan la mayor explicación de las características de la conducta bebedora. Las variables canónicas son combinación lineal de las variables originarias y vienen expresadas por una función discriminante, que es una ecuación lineal con una variable dependiente que representa la pertenencia al grupo.

Dado que los tres factores «educativo», «social» y «afectivo» están significativamente relacionados con el consumo de alcohol, hemos realizado un análisis discriminante con las variables que forman los tres factores con el fin de determinar cuáles de ellas contribuyen mejor a discriminar los dos grupos obtenidos con el AAIS: «consumidores fuertes» y «consumidores moderados» (consumo bajo, esporádico o nulo). Como puede observarse en la Tabla V, después del análisis «paso a paso», las tres primeras variables corresponden a cada uno de los tres factores.

Se realizó luego el análisis discriminante con las variables de cada uno de los factores para determinar cuáles son las que mejor contribuyen a discriminar ambos grupos y, después del análisis paso a paso, obtuvimos.

- a) **Factor Educativo:** La variable del factor educativo que mejor discrimina al grupo de «consumo fuerte» es «La falta de información» que el joven posee sobre los efectos del alcohol (Grado de información).
- b) **Factor Social:** La variable que mejor discrimina en este factor es que «Todos mis amigos beben habitualmente» (Cuántos amigos beben habitualmente).
- c) **Factor Afectivo:** Las «Malas relaciones con los padres» aparece como la variable del factor afectivo que mejor contribuye a discriminar ambos grupos (Relación con los padres).



**Tabla V**  
**ANÁLISIS DISCRIMINANTE**

Nº Var.	Wilks L.	Signif.	Variable
20	0.9240	0.0000	Cuántos amigos beben habitualmente
9	0.8903	0.0000	Relación con los padres
14	0.8637	0.0000	Bien o Mal informados
21	0.8466	0.0000	Cuántos amigos se emborrachan
10	0.8323	0.0000	Tipo de educación recibida
18	0.8287	0.0000	Razón de consumir alcohol
12	0.8257	0.0000	Persona a quién recurre para ayuda
8	0.8234	0.0000	Ambiente de la familia
<b>FACTORES</b>			
<b>Educativo</b>		<b>Social</b>	<b>Afectivo</b>
14		20	9
10		21	8
		18	12

Con estos resultados se confirman las hipótesis que nos planteábamos al inicio de este trabajo y que sirvieron de guía en el mismo.

## 5. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Las conclusiones e implicaciones pedagógicas de este trabajo se evidencian en la discusión de resultados obtenidos. A continuación se presentan en primer lugar las principales conclusiones del estudio, y en segundo lugar sus implicaciones educativas.

*Respecto a las conclusiones cabe esquematizarlas del modo siguiente:*

- 1ª. El 26,7% de los sujetos de la muestra consumen alcohol a un nivel fuerte. Este porcentaje se incrementa desde los 14 años (20%) hasta los 18 (34%).
- 2ª. La falta de información sobre los efectos del alcohol contribuye a que un alto porcentaje de jóvenes consuman alcohol a nivel fuerte ignorando sus efectos y consecuencias.
- 3ª. Los hábitos de consumo de alcohol en el grupo de amigos influyen significativamente en el nivel de consumo del adolescente. Existe un porcentaje significativamente mayor de consumidores «fuertes» entre los jóvenes que pertenecen a un grupo en el que se consume habitualmente.
- 4ª. El mayor porcentaje de adolescentes de «consumo fuerte» son a su vez hijos de

- alcohólicos y carecen de información sobre los efectos del alcohol, o han recibido esta información de sus padres.
- 5°. El ambiente familiar negativo y las malas relaciones con los padres (no hay comunicación), contribuyen a que el adolescente consuma alcohol a un nivel «fuerte».
  - 6°. El joven consumidor «fuerte» tiene una autoestima significativamente más baja.
  - 7°. Del análisis discriminante con las distintas variables implicadas, se desprende que la falta de información sobre los efectos del alcohol es la variable del factor educativo que mejor discrimina a los jóvenes con un consumo de alcohol a nivel «fuerte».

En cuanto a las *implicaciones pedagógicas* del estudio, se muestra con nitidez que, de una parte, parecen insuficientes las campañas preventivas contra el alcoholismo. Los resultados de este trabajo ponen de manifiesto que el consumo de alcohol entre los adolescentes es un problema que no afecta sólo a grupos de riesgo, sino que se ha puesto de moda entre la juventud como un medio para divertirse, para relacionarse e incluso para no aburrirse, por lo que parece evidente la insuficiencia de las campañas preventivas limitadas a un ámbito concreto. Indudablemente, estas campañas constituyen ya una gran éxito por el hecho de hacer llegar su voz de alarma a una parcela determinada, pero la magnitud del problema requiere que se aborde con una amplitud de miras realista que «llegue a tiempo» a cada miembro de nuestra población escolar. No es suficiente con campañas preventivas para adolescentes, cuando ya por el hecho de serlo, constituyen una población de riesgo, ya que nuestros datos reflejan que un alto porcentaje se inicia en el consumo en edades muy tempranas. Tampoco es suficiente con campañas experimentales limitadas a un área concreta, a las que se les pone el punto final cuando se termina el presupuesto.

De otra parte, se exige que el Sistema Educativo reglado se haga cargo de la potenciación de la educación de las actitudes y valores, así como de los aspectos sanitarios que el alcoholismo plantea a los adolescentes. Si en la actualidad nadie pone en duda que la educación debe ser un proceso integral que abarque todas las dimensiones del hombre, es necesario que ese proceso educativo en el marco institucional comprenda también la educación sanitaria y la educación de actitudes y valores que proporcionen al escolar, desde edades tempranas, los conocimientos necesarios acerca de los efectos del alcohol y las actitudes adecuadas para conformar y controlar responsablemente su conducta manifiesta.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, F.F. (1988). *Alcoholdependencia. Personalidad del alcohólico*. Salvat Editores, S.A. Barcelona.
- Alonso, F.F. (1989). *Diagnóstico de la personalidad del alcoholómano y su impacto terapéutico*. Salvat Editores, S.A. Barcelona.
- Alterman, A.I. & Searles, J.S. (1989). Failure to find differences in drinking behavior as

- a function of family risk for alcoholism. *Journal of abnormal psychology*, vol. 98 (nº 1), pp. 50-53.
- Barnes, G.M. (1990). Prediction of Adult's drinking Patterns from the drinking of their Parents. *Journal Stud. Alcohol*, vol. 51 (nº 6), pp. 523-27.
- Bisquerra A., R. (1989). *Introducción Conceptual al Análisis Multivariable*, vol. 1. Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A. Barcelona.
- Bunge, M. (1989). *La investigación científica* (2ª edic.) Edit. Ariel. Barcelona.
- Cárdenas, C. (1986). El consumo de bebidas alcohólicas en la adolescencia. Condiciones contribuyentes. *Drogalcohol*, vol. XI (nº 2), pp. 58-65.
- Cárdenas, C. & Moreno, B. (1987). La ingesta de alcohol en la adolescencia. *Revista Española de Drogodependencias*, vol. 12 (nº 4), pp. 243-55.
- Cohen, L.; Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Edit. La Muralla, S.A. Madrid.
- Davies, J.B. (1972). *Teenagers and alcohol*. HMSO. Londres.
- Davies, J.B. (1983). Children's and adolescent's attitudes towards alcohol and alcohol dependence. En O. Jeanerett *Child Health and development*, vol. 2, pp. 27-42. Geneve.
- Gordon, V.L. (1991). *Perfil de personalidad*. Edit. TEA. Madrid.
- Hemly, G.A. (1989). Development of psychosocial scales for the assesment of adolescents involvement with alcohol. *The International Journal of the Addictions*. Vol. 24 (nº 10), pp. 973-1.010.
- Jacob, T. & Cols. (1989). Alcoholism and Family Interaction: an experimental paradigm. *Am. J. Drug alcohol abuse*, vol. 15 (nº 1), pp. 73-91.
- Jacob, T. (1991). Parent-child interactions in families with alcoholic fathers. *J. Concult. Clin. Psychology*, vol. 59 (nº 1), pp. 176-81.
- Kandel, B. (1983). *Socialization and adolescent drinking* (pp. 66-75. En O. Jeaneret. Karger. New York).
- León F., J.L. (1990). Reflexiones sobre la situación actual del consumo de alcohol y drogas por la juventud. *Revista Española de Drogodependencias*, Vol. 15 (nº 1), pp. 45-51.
- Llopis Ll., J. & Cols. (1988). Circunstancias concomitantes con la edad de inicio en el consumo en una muestra de alcohólicos crónicos. *Revista Española de Drogodependencias*, vol. 13 (nº 2), pp. 93-107.
- Llopis Ll., J. & Camarena, M.F. (1989). Alcohólicos jóvenes en la ciudad de Valencia. Características descriptivas. *Revista Española de Drogodependencias*, vol. 14 (nº 2), pp. 87-89.
- Maddox, G.L. & Mccall, B.C. (1970). Drinking among teenagers: a sociological interpretation of alcohol use bu High-School Students. *Rugers Center of Alcohol Studies*. (Monograf. nº 4): New Brunswick.
- Maddox, G.L. (1970). The domestical drugs drinking among collegions. *Adolescence and alcohol*, Cap. 2, pp. 33-47. College & University Press. New Haven.
- Pandina, R.J. & Johnson, V. (1989). Familial drinking history as a predictor of alcohol and drug consumption among children. *Journal of studies on alcohol*, vol. 51 (nº 3), pp. 278-282.
- Pedersen, W. (1990). Drinking games adolescents play. *British journal of adiction*, vol. 85 (nº 11), pp. 1.483-90.

- Penick, E.C. & Cols. (1990). A comparison of familial and nonfamilial male alcoholic patients without a psychological disorders. *J. Stud. Alchoho*. Vol. 51 (n° 5), pp. 443-47.
- Sto. Domingo, J. & Rodríguez, B. (1989). Evolución de los hábitos de consumo de alcohol y de la dependencia alcohólica en España. *Revista Española de Drogodependencias*, vol. 14 (n° 3), pp. 167-175.
- Sellers, C.S. & Winfree, L.T. (1990). Differential Associations and Definitions: A panel Study of Youthful Drinking Behavior. *The intern. J. of the addictions*, vol. 25 (n° 7), pp. 755-771.
- Smith, M.B. & Cols. (1989). A path analysis of an adolescent drinking behavior model derived from problems behavior theory. *Journal of studies on alcohol*, Co. 50 (n° 2), pp. 128-142.
- Torres H., M.A. & Hidalgo, J. (1986). Estudio comparativo de las características de consumo de bebidas alcohólicas en estudiantes de BUP en Valencia. *Drogalcohol*, vol. XI (n° 2), pp. 47-55.
- Velleman, R. & Orford, J. (1990). Young adult offspring of parents with drinking problems: Its immediate effects. *British Journal Clin. Psychology*, vol. 29 (n° 3), pp. 297-317.
- Witold, T. & Cols. (1989). The role of the family in alcohol education and alcohol abuse in Poland. *Medicine and law*, vol. 8, pp. 267-273.

## **ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE LA COMARCA DEL PONIENTE ALMERIENSE**

Encarnación Soriano Ayala  
Universidad de Almería

### **RESUMEN**

*En este artículo se presentan los resultados de la investigación llevada a cabo con alumnado inmigrante del continente africano, escolarizado en centros educativos del poniente almeriense. Ofrecemos unas reflexiones teóricas sobre la educación intercultural y exponemos los objetivos y la metodología de la investigación. El análisis de datos se realiza teniendo en cuenta los datos cuantitativos, reflejados en diferentes gráficos, y los datos cualitativos recogidos en las entrevistas con el alumnado, profesorado y padres. Finalizamos formulando conclusiones, extraídas del análisis de las informaciones facilitadas por los centros y recomendamos acciones que pueden efectuar la Administración Educativa, los Colegios y el Profesorado para favorecer la educación intercultural.*

### **ABSTRACT**

*The current study reports results from a research carried out with immigrant students, from Africa. Subjects were students at some educational centers from the west side of Almería. We propose some theoretical reflexions about intercultural education and we describe also the research goals and methodology. Data analysis has been performed by taking into account quantitative data (being depicted in several figures) and qualitative data (obtained by different interviews with students, teachers and parents). Finally, we conclude synthesizing the analysis of the information provided by the educational centers and suggesting some actions to be performed by the Educational Administration, Schools and teachers to promote the intercultural education.*

## I. INTRODUCCIÓN

El crecimiento económico de Almería se explica por el desarrollo del cultivo intensivo de productos agrícolas bajo plástico. El cultivo en invernaderos supone en la actualidad más del 40% del PIB provincial y el 28% de la mano de obra empleada (Jaén, de Pablo y Carretero, 1995: 63). La necesidad de mano de obra barata ha favorecido que arriben a la comarca del poniente almeriense miles de africanos, que luchan por un sueldo, una vivienda y un lugar donde asentarse dignamente. En este éxodo los hombres son los primeros en llegar y poco a poco traen al resto de la familia hasta lograr reagruparla. Son familias jóvenes con hijos en edad escolar que han de incorporarse a un centro educativo.

El encuentro entre culturas tanto en la escuela como en la sociedad es un hecho normal. Pero la escuela ante la diversidad cultural la mayoría de las veces no ofrece las respuestas esperadas. Los recursos tanto materiales como humanos son escasos y el profesorado no se encuentra suficientemente capacitado, ni cuenta con la ayuda apropiada para enfrentarse a esta situación. El estudio que nos ocupa pretende conocer la situación del alumno inmigrante en las escuelas almerienses y las relaciones que se establecen con los compañeros y el profesorado.

## 2. LA SOCIEDAD OCCIDENTAL Y LAS RELACIONES INTERÉTNICAS DEBIDAS A LA INMIGRACIÓN

Las migraciones han sido un fenómeno que ha contribuido a la diversidad cultural. Según Calvo (1995), veinte millones de emigrantes viven en los países europeos y el 40% de ellos provienen del tercer mundo, lo que favorece que la sociedad esté formada por una variedad de sujetos de orígenes continentales, nacionales, raciales, religiosos, lingüísticos y culturales diferentes. El paso de personas de unos lugares a otros en los que encuentran mejores condiciones de vida, conlleva un tránsito de familias y por tanto las necesidades de importantes ajustes en los sistemas educativos para aceptar en las escuelas alumnos procedentes de diferentes países, razas y culturas, dando lugar a la formación de sociedades pluriculturales (Puig, 1994).

Cada grupo humano es portador de determinados contenidos culturales que los diferencian de los otros grupos y que constituyen su legado a transmitir a las nuevas generaciones y la base a partir de la cual se reivindica la pertenencia étnica (Juliano 1993). En una sociedad multicultural las personas no pueden situarse al margen de este hecho. La construcción de su identidad personal y social se ve afectada por ello y su integración y comunicación en dicha sociedad sufre un cambio. La comprensión del mundo y de lo ocurre a su alrededor depende de las raíces culturales (Bartolomé, 1996).

Tomando como referencia las clasificaciones realizadas por Juliano (1993) y Rosales (1994); apreciamos como resultado de las relaciones interétnicas, consecuencias de la inmigración, los siguientes modelos:

1. El **Asimilacionista** tiene como objetivo que los recién llegados se adecuen a las costumbres y valores de la sociedad receptora considerándola como superior.

Según Rosales (1994) el asimilacionismo trae consigo la pérdida de la propia cultura para grupos minoritarios, teniendo que adquirir la del grupo mayoritario para poder integrarse en las estructuras sociolaborales, políticas, etc.

2. El **segregacionista** consiste en un proceso de desarrollo paralelo en el que cada grupo étnico-cultural posea sus instituciones laborales, sanitarias, educativas, etc. El contacto con los otros grupos prácticamente es nulo.
3. El **interaccionista** lleva consigo la transformación de las culturas de distintos orígenes en un resultado diferente obteniendo un producto nuevo a partir de distintos aportes. Pretende un desarrollo paralelo y comunicativo de las diferentes culturas.
4. El **pluralismo cultural** defiende la variedad (cultura, religión, costumbres, etc.) como un elemento enriquecedor para la sociedad de recepción. Estimula la dinámica social a partir de las interrelaciones y posibilita un desarrollo armónico para las personas que la aportan. Este planteamiento es la base de todas las corrientes denominadas multiculturalistas.

### 3. EDUCACIÓN MULTICULTURAL

«Nadie se integra si el otro no le deja». La integración es un proceso de doble sentido en el que tanto la persona «de casa» como la «de fuera» voluntaria y activamente han de «co-actuar», «co-acomodarse» y «co-ajustarse» en una respetuosa y enriquecedora experiencia intercultural (Calvo, 1995).

La educación multicultural se propone que los diferentes grupos que viven en el ámbito de las sociedades multiculturales logren la integración sociocultural favoreciendo el respeto, la tolerancia, el mutuo aprecio y el diálogo. La educación multicultural significa formar en el respeto del otro, del que es diferente, ya proceda de otra cultura, hable distinta lengua, posea otras creencias religiosas o padecen rechazo social por su pobreza (Sobrado 1994). La educación ha de tener presente la diferencia entre los grupos e individuos y ha de posibilitar la estima y el respeto por otras culturas y valorar positivamente la diversidad social y cultural con el fin de integrar las minorías en las comunidades en las que viven, de manera que se logre el enriquecimiento de la cultura mayoritaria y minoritaria. El tipo de enseñanza se centra en todos los niños y todos los profesores y no sólo en los del grupo minoritario.

La educación tiene que hacer posible que las personas dispongan de las actitudes y estrategias para desenvolverse en una sociedad como la actual, en continuos cambios, de manera que puedan resolver de forma inteligente los problemas y conflictos que se les planteen. Los centros educativos van a ser uno de los lugares de encuentro de alumnos de diferentes razas, culturas y lenguas. Por lo tanto, uno de los objetivos de la educación será favorecer el respeto a la diversidad en un marco de igualdad de derechos.

Para Banks y Lynch (citado por Aguado, 1995) el medio escolar multicultural es un sistema integrado por un número de factores, entre los más significativos señalaremos los siguientes:

1. Reflejo de las actitudes y valores democráticos en el ámbito escolar.
2. Las normas y valores que reflejan las escuelas legitiman la diversidad étnica y cultural.
3. El currículum y los materiales didácticos responden a las diferentes perspectivas culturales.
4. Valorar y promover el pluralismo lingüístico.
5. Adecuar los estilos de enseñanza y la motivación a cada grupo cultural.
6. Todos los alumnos gozan del mismo estatus.

La necesidad de que se produzca una educación multicultural se deduce de la complejidad de las relaciones sociales y de la creciente interdependencia de las comunidades, los estados y las regiones. Según Vázquez Gómez (1994), las condiciones necesarias para que se produzca una educación multicultural son las siguientes:

1. Identificar el sujeto. Este sujeto no ha de identificarse con el grupo minoritario sino ligarse a todos los grupos culturales, mayoritarios y minoritarios. Según Jordán (1992), la educación multicultural constituye un aspecto más de la educación y **todos los educados** son el sujeto de la educación multicultural.
2. Establecer los fines últimos de la educación. La educación multicultural pretende reducir los conflictos y favorecer el desarrollo cultural, participativo y democrático.
3. Determinar los procesos y recursos a través de los cuales se logran esos fines. Escámez, 1992; Puig, 1992; Jordán, 1992; Trilla, 1993; Aguado, 1995; proponen para ello, estrategias generales. En primer lugar partir de situaciones reales y comunes que a menudo surgen de contextos interculturales y aplicar el procedimiento dialógico a la identificación del problema. Así mismo, proponen el análisis de casos, el análisis y resolución de dilemas, etc.
4. Proyectar tales procesos en un marco curricular (Aguado, 1995).

#### 4. LA INVESTIGACIÓN

El estudio que presentamos de forma resumida forma parte de un proyecto de investigación más amplio titulado: *La transición social en el poniente almeriense: invernaderos e inmigrantes. El problema de la adaptación de un colectivo marginal (2ª parte)*, subvencionado por la Dirección General de Migraciones, Ministerios de Asuntos Sociales. Los objetivos que hemos pretendido son los siguientes: 1) Describir las condiciones de vida personal y familiar del alumnado inmigrante africano ubicado en el Poniente almeriense, 2) Conocer y valorar las relaciones que se establecen en el centro educativo entre el grupo minoritario (alumnado inmigrante) y el grupo mayoritario (alumnado y profesorado españoles), y 3) Conocer la respuesta institucional a la integración escolar del alumnado inmigrante.

La investigación se centra en tres colegios de la comarca del poniente almeriense. Durante el curso 1994-95 la población de alumnos inmigrantes en esta zona es de 124. Los tres centros educativos están ubicados en zona rural y acogen alumnos de Educación Infantil, primaria y los cursos 7º y 8º de EGB (en el curso 1994/95).



El primer colegio atiende alumnado procedente de clase social media y baja. Es significativo que próximo al Centro se sitúa la biblioteca pública y la casa de cultura, que facilita la participación en actividades culturales fuera de la escuela. El edificio es antiguo, fue construido hace 24 años y según ha manifestado el profesorado y nosotros pudimos observar, todo el colegio necesita una reparación. En cuanto al equipamiento observamos que el edificio dispone de gimnasio, pistas deportivas, biblioteca y comedor escolar. No obstante, según el profesorado el material didáctico del centro es escaso. La plantilla de profesores en el curso 1994-95 es de treinta y dos y apuntan la necesidad de aumentarla con un profesor más de apoyo y un especialista en Educación Física. El promedio de alumnos por aula es 26 y en el colegio hay un total de 17 alumnos inmigrantes africanos que se distribuyen en los siguientes cursos:

Curso	Nº de alumnos/as	Procedencia
Preescolar	2	Senegal y Marruecos
Primero	2	Marruecos y Etiopía
Segundo	4	1 de Senegal, 2 de Marruecos y 1 de Costa de Marfil
Tercero	2	Marruecos y Etiopía
Cuarto	3	Marruecos
Quinto	2	Senegal
Sexto	2	Marruecos y Senegal

El nivel económico que caracteriza a las personas que viven en el entorno del segundo colegio es medio. No hay próximo al centro ni asociaciones culturales ni deportivas. En cuanto al edificio el profesorado se queja de las condiciones tan deficientes en las que se encuentran el aula de apoyo y algunas de primaria. El centro no dispone de sala de usos múltiples ni gimnasio, pero sí de pistas deportivas, biblioteca, laboratorio y comedor escolar. El profesorado considera suficiente el material didáctico disponible en el colegio. La plantilla del centro esta formada por 19 profesores que manifiestan la necesidad de un profesor más para dedicarse exclusivamente a los alumnos inmigrantes. El promedio de alumnos por aula es de 22 y hay escolarizados alumnos de diferentes minorías étnicas: 12 marroquíes y 13 gitanos. Los 12 alumnos inmigrantes marroquíes se distribuyen según se contempla en la siguiente tabla.

Curso	Nº alumnos/as	Procedencia
Preesc.4 años	1	Marruecos
Preesc.5 años	2	Marruecos
Segundo	2	Marruecos
Tercero	1	Marruecos
Cuarto	1	Marruecos
Quinto	2	Marruecos
Séptimo	2	Marruecos
Octavo	1	Marruecos

En el entorno del tercer colegio el nivel económico es medio alto. El pueblo dispone de una biblioteca y asociaciones culturales. Según el profesorado y lo que nosotros observamos, el colegio presenta aulas en deficientes condiciones, en concreto los cajetines de las persianas están en pésimo estado con peligro de desplome. En lo que se refiere al equipamiento dispone de sala de usos múltiples, pistas deportivas, una pequeña biblioteca, laboratorio y comedor. El profesorado opina que el material didáctico instalado en el colegio es suficiente. La plantilla del centro es de 21 profesores y según nos ha manifestado el profesorado necesitan al menos un profesor nativo para la integración de los alumnos marroquíes. El promedio de alumnos por aula en este centro es 26-27. El colegio además de alumnos marroquíes (5% del total de alumnos) recoge alumnado de etnia gitana (30% del total). Los alumnos inmigrantes se distribuyen de la siguiente forma:

Curso	Nº alumnos/as	Procedencia
Preescolar	2	Marruecos
Primero	1	Marruecos
Tercero	7	Marruecos
Sexto	5	Marruecos
Séptimo	3	Marruecos
Octavo	5	Marruecos

#### 4.1. Metodología

##### *Selección de la muestra*

A través de los directores, inspectores y la profesora de apoyo a la inmigración hemos conocido que la población de alumnado inmigrante procedente del continente africano en la comarca del poniente almeriense es de 124 y que la mayor concentración se encontra en tres centros educativos, en el resto se puede encontrar uno, dos, tres o cuatro alumnos como máximo.

La muestra de este trabajo ha estado formada por 33 alumnos hijos de inmigrantes africanos seleccionados de los tres colegios públicos con mayor número de inmigrantes del continente africano escolarizados. En la elección de la muestra han primado los criterios: poseer un nivel comprensible de la lengua española y tener edad suficiente para comprender las preguntas y proporcionarnos la información solicitada.

El 27,2% de la muestra es del primer colegio; los alumnos de este centro proceden de Etiopía (11,1%), Marruecos (55,5%) y Senegal (33,3%). Las edades de los alumnos están comprendidas entre los 8 y 14 años y asisten a las aulas de tercero, cuarto, quinto y sexto curso.

El 21,2% de la muestra ha sido seleccionada del segundo centro. Todos los alumnos proceden de Marruecos y sus edades están comprendidas entre los 8 y 16 años. Se

distribuyen de la siguiente forma: dos alumnos en segundo curso, un alumno en cuarto, dos en quinto y dos en séptimo.

Los alumnos entrevistados del tercer colegio representan el 51,5% de la muestra. La procedencia de este alumnado es marroquí, sus edades están comprendidas entre los 9 y los 15 años. Han sido entrevistados un alumno de primer curso, siete alumnos de tercero, cuatro de sexto, uno de séptimo y cuatro de octavo.

Si tomamos como referencia el Sistema Educativo Español, casi todos los niños entrevistados sufren retraso escolar si consideramos la relación edad / curso.

En los tres centros se ha entrevistado en profundidad a los directores y al profesorado del alumnado inmigrante, también a dos familias inmigrantes y a una española (las únicas a las que en ese momento tuvimos acceso).

### *Instrumentos de recogida de datos*

Para la recogida de datos han sido elaborados diversos instrumentos. En primer lugar, hemos preparado una encuesta para los alumnos inmigrantes en la que se identifican tres partes. En la primera se recogen algunos de los aspectos de la entrevista elaborada por Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez (1994), para diagnosticar el contexto familiar de alumnos de minorías étnicas; en ella se demanda información referida a las variables sociodemográficas, incidiendo en datos relativos a su familia: procedencia, años en España, trabajo de los padres antes y después de llegar a España, edad y estudios de los padres y hermanos, actividades que realizan los hermanos, participación del alumnado inmigrante en el trabajo de los padres. La segunda parte, recoge aspectos sobre sus condiciones de vida en España: propiedades (vivienda y objetos materiales), tipo y características de la vivienda, personas con las que comparte la vivienda y medios (electrodomésticos, libros, etc.). Por último, la tercera parte se centra en cuestiones relativas a sus relaciones con los profesores y compañeros en el ámbito escolar: actitud hacia la escuela, disposición espacial en el aula, comedor escolar, relaciones con los compañeros, ayudas que reciben, percepciones sobre si son escuchados y atendidos por sus compañeros cuando participan en clase, relaciones con los compañeros españoles fuera del ámbito escolar y preguntas del test sociométrico. Esta tercera parte ha sido contestada en forma de encuesta por el alumnado español (total 56 alumnos españoles) que compartían aula con el alumnado inmigrante. Por no dominar el alumno inmigrante bien la lengua española y la necesidad de explicar las preguntas, la encuesta se ha convertido en una entrevista semiestructurada.

Para contrastar los datos aportados por el alumnado se ha entrevistado a los directores de los tres centros y a profesores que imparten docencia a este alumnado. Para ello se ha elaborado un guión de entrevista en el que se contemplan los siguientes aspectos: las relaciones que establecen estos alumnos dentro del recinto escolar con sus compañeros y profesores; las ventajas que supone para el centro tener escolarizados este grupo de niños y las necesidades del centro al acoger este alumnado.

Además de las informaciones de estos dos sectores, nos ha parecido básico conocer la opinión de los padres y madres tanto de alumnos inmigrantes como españoles. Para recoger esta información se elaboran dos encuestas a base de preguntas abiertas cuyo

eje principal son las relaciones entre estos dos grupos de alumnos desde la óptica de la familia. Hemos recibido respuesta de dos familias de inmigrantes. Una de las encuestas ha sido contestada con la ayuda de la asistente social. Con la otra familia hemos mantenido una entrevista en su propia casa. De los padres españoles hemos recogido sólo la respuesta de una familia.

### *El proceso*

Antes de comenzar el trabajo de investigación solicitamos al Delegado Provincial de Educación y Ciencia de Almería permiso para acceder a los centros y para consultar diferentes documentos. A través de los inspectores, directores y de la profesora de apoyo a la inmigración hemos conocido la población de alumnos inmigrantes en la comarca y hemos seleccionado los colegios en los que recogeríamos información. Nuestras primeras visitas a los centros nos permite obtener información sobre los alumnos inmigrantes por medio de documentos internos y mantener los primeros contactos con el profesorado y alumnado. Una vez finalizada esta fase y elaborados los instrumentos de recogida de datos, comenzamos con las entrevistas al alumnado inmigrantes para continuar con el resto del personal. Las entrevistas en profundidad se efectúan entre los meses de marzo y junio de 1995.

Las entrevistas han tenido una duración aproximada de una hora y/o hora y media. En uno de los centros hemos constatado al principio una gran desconfianza de los niños, insinuando que nuestra actividad podía estar relacionada con la policía. Explicamos uno a uno de los niños el objeto de la entrevista, y nuestra presencia y relaciones con el centro les ha dado cierta confianza para responder a nuestras preguntas. Si hemos encontrado confianza en el alumnado de los otros dos colegios, ello se debe a que contamos con la ayuda de la profesora de apoyo a los alumnos inmigrantes (3 mañanas a la semana a los alumnos del tercer centro y una mañana al segundo colegio) hemos estado con ella en varias de sus clases y los niños observaron nuestras relaciones y participación; además esta profesora mantiene relaciones frecuentes y amistosas con las familias.

Para captar el clima del aula, se ha encuestado también a los alumnos españoles. Sólo hemos aplicado la última parte de la encuesta, que se efectúa colectivamente en cada una de las clases. Repartimos las encuestas entre el alumnado, leemos pregunta a pregunta, las explicamos y dejamos tiempo para que cada alumno la conteste. Esta parte de la encuesta se ha pasado al aula de quinto (tercer ciclo de primaria) de los colegios primero y segundo, y la de octavo de EGB del tercero.

La actitud manifestada por los directores y el profesorado de los centros en la entrevista ha sido positiva. Han demostrado mucho interés por los temas tratados y han contestado ampliamente a las preguntas formuladas. Es de señalar que se han sentido implicados en el proceso de investigación. Todo ello pensamos que responde a la necesidad que han hecho explícita, de descubrir, comprender la realidad y problemática que estamos estudiando, esperando soluciones. La misma facilidad e interés la encontramos en las familias entrevistadas.

**Tabla 1**  
**PROCESO METODOLÓGICO**

1ª fase	Reunión del grupo de investigación y estudiar la necesidad de conocer la situación escolar del alumnado inmigrante.	
2ª fase	Establecer contacto con los Centros y con la Inspección para conocer la población de inmigrantes escolarizados. Solicitud de permiso al Delegado.	
3ª fase	Visitas a los centros seleccionados. Análisis de documentos y primer contacto con el alumnado y profesorado. Selección de la muestra.	
4ª fase	Elaboración de los instrumentos	Guión entrevista alumnado.
		Guión entrevista profesorado.
		Guión entrevista padres.
5ª fase	Recogida de datos a través de las entrevistas, observaciones de aulas y recreos (notas de campo), y finalización de la recogida de información en los documentos de los centros.	
6ª fase	Análisis e interpretación de los datos	Triangulación de las respuestas de los diferentes sectores.
		Diagnóstico de la situación para comenzar a actuar.

## 4.2. Análisis de los resultados

El análisis de datos se realiza contrastando las respuestas a las entrevistas efectuadas al alumnado, profesorado, directores y familias (inmigrantes y españolas).

### *Identificación personal y familiar del alumnado inmigrante*

El alumnado africano procede de diferentes países: Etiopía, Senegal y Marruecos. Todos los alumnos y alumnas no viven en el seno de una familia completa. Aunque lo más frecuente es que sea el padre quien primero llegue a suelo español y al poco tiempo traiga a los hijos mayores, esto ocurre en el 87,9% del alumnado encuestado. El número de madres es menor, el 81,8% de los niños y las niñas tienen a su madre residiendo en Almería; en cuanto a los hermanos, el 63,6% del alumnado vive con todos sus hermanos. Este dato es muy importante porque consideramos a estas tres figuras claves en la convivencia familiar, por la carga afectiva que aporta a los niños y

que repercute en la creación de actitudes para relacionarse con los demás y para conseguir el aprendizaje académico.

El alumnado inmigrante no lleva escolarizado mas de tres o cuatro años en los colegios almerienses, sin embargo hay padres inmigrantes que residen en España desde hace 26, 25, 11, etc., años. Los padres de estos niños en su país de origen realizaban actividades diversas: «trabajaba en el comercio»; «en la agricultura»; «era carnicero»; «en una fábrica de zapatos»; «en una fábrica de hierros»; «hacia chaquetas de cuero». Las madres, sin embargo, eran pocas las que hacían trabajos diferentes a las tareas del hogar: «mi madre cosía a máquina»; «era enfermera militar». En Almería todos los padres realizan faenas agrícolas trabajando en los invernaderos. El número de madres que también trabajan fuera del hogar se incrementa y hacen diferentes tareas: faenas agrícolas en el invernadero, en el servicio doméstico y en almacenes de clasificación.

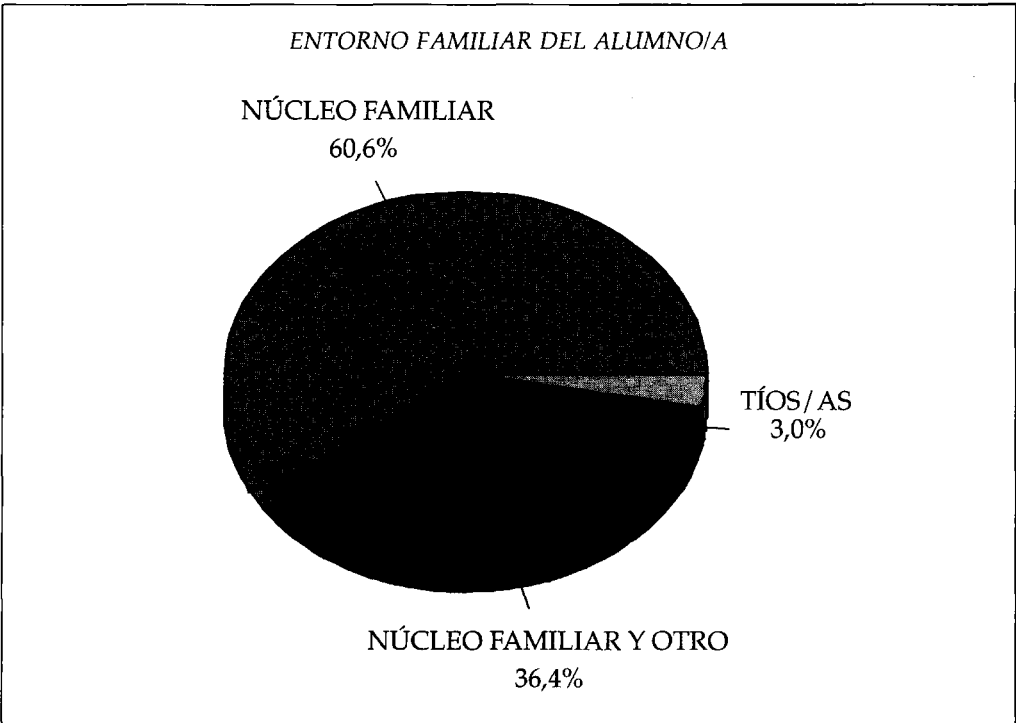
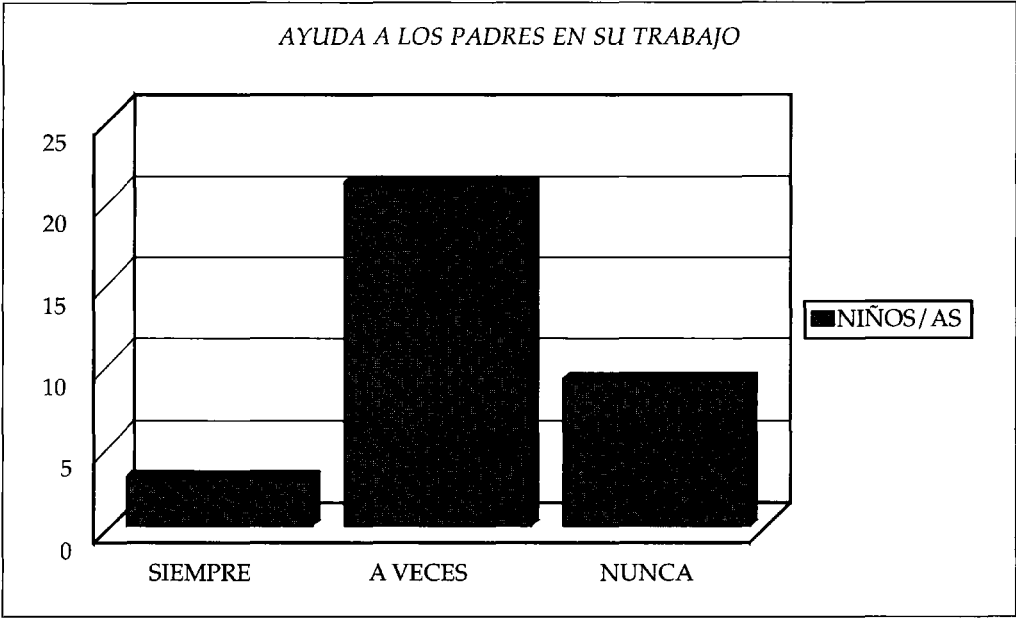
Las edades de los padres del alumnado inmigrante oscila entre los 34 años el más joven y 63 el de mayor edad. Las mujeres son más jóvenes fluctuando sus edades entre los 29 y los 48 años.

El nivel académico de los padres del alumnado inmigrante es bastante bajo según se desprende de las contestaciones de sus hijos: «no sabe leer ni escribir»; «mi padre sólo lee y escribe en árabe»; «sólo escribe su nombre»; «mi padre estudia español». Las madres se encuentran a un nivel aún más bajo, sólo tres de ellas leen y escriben según sus hijos, esta opinión no es compartida por el profesorado. Este es un dato bastante representativo, ya que si muchos niños españoles, en casa reciben ayudas de los padres relacionadas con las tareas escolares, estos padres no pueden apoyar a sus hijos porque carecen de los instrumentos y de los conocimientos para hacerlo.

Entre los treinta y tres alumnos entrevistados, hallamos familias numerosas de 5, 6 y 7 hermanos, y familias con menor número de hijos 1, 2, 3 y 4. Es de destacar en primer lugar, que 11 de estas familias están segregadas, parte de los hermanos del alumno en España y otra parte en sus países de origen u otros países. También es de señalar que ninguno de los niños entrevistados tienen hermanos realizando estudios secundarios ni carreras universitarios. Los alumnos que han ido a la escuela han completado lo que llamamos «estudios primarios», aunque nos han dicho los directores y el profesorado que los alumnos que llegan de otros países y se incorporan a las clases en su nivel correspondiente, no consiguen los objetivos para poder darles el graduado escolar. Ahora bien, según las respuestas del profesorado, los niños y las niñas de familias inmigrantes que comienzan en educación infantil, van consiguiendo los objetivos señalados. Son pocos los inmigrantes que después de salir de la educación obligatoria van a educación de personas adultas para obtener el graduado escolar.

«Somos seis, mi hermano pequeño tiene cinco años y el mayor 18, estuvo en la escuela hasta los 16 años, ahora va a Adultos, los otros van a la escuela. Todos vivimos en El Ejido (...) mis hermanos mayores van al invernadero y mi hermana hace jerseys»

(alumno inmigrante del segundo colegio)



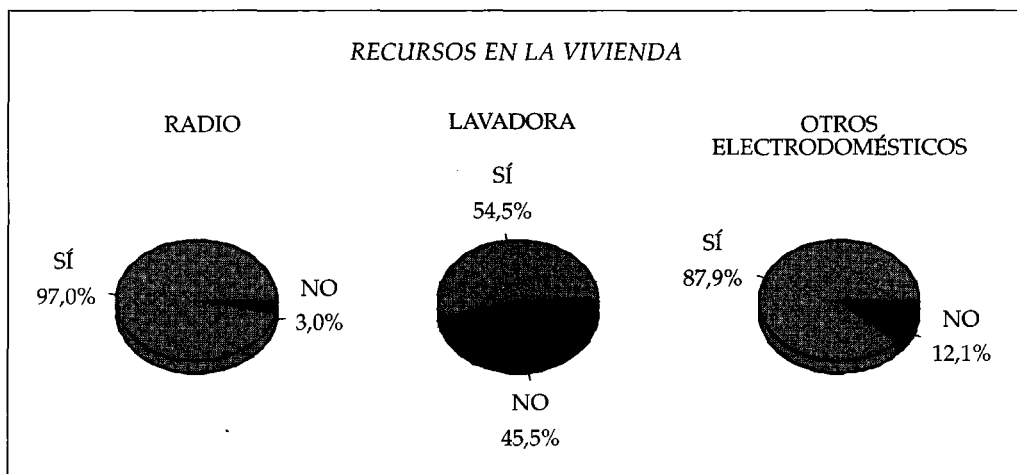
«Somos cinco y todos vamos a la escuela. Los hijos de la otra mujer de mi padre están en Marruecos (en total 14)»

(Alumna inmigrante del segundo colegio)

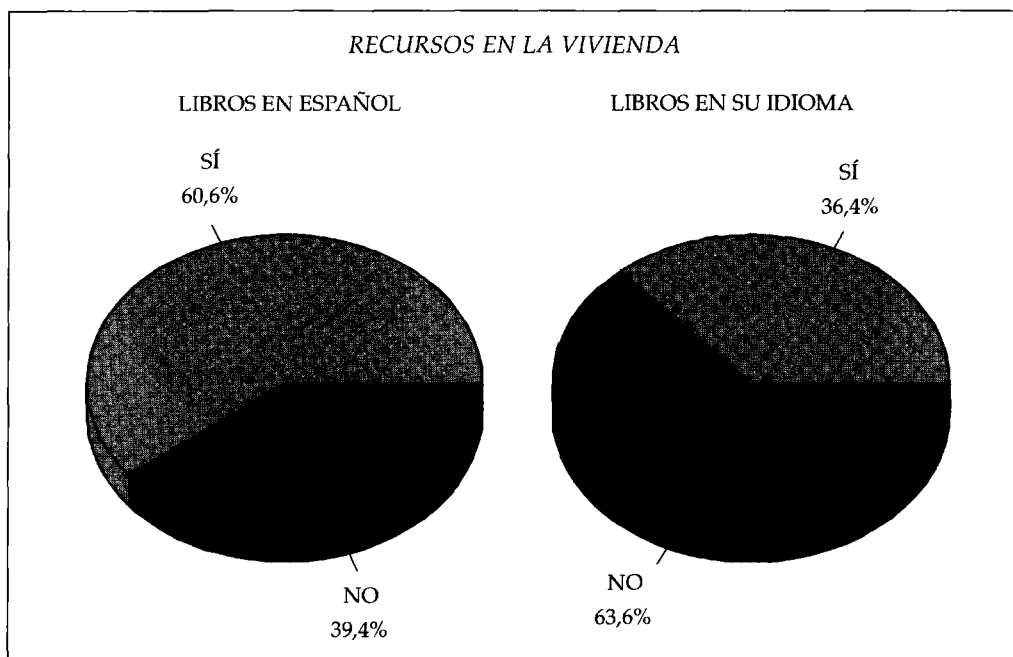
Los niños y las niñas «a veces» ayudan a los padres después de salir de la escuela. Las niñas entienden esta pregunta en el sentido de realizar faenas domésticas y contestan que «a veces», otros alumnos nos responden: «cuando me deja el jefe»; «sí, en casa y recogiendo habichuelas». Los padres con los que hemos mantenido contacto pretenden otra forma de vida para sus hijos, aunque tenemos conocimiento de niños que han salido de la escuela sin conseguir el graduado escolar y van a trabajar a los invernaderos.

#### *Vivienda, medios y propiedades de las familias inmigrantes*

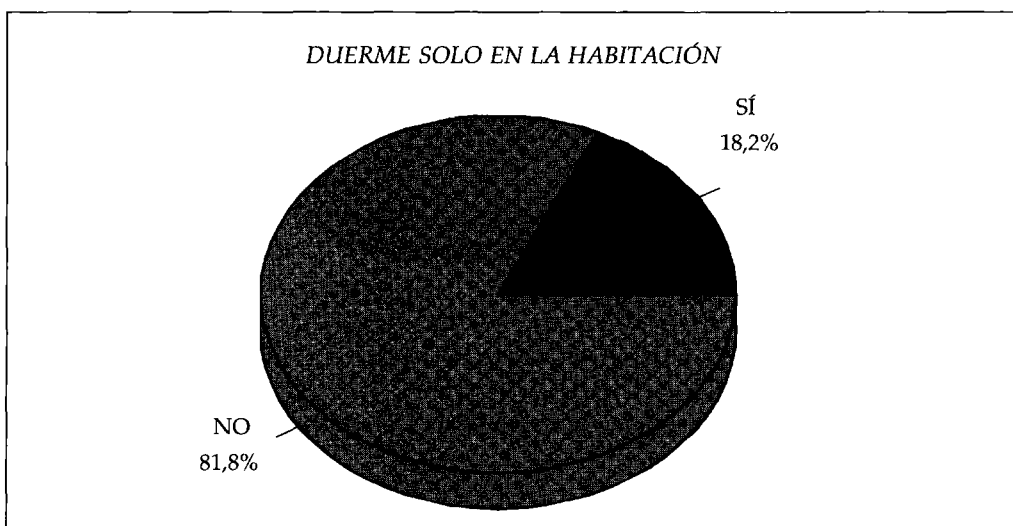
Las condiciones de vida de las familias inmigrantes son precarias. Ninguna de las familias de los alumnos entrevistados poseen vivienda en propiedad, o bien son alquiladas o bien facilitadas por el patrón. El 48,5% de estos alumnos viven en un cortijo y el 33,3% en una casa del pueblo, el resto lo hacen en piso. Todas las casas de los alumnos entrevistados tienen cocina y dormitorios, aunque en pésimas condiciones. En higiene y en equipamiento las viviendas dejan mucho que desear, las casas y los cortijos necesitan pintura, más muebles y menos viejos, cristales en las ventanas, etc. Todas las casas no cuentan con cuarto de baño, algunas lo tienen fuera y otras disponen de un pequeño aseo, en ambos casos sin agua caliente. Hay viviendas que carecen de agua corriente, aunque todas disponen de energía eléctrica. En los hogares hay diversos electrodomésticos: televisión, radio, frigorífico, etc. Hemos apreciado en menor cuantía aquellos que facilitan la (tradicional) labor femenina, por ejemplo la lavadora.

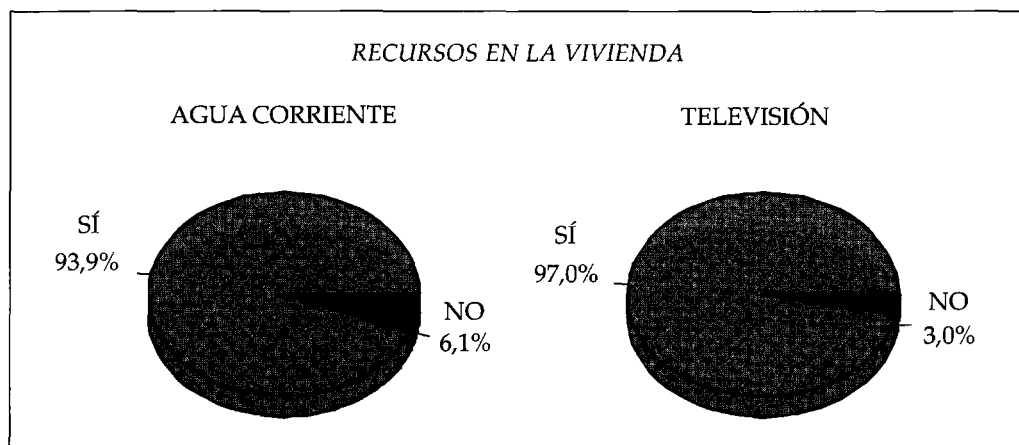




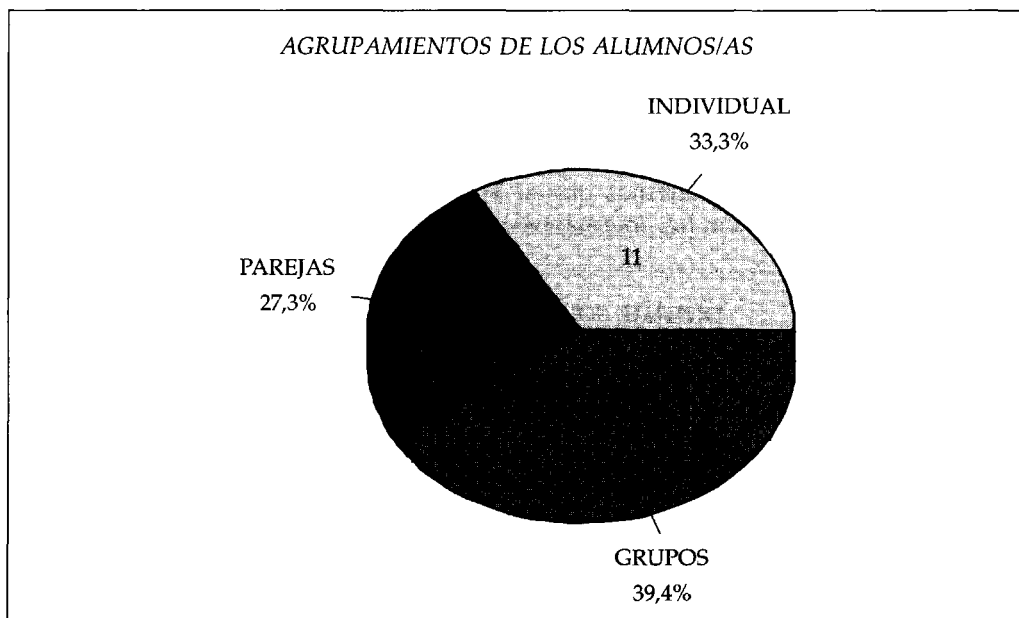


El 60,6% del alumnado vive en el núcleo familiar sin compartir la vivienda con otras personas, el 36,4% además de compartir su vivienda con sus padres y hermanos, la comparten con otros: «con mi tío Said»; «con el padre de Mohamed y Mohamed»; «con el padre de Hassan y Hassan». Para mostrar la forma tan deficiente en la que viven estos alumnos, señalaremos que el 81,8% de ellos comparten el dormitorio, algunos hasta la cama, con los «hermanos»; «madre»; «una mujer no de la familia».





Anteriormente hemos comentado que los padres de estos alumnos académicamente son muy pobres; sin embargo, en su vivienda tienen libros en español diferentes a los de texto (60,6%) y libros en su propio idioma, además todas las casas musulmanas cuentan con El Corán.



#### *Relaciones en el ámbito escolar entre el grupo mayoritario y el minoritario*

Para este documento hemos hecho una selección de las respuestas más significativas dadas por el alumnado y profesorado durante las entrevistas y el cuestionario.

El 90,9% del alumnado entrevistado asiste diariamente a la escuela, mientras que el 9,1% no lo hace de forma regular. Uno de los directores nos ha informado que la asistencia se debe a la necesidad de conseguir el visado.

Según Slavin (1990), en el aprendizaje cooperativo los alumnos tienen éxito en la medida que lo tenga su equipo, por lo que tendrán que estimular y ayudar a sus colegas a sobresalir; también pueden hacer un destacado trabajo explicando al otro aquello que no entiende traduciendo el lenguaje del profesor al lenguaje del compañero. Para desarrollar en el aula la educación multicultural Rosales (1994), Santos (1994), Escámez (1995), Aguado (1995) y Díaz-Aguado (1996) aconsejan una enseñanza-aprendizaje cooperativa. Para potenciar el aprendizaje cooperativo se ha de favorecer el trabajo en equipo del alumnado, pero el trabajo en equipo es muy difícil de llevar a cabo si los alumnos se disponen en las aulas en mesas separadas y de forma individual. Este es el motivo para interesarnos por la forma de agrupamiento del alumnado inmigrante y español. Tanto el alumnado inmigrante como el español se distribuyen igual: el 39,4% se sitúa en un grupo de trabajo, el 27,3% se dispone en parejas y el 33,3% lo hace en mesas separadas. Lo único que cambia entre la disposición del inmigrante y el español es el lugar que ocupan en el espacio de algunas aulas, por el croquis que nos hacen y por el nombre de los niños situados a su lado, observamos: alumnado inmigrante en el fondo de la clase, al lado de un español o de un niño de su misma etnia; delante, cerca de la maestra; en el centro de la clase entre niños españoles y otros de su etnia; al fondo, con niños españoles. Nos dice un alumno inmigrante: «no se dispone de un sitio fijo, nos cambiamos si no sabemos la tabla», otro nos comenta «al final, nadie está a mi lado, delante está Fali y otro niño que no se su nombre».



Son fundamentales las relaciones que se establecen entre compañeros para el desarrollo de la personalidad. Según Hartup (1986), hay estudios que relaciona positivamente la sociabilidad con la aceptación social y que demuestran que de las interacciones de compañeros se derivan importantes competencias sociales. Además pensamos que la aceptación del otro mejorará el autoconcepto, el rendimiento escolar y se logrará una mayor integración social del niño. Por todo ello consideramos importante preguntarles acerca de sus relaciones con los compañeros: el 27,3% del alumnado inmigrante entrevistado asegura llevarse bien con «todos» los compañeros, en el alumnado español las cifras aumentan hasta el 57,1%. El 21,2% de los niños y niñas inmigrantes dicen llevarse bien con «bastantes», mientras que los españoles dan un porcentaje del 30,4%. El 48,5% del alumnado inmigrante asegura llevarse bien con «algunos» de los compañeros, sin embargo solo el 12,5% de los españoles afirman lo mismo. Hay una opción que sólo la eligen inmigrantes: «con ninguno» (el 3%), un niño inmigrante nos dice: «yo no tengo amigos». Dos de los directores opinan que los niños inmigrantes no son rechazados por sus compañeros y se integran bien con el grupo al no provocar peleas ni riñas. No obstante, en un centro en el que el porcentaje de alumnado gitano es del 30%, se están generando conflictos entre el colectivo de gitanos y el de inmigrantes provocado porque las familias gitanas piensan que éstos vienen a quitarles el trabajo. Los directores se expresan de la siguiente forma:

«La relación es buena, no son rechazados. Nunca ha habido rechazo, no se ha notado mucho la presencia de estos niños en el colegio, no ha habido quejas»; «muy buena, completamente integrada, van conociendo la lengua y a mayor conocimiento de la lengua mayor integración»; «fue muy íntima en la primera relación, conforme los van conociendo los van rechazando y los gitanos los rechazan más que los otros.

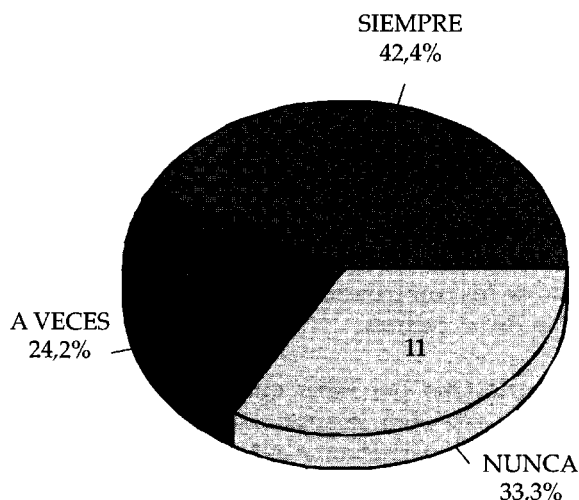
Las profesoras en la misma pregunta se expresan de la siguiente forma:

«Normalísima, como otro más. No hay gitanos en la clase en la que están integrados, pero sí distintas religiones: católicos, testigos de Jehová y musulmanes. Lo quieren mucho y es muy bueno para el deporte»; «buena (...) la convivencia es pacífica se aceptan porque tienen que aceptarse, si hay cierta marginación, a veces depende del tipo de niños»

Una de las profesoras opina que existe cierta marginación con estos alumnos. Otra piensa que las relaciones son normalísimas. Lo que no sabemos es si estas relaciones serían igual de normales si el alumno, en cuestión, no fuera tan bueno para el deporte como están manifestando.

De las respuestas del profesorado y de los directores deducimos que existe gran interés en que los niños extranjeros aprendan el idioma español lo más rápidamente posible con el fin de incorporarse a las actividades que se desarrollan en el aula y que están respondiendo a una determinada cultura (costumbres, valores, tradiciones, lengua, etc., españolas). Apreciamos asimilacionismo en situaciones como las anteriores y

## EL PROFESOR Y COMPAÑEROS TIENEN EN CUENTA TUS PUNTOS DE VISTA



cuando se manifiestan opiniones como: «la presencia de estos niños no se ha notado en el colegio», no entendemos cómo no se nota la presencia de personas con otras experiencias, con otros valores y actitudes y con una forma determinada de pensar y de vivir. El asimilacionismo también se ve en las respuestas del profesorado cuando preguntamos si *se introduce y contempla la educación multicultural en el proyecto curricular*, a lo que responden negativamente.

En los centros educativos se presentan dificultades burocráticas cuando acceden los alumnos inmigrantes, hay niños que llegan sin documentación, otros la traen en árabe, otros aparecen a mitad de curso y otros abandonan el centro cuando los padres cambian de invernadero. También presenta dificultad la insuficiente formación del profesorado en este tema y la falta de recursos. El equipo directivo de uno de los centros nos ha dicho: «no tenemos conocimiento para saber que hacer con ellos en cuanto a nivel didáctico, lengua, cultura, etc.». El profesorado opina que es difícil que estos niños obtengan el graduado escolar porque tienen problema con el castellano y la motivación para el estudio es cero. Opinan que parte de la culpa de esto la tienen los padres porque no mantienen contacto con el colegio y los que van tienen problemas de comunicación e interpretación de lo que quiere el profesorado.

Nos interesaba conocer la participación del alumnado inmigrante en las actividades de clase y la percepción que tienen acerca de, si son escuchados por sus compañeros y profesor cuando se expresan con el grupo y comunican sus puntos de vista. Las respuestas son diferentes entre el alumnado inmigrante y el español. El 42,4% de los inmigrantes creen que en una situación de debate y puesta en común, mantienen la atención de sus compañeros y profesor. El 33,4% de este alumnado entrevistado opina lo contrario, «nunca» son consideradas sus opiniones por la clase. El 57,1% del alum-

nado español opina que sus intervenciones son tenidas en cuenta «a veces», aunque hay un porcentaje también considerable de alumnos, el 37,5%, que opinan ser escuchados «siempre».

«Nunca damos nuestras opiniones. Decimos, opinamos, pero los demás no nos escuchan»; «los niños dicen: al moro no»

(Opiniones de dos alumnos inmigrantes del tercer colegio)

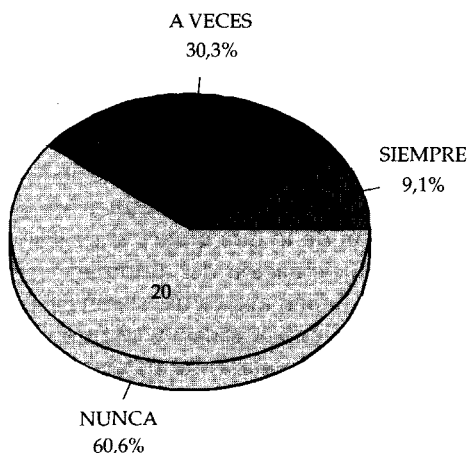
A las maestras también preguntamos si los alumnos inmigrantes son escuchados por sus compañeros cuando intervienen en clase, y si son consideradas sus opiniones. Ellas piensan que el resto de los compañeros les escuchan y consideran sus respuestas, sobretodo cuando hablan de su cultura.

«Si, tienen curiosidad por saber que opinan»; «si, a veces los escuchan con intriga»; «si, lo escuchan, le gusta participar sobre todo cuando habla de su cultura y los niños lo escuchan. Aquí se atiende la cultura del inmigrante»

(Opinión de las maestras de alumnos inmigrantes de los tres colegios)

Observamos el desacuerdo entre las respuestas de los alumnos y las de las profesoras. Una vez analizadas las respuestas del alumnado, las observaciones de las aulas y el debate que nosotros mantuvimos en una de las clases con un grupo de inmigrantes y de españoles, percibimos que en las clases no se favorecen las suficientes situaciones de diálogo y de debate que permita al alumnado exponer sus puntos de vista y discutirlos con sus compañeros. Eso lo demuestra la polarización de respuestas del

TE INVITAN A LAS FIESTAS O CELEBRACIONES EN CASA DE ESPAÑOLES



alumnado inmigrante y la indecisión entre el alumnado español, que le hace elegir la respuesta menos comprometida y neutral.

Para conocer las relaciones sociales que mantienen fuera de la escuela con los otros compañeros, preguntamos a los niños inmigrantes y españoles si son invitados por sus compañeros españoles a las fiestas que celebran en casa. Las respuestas son diferentes para los dos grupos de niños. Sólo el 9,1% del alumnado inmigrante se manifiesta diciendo «siempre», el 23,2% de los españoles se expresan de la misma forma. El 60,6% del alumnado inmigrante responde que nunca son invitados, mientras que el 12,5% de los españoles dan la misma respuesta. Nos parece bastante significativa esta diferencia y nos confirma la poca relación que mantienen los dos grupos de alumnos fuera del ámbito escolar.

### *El rendimiento académico del alumnado inmigrante*

En este estudio no hemos hecho una revisión de las notas de estos alumnos. No era un objetivo prioritario estudiar su rendimiento reflejado por medio de calificaciones, pero si nos ha parecido interesante conocer la opinión que tienen los profesores y directores sobre este aspecto.

«En el ciclo superior hay más problemas, sus conocimientos están por debajo de la media, se aburren. Excepto cuatro o cinco el rendimiento del resto es deficiente. El 50% del rendimiento deficiente se debe al problema con el idioma, además usan un vocabulario de la calle, pero no el cultural»; «no tienen motivación por la escuela, interrumpen la clase, hablan con los compañeros en árabe, aunque no son problemáticos ni violentos. Su rendimiento es bajo por la falta de motivación, en los niveles bajos están igual de integrados que los españoles, ni los compañeros pueden decir quien es el moro. En la segunda etapa el rendimiento es diferente, hay falta de motivación»; «incomodan a ciertos profesores porque pueden romper el ritmo de la clase, los niños se colocan en la clase que les tocan por edad. El rendimiento es más bajo que el de la media de la clase, porque hay un desconocimiento del idioma, aunque se ponen al corriente con facilidad, pero no destacan por un esfuerzo especial. Uno de los niños ha estado como aislado, aunque ha ido mejorando, pero ha tenido problemas con sus compañeros de etnia porque tenía mucha amargura y frustración, no esta con su madre, tiene 16 años y no va a obtener el certificado».

(Opiniones de los directores de los tres centros educativos)

La opinión generalizada de los directores es que el rendimiento es más bajo en estos niños que en los compañeros españoles de aula, aunque hacen una distinción entre los alumnos que se incorporan a cursos superiores, manifestando peor rendimiento, y los que comienzan desde preescolar que demuestran igual rendimiento que el resto de los compañeros. La causa principal del bajo rendimiento piensan que se

debe al desconocimiento del idioma y al aprendizaje progresivo de la lengua cotidiana y no la utilizada en los libros de texto y en las aulas. Asimismo, señalan que tienen poca motivación y se esfuerzan poco; a esto hay que añadir la influencia de las situaciones familiares en sus actitudes hacia el aprendizaje.

Las maestras se expresan de forma similar a los directores. El primer problema que encuentran es el idioma y el segundo, el desfase de los estudios realizados en su país de origen y los que efectúan en España.

«La mayor dificultad que tienen es la lengua y la relación que se establece al principio por el problema racial. Además no tiene que ver lo que han trabajado allí con lo que hacen aquí. No se marcan con ellos objetivos de EGB, aprenden la lengua española y se defienden en la sociedad que van a vivir. No hay quien pueda obtener el graduado escolar»; «la mayor dificultad es el idioma, pienso que teníamos que tener más apoyo de otros profesores, más que nada en el aprendizaje del idioma»; «al no tener el idioma, al principio la comunicación, aunque aprenden rápido, a veces están un poco perdidos... con respecto a él ha avanzado. En clase se esfuerza porque tiene la seguridad de la aceptación del otro, fuera de la escuela hace poco. No va a conseguir todos los objetivos de quinto, hay actividades que puede hacer al ritmo de los niños y otras no. El curso que viene pasa a 6».

(Opiniones de las maestras de los tres colegios)

Es normal que un niño que llega por primera vez a un país desconozca su idioma. Lo que no consideramos tan normal, es que esos niños se incorporen «sin más» a un aula en la que pueden ser completamente «sordos». No se favorece la integración atendiéndoles, aunque sea a tiempo parcial, por un profesor que hable su lengua materna. Estimamos que no es conveniente que las costumbres, valores, conocimientos de la forma de vida y conocimientos escolares, etc., que se expresan en los PCC de las escuelas, sean sólo las costumbres, valores etc., de la cultura del grupo mayoritario. Estos niños se encuentran perdidos porque el colegio no responde a sus intereses. Sus costumbres, sus valores, sus tradiciones, su forma de vida, etc., es distinta y se les está pidiendo que rompan con ella para adaptarse a los objetivos marcados en el centro y que reflejan la cultura del grupo mayoritario. Si a ello añadimos que bastantes niños tienen la familia segregada entre España y su país de origen y que sus condiciones de vida son excesivamente precarias; ¿cómo pretendemos que estos niños estén motivados y se esfuercen por adquirir conocimientos de otra cultura, sin dar nada de la suya a cambio? Pensamos al igual que Siccone (1995) que es necesario un intercambio y que se favorezca un aprendizaje y respeto de ambas culturas; aprender los unos de los otros.



*Las ventajas e inconvenientes que se presentan en los centros educativos al ser escolarizados niños de otras etnias y culturas*

Es una pregunta que hacemos a los directores y profesorado de los centros escolares. La finalidad era muy clara: ver las necesidades que manifiestan este colectivo al escolarizar alumnado inmigrante, conocer si se introduce la educación multicultural en las aulas y determinar si se ve fundamental, en esta situación, conocer y aprender de otras culturas. Las respuestas que da el profesorado con respecto a los problemas se centra en los siguientes aspectos: el desconocimiento de la lengua española, el desequilibrio entre la edad del inmigrante-conocimientos escolares adquiridos, necesidad de ser apoyados por un profesor, problemas burocráticos y económicos.

«El desconocimiento del idioma es un problema para el profesor ¿qué hace el profesor? Desfasan la edad y además tienen más conciencia de su cultura, están de pega... el insulto que utilizan: gitano moro»;

«se ponen en el curso por la edad y necesitan dedicación exclusiva a ellos, tienes que dedicarte a ellos porque vienen con desconocimiento del idioma. Desarrollan un trabajo individualizado en el aula de apoyo»; «problemas administrativos para conseguir una documentación sobre su seguimiento escolar —tanto como llamar al consulado para informarte— no traen nada. Necesidades de becas de comedor y transporte y orientación para cubrir las primeras necesidades (servicios sociales) y material escolar.

(Profesorado y directores de los tres centros).

Hay profesores que expresan no considerar la educación multicultural en el Proyecto Curricular ni en las actividades de aula, entre otros motivos porque no se encuentran suficientemente preparados para ello.

En cuanto a las ventajas hay diferentes opiniones según el centro.

«Ninguna aunque gozan de una profesora que les atienden 3 días a la semana, no hay ventajas ni culturales ni educativas. No ha habido intercambios de culturas»; «Los alumnos españoles conviven bien sin necesidad de crearles hábitos de comportamiento hacia sus compañeros inmigrantes. Se integran, no existe racismo»; «lo más importante es la gratificación moral cuando ves que los niños se adaptan y mejoran; aunque vemos más inconvenientes que gratificaciones»

(Directores y profesorado de los tres centros)

*El apoyo que se solicita a la Administración Educativa*

Por parte del profesorado y de los directores de los centros, las peticiones según las necesidades, suelen ser las mismas. Hemos estimado interesante recoger las respues-

tas más representativas y que más se repiten entre estos profesionales. El profesorado se manifiesta en los siguientes términos:

«Cursos de preparación para los maestros. Preparar materiales apropiados a estos niños y hacer un seguimiento porque estamos dando palos de ciego. También necesitamos personal de apoyo a tiempo total (español y marroquí) para que no pierdan su lengua de origen. Tenemos muchos problemas a la hora del papeleo, necesitamos alguien que se encargue de este problema. En cuanto a la evaluación debería hacerse algún tipo de ficha de evaluación. En general, la Administración debería implicarse más»; «es necesario personal de apoyo: profesores, asistentes sociales, etc., no sólo para los alumnos en el colegio, sino también a las familias».

Por las respuestas que dan pensamos que el profesorado se encuentra muy abandonado de la Administración educativa. No se prepara lo suficiente al profesorado para esta nueva situación, no se les conceden los recursos materiales y humanos necesarios y no se establece personal que sea nexo entre familias y escuelas. Apreciamos que aún no se percibe la necesidad de la educación multicultural. Con esta conducta lo que se está favoreciendo en la escuela es el asimilacionismo de la cultura del grupo dominante unido a una fase compensatoria de las deficiencias que se cree que el alumnado inmigrante tiene.

De igual forma se expresan los directores:

«Necesitamos un profesor marroquí en el centro que los recoja y junto con su cultura enseñarles la nuestra, ese profesor también enseñaría al profesorado; aunque no creo que estuvieran más integrados si el profesor fuera marroquí, ya que el fin de los alumnos es trabajar cuanto antes para mandarles dinero a la familia»; «material humano, profesorado con dedicación exclusiva, con labor de asistente social y con conocimientos de la cultura de los inmigrantes que a tiempo parcial les saque de clase y les dé suficiente apoyo. También es necesario un coordinador entre colegio y familia; alguno de los monitores del Ayuntamiento ayuda al colegio, pero no es conveniente hacerlo de forma esporádica, debe haber un profesor en el centro que lo haga»; «apoyo didáctico con la lengua, apoyo de la trabajadora social, seguimiento con las familias, información de su situación social, entorno, etc. Nunca han llamado los de la Administración y casi siempre que vamos, el/a inspector/a presenta problemas. Por otra parte tenemos la problemática de la documentación administrativa, el «libro». También necesitamos asesoramiento pedagógico y profesorado de apoyo».

Seguimos observando la desconexión de la Administración ante esta situación. Los directores demandan profesorado de apoyo, profesorado que atiendan a los alumnos en su lengua materna y favorezca la integración de estos niños. Se pide recursos y

formación para el profesorado. También la liberación de los centros de los aspectos burocráticos que deberían ser solucionados antes de ser escolarizados los niños.

## **5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS**

Las relaciones sociales que se establecen en las escuelas entre el alumnado inmigrante y español dependen del centro, en uno de los centros percibimos que estas son negativas. Se desprenden de nuestras observaciones y de las respuestas del profesorado que en las escuelas, en general, se favorece una educación asimilacionista-compensatoria. De igual forma apreciamos la dificultad que encuentra el profesorado al hallar en el aula uno o varios niños de otra cultura y lengua. Dificultad que se debe a que no han sido formados para enfrentarse a esta nueva situación y a la poca ayuda administrativa en cuanto a los recursos y profesores de apoyo a la inmigración.

Como propuestas apuntamos las siguientes:

- a) La Administración debería dotar a los centros con alumnado inmigrante escolarizado, de profesores de apoyo españoles y de los países de origen de los alumnos inmigrantes con conocimientos de la cultura y de la lengua de estos niños. Estos profesores apoyarían a los alumnos inmigrantes enseñando español y las materias instrumentales, los alumnos se integrarían en las aulas con sus compañeros españoles a tiempo parcial para ir favoreciendo la integración. Posteriormente se incorporarían de forma completa. Este profesor de apoyo también trabajaría junto con el profesor tutor programando en común, realizando el seguimiento de los alumnos y respondiendo a los interrogantes sobre la cultura, costumbres, valores, etc., de estos pueblos, para introducirla en el Proyecto Curricular y en las programaciones de aula. Otra de las funciones de este/os profesor/es de apoyo es servir de nexo entre la escuela y las familias, ayudándolas a participar en la vida escolar.
- b) La Administración ha de posibilitar la formación teórica y práctica del profesorado que recibe alumnos inmigrantes y dotar a los centros de los recursos materiales adecuados.
- c) Se deben programar actividades en el aula que favorezcan el aprendizaje cooperativo (Slavin, 1990; Escámez, 1995; Aguado, 1995; Díaz-Aguado, 1996) y la solución de conflictos.
- d) Los contenidos escolares han de reflejar la cultura, costumbres y valores tanto del grupo mayoritario como del minoritario.
- e) Hay que utilizar estrategias en el aula que favorezcan la autoestima de los alumnos, su dimensión personal y su dimensión social.

Este trabajo ha hecho posible conocer el diagnóstico inicial de una situación pero no ha concluido, es necesario ampliarlo a otras dimensiones más específicas: análisis del contexto familiar del alumnado inmigrante, actitudes del profesorado, los valores de los alumnos inmigrantes (teniendo como referencia los trabajos de Espín, Cabrera,

Marín y Rodríguez 1994, 1995, 1996) y diseñar y evaluar con el profesorado programas de educación multicultural.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abad, L., Cucó, A. e Izquierdo, A. (1993). *Inmigración, Pluralismo y tolerancia*. Madrid: Ed. Popular.
- Aguado, M.T. (1995). Investigación educativa en un medio escolar multicultural. En: VII Seminario Nacional de Investigación Educativa. *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica*. Valencia: AIDIPE, 155-158.
- Bartolomé, M. (1996). *Panorámica general de la investigación sobre educación intercultural en Europa*. Comunicación presentada en European Conference of Educational Research (ECER-96). Universidad de Sevilla, 25-28 de septiembre de 1996.
- Cabrera, F., Espín, J., Marín, M.A. y Rodríguez, M. (1994a). Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la educación primaria. Percepción del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 433-440.
- Cabrera, F., Espín, J., Marín, M.A. y Rodríguez, M. (1994b). Diagnóstico del contexto familiar de alumnos de minorías étnicas. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 440-445.
- Cabrera, F., Espín, J.V., Marín, M.A., y Rodríguez, M. (1995). Estudio del nivel de integración de minorías étnicas en el aula. En: VII Seminario Nacional de Investigación Educativa. *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica*. Valencia: AIDIPE, 147-150.
- Calvo, T. (1989). *Los racistas son los otros*. Madrid: Editorial Popular.
- Calvo, T. (1995). Aprender a convivir en la diferencia, *Vela Mayor*, 5, 13-18.
- Escámez, J. (1995). Educación para la tolerancia. *Vela Mayor*, 5, 27-35.
- Díaz-Aguado, M.T. (1996). *Escuela y Tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Espín, J.V., Marín, A., Rodríguez, M. y Cabrera, F. (1996). *Análisis comparativo de las actitudes del profesorado de educación primaria y secundaria ante la educación multicultural*. Comunicación presentada en European Conference of Educational Research (ECER-96). Universidad de Sevilla, 25-28 de septiembre.
- García Garrido, J.L. (1995). Interculturalismo: el reto de la educación europea, *Vela Mayor*, 5, 6-12.
- Hartup, W.W. (1986). Las amistades infantiles, en J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (Com.): *Psicología Evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza Psicología.
- Jaén, M., de Pablo, J. y Carretero, A. (1995). Un análisis del entorno económico almeriense, *Demófilo*, 15, 63-86.
- Juliano, D. (1991). Antropología pedagógica y pluriculturalismo, *Cuadernos de Pedagogía*, 196, 8-10.
- Juliano, D. (1993). *Educación intercultural. Escuelas y minorías étnicas*. Madrid: EUDEMA.
- Lucas, J. de. (1994). *Europa: ¿convivir con la diferencia?* Madrid: Tecnos.
- Puig Rovira, J.M. (1994). Diversidad étnico-cultural: una prueba para la democracia y

- para la educación, en M.A. Santos (Ed.). *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona: PPU/Universidad de Santiago de Compostela.
- Rosales, E. (1994). El reto de la educación intercultural en la construcción del currículum, en M.A. Santos (ed.). *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona: PPU/Universidad de Santiago de Compostela.
- Santos, M.A. (1994). La dimensión interactiva y el aprendizaje cooperativo como vía de educación intercultural, en M.A. Santos (ed.). *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona: PPU/Universidad Santiago de Compostela.
- Siccone, F. (1995). *Celebrating Diversity. Building self-Esteem in Today's Multicultural Classrooms*. Boston: Ally and Bacom.
- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative Learning*. N.J.: Prentin Hall, Englewood Cliffs.
- Sobrado, L.M. (1994). Orientación educativa para la diversidad cultural: Un programa de intervención, en M.A. Santos (ed.). *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona: PPU/Universidad de Santiago de Compostela.
- Vázquez, G. (1994). ¿Es posible una teoría de la Educación Intercultural?, en M.A. Santos (ed.). *Teoría práctica en la educación intercultural*. Barcelona: PPU/Universidad de Santiago de Compostela.
- Zabalza, M.A. (1992). *Implicaciones curriculares de la educación intercultural*. X Congreso Nacional de Pedagogía.



## LA ANSIEDAD ANTE LA PRUEBA DE EVALUACIÓN: SU EFECTO EN EL RENDIMIENTO (I)<sup>1</sup>

Norberto Navarro Adelantado y Presentación A. Caballero García<sup>2</sup>

Universidad de Murcia

### RESUMEN

*Este artículo contiene una revisión de los hallazgos más recientes referentes a la ansiedad ante la prueba (test-anxiety) que tienen interés para la investigación educativa; detallando las relaciones existentes entre la situación ambiental, la dificultad de la tarea, el rendimiento y la ansiedad durante la realización de una prueba de evaluación. Los síntomas que acompañan a la ansiedad ante el examen y las estrategias de enfrentamiento ante la tarea que adopta este rasgo de personalidad, así como el efecto mediador de otras variables que intervienen en el desarrollo de toda tarea, también son revisados. Por último, hacemos una interpretación integradora y secuencial del fenómeno de la ansiedad ante la prueba.*

### ABSTRACT

*This paper is't a review of the last findings about test anxiety, interesting for educational research. We specify the relationships between enviromental situation, task difficulty, performance, trait and test anxiety. Test anxiety symptoms and coping estrategies to task of this personality trait, as well as the mediation of others variables involved in developmental task are revised too. Finally, we done a integrated and sequential interpretation of test anxiety phenomenon.*

---

1 Esta revisión es una introducción teórica a un segundo trabajo empírico acerca de la ansiedad ante la prueba de evaluación, que remitiremos próximamente a la Revista de Investigación Educativa.

2 Dpto. M.I.D.E., Facultad de Educación, Universidad de Murcia, 30100-Murcia.

## INTRODUCCIÓN

La ansiedad como estado del organismo, común a situaciones diferentes de nuestra vida, se halla presente en el aula ya sea como respuesta a variables ambientales o como respuesta a variables individuales. En el primer caso, la ansiedad está provocada por señales que emiten los elementos diferentes que componen un aula; por lo tanto, hablamos de variables externas al sujeto. Mientras que, en el segundo caso, la ansiedad está desencadenada por pensamientos o sentimientos del sujeto; es decir, por señales internas al sujeto. En este caso, decimos que la ansiedad es una variable de personalidad.

Cuando una persona detecta señales externas o internas que interpreta como preocupantes o amenazantes, muestra cambios conductuales, cognitivos y psicofisiológicos que le facilitan el enfrentamiento a dicha amenaza. Si un sujeto muestra estos cambios en ausencia de situaciones de amenaza o como resultado de pensamientos y sentimientos irracionales, lo definimos como ansioso.

Los síntomas físicos, generalmente desagradables, que acompañan a los estados de ansiedad, hacen que los sujetos ansiosos eviten las situaciones, pensamientos y señales anticipatorias de estrés o amenaza.

Una variable psicológica básica que está afectada por los estados y respuestas de ansiedad es la atención, antesala de los mecanismos de procesamiento de la información. En este artículo, revisamos cómo la ansiedad modifica los estados y respuestas atencionales, dificultando los procesos de memoria y rendimiento de un sujeto ante pruebas de evaluación.

## LA INTERACCIÓN ANSIEDAD-RENDIMIENTO

Según Sartory (1983; 1986), la ansiedad origina déficits en los componentes de la respuesta atencional, facilitando que los sujetos ansiosos, ante situaciones estresantes, atiendan a señales internas en detrimento de los estímulos externos. Otra característica de las personas ansiosas es la distracción o hipervigilancia (Eysenck, 1992 a y b) ante situaciones interpretadas por ellas como estresantes. Estos comportamientos se entienden por la necesidad que tienen las personas ansiosas de prestar una atención excesiva a los estímulos ambientales con el fin de anticipar respuestas de evitación ante el estrés, lo que las lleva a mostrar un comportamiento distraído ante los contenidos de la tarea que están desarrollando.

Aunque hay autores (Zeidner y Safir, 1989) que afirman que la ansiedad mostrada por un sujeto ante una tarea no es un predictor de su rendimiento o habilidad durante dicha tarea, Becker (1983) afirmó que la ansiedad mostrada por el alumno antes y durante un examen puede utilizarse como predictor de su rendimiento; y, lo cierto es que la ansiedad actúa como factor determinante, junto a otros, del rendimiento del alumno (Rodríguez Espinar, 1986). En realidad, la ansiedad es un mediador de la relación existente entre la activación fisiológica de un sujeto y su rendimiento en una tarea (Schijndel, de Mey y Niring, 1985). En esta línea, Sarason (1963) encontró una correlación negativa entre el grado de ansiedad mostrado por un sujeto ante una tarea



estresante y su rendimiento en la misma. Por consiguiente, la ansiedad es una variable de interés para la investigación educativa (Becker, 1982).

Según Gutiérrez Calvo, Álamo y Ramos (1990), la ansiedad sería una variable relacionada con el rendimiento porque produciría efectos negativos e inmediatos sobre él y, aunque la ansiedad no afectaría al proceso de aprendizaje, sí reduciría su eficacia. Edwards y Trimble (1992) confirmaron que la ansiedad ante la tarea era una respuesta de aparición frecuente en situaciones de evaluación y que dicha ansiedad correlacionaba negativamente con la ejecución del sujeto durante la prueba.

Siguiendo a Gutiérrez Calvo y cols. (1990), el rendimiento motor de las personas ansiosas se deterioraría en situaciones evaluativas que precisaran una actuación muscular fina y una atención intensa, lo que no sucedería ante tareas que demandasen una actuación muscular grosera y una atención escasa. Posteriormente, Britt y Blumenthal (1992) observaron que la ansiedad no afectaba a la amplitud de la respuesta motora, aunque sí a su tiempo de latencia. Según los resultados obtenidos por estos últimos autores, la ansiedad facilitaría un rendimiento motor lento. Gray (1982) afirmó que, en todas las situaciones ambientales, la ansiedad se acompañó de inhibición de la respuesta motora, llegándose a la inmovilización durante los estados de miedo.

En cuanto a las causas que desencadenan un rendimiento deficiente de los sujetos ansiosos durante el desarrollo de una tarea, Gutiérrez Calvo (1984 a; 1984 b) determinó la existencia de cuatro mediadores:

1. la atención se focaliza en aspectos irrelevantes.
2. la representación mental de contenidos aversivos relacionados con expectativas de fracaso y autoevaluación negativa.
3. la formación de huellas de memoria referentes a contenidos ansiógenos de competencia y autoeficacia bajas.
4. el deterioro del recuerdo, debido a la sobrecarga en la memoria de representaciones mentales ajenas a la tarea.

Esta relación existente entre la ansiedad mostrada por un sujeto ante la realización de una tarea y su rendimiento en la misma, originó el estudio de un tipo específico de ansiedad, la ansiedad ante la prueba (test-anxiety), como correlato del estrés provocado por las pruebas de evaluación en algunos sujetos; asumiendo la comunidad científica que la ansiedad ante la prueba deteriora el rendimiento.

## **EL EFECTO DE LA SITUACIÓN EN LA INTERACCIÓN ANSIEDAD-RENDIMIENTO**

Sabemos que las personas ansiosas interpretan situaciones diferentes como amenazadoras en función de su experiencia pasada (Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1970). Según Buceta, Polaino y Parron (1983) esta interpretación de amenaza sería consecuencia del desamparo aprendido que sufren los sujetos ansiosos. Más aún, el componente preocupación de la ansiedad es también aprendido y hace referencia a los factores cognitivos de la experiencia de ansiedad (Morris y cols., 1981). Así, ante

situaciones de estrés, la preocupación del sujeto ansioso no sólo varía según su interpretación cognitiva de su experiencia de aprendizaje social, sino también como resultado de los estímulos ambientales capaces de evocarle las mismas cogniciones y experiencias pasadas (Bandura, 1977 y Mischel, 1981).

Pero, ¿son determinantes externos o internos los que facilitan la interacción ansiedad-rendimiento? Morris y cols. (1981) afirman que variables ambientales que rodean a la situación de examen como el entorno del aula, las características y conducta del examinador, las conversaciones de los estudiantes acerca de la prueba, etc., contribuyen a que aumente la preocupación del sujeto que va a realizar el examen. Por el contrario, hay autores que afirman que, aún ante situaciones de pruebas sencillas, es la disposición del sujeto ante la tarea la que define su conducta (Epstein, 1977 y Fierro, 1982).

### **LA ANSIEDAD ANTE LA PRUEBA: ¿UN ESTADO DEL ORGANISMO, O UN RASGO DE PERSONALIDAD?**

La naturaleza de las respuestas de ansiedad ante la prueba y por extensión durante los exámenes, han sido investigadas durante las cuatro últimas décadas. Sarason (1975) definió la ansiedad ante la prueba como la ansiedad vinculada a situaciones evaluativas; siendo la ansiedad ante los exámenes, según Serrano y Delgado (1990), un tipo de miedo que conllevaría una ejecución inferior a la considerada óptima.

Siguiendo a Serrano y Delgado (1990), la ansiedad ante los exámenes podría considerarse un ejemplo de estado de ansiedad asociado a componentes situacionales; mientras que, según Spielberger, Anton y Bedell (1976), la ansiedad ante los exámenes sería un rasgo de personalidad específico de las situaciones de evaluación.

La respuesta de ansiedad ante la prueba ha sido interpretada como la mediación de factores cognitivos en la interacción ansiedad-rendimiento (Wine, 1980), pero también como el resultado del efecto combinado de variables situacionales, variables de personalidad (Morris y cols., 1981) y de habilidades personales (Becker, 1982). Para Sarason (1981), la ansiedad ante la prueba está mediada por el aprendizaje previo y los estilos cognitivos de quien la experimenta y debe valorarse como rasgo de personalidad.

La ansiedad ante la prueba contiene dos componentes subjetivos: la preocupación (worry) y la labilidad emocional (emotionality) (Morris y cols., 1981; Morris y Liebert, 1973). La preocupación estaría representada por una expectativa negativa del sujeto hacia su rendimiento en pruebas de evaluación y la emocionalidad sería la autopercepción del sujeto acerca de su activación psicofisiológica durante dichas pruebas (Deffenbacher, 1978; Morris y cols., 1981; Schwarzer, Van der Ploeg y Spielberger, 1982). Asimismo, los sentimientos de frustración que muestran algunos sujetos ante tareas difíciles serían un síntoma de ansiedad ante la prueba y estarían asociados a deterioros en el rendimiento (Arkin, Detchon y Maruyana, 1982). Otra consecuencia de la preocupación del sujeto como componente de la ansiedad ante la prueba sería la evitación pasiva de la situación de evaluación (Geen, 1987).

Existe mayor evidencia referente al componente cognitivo-subjetivo de la ansiedad ante la prueba, lo que facilita su interpretación como rasgo de personalidad más que

como variable situacional (estado). Recientemente, Navarro Adelantado y Caballero (1995) afirman, en una investigación de laboratorio realizada con sujetos no ansiosos, que el examen no es una situación provocadora de ansiedad y que la ansiedad mostrada por algunos sujetos ante situaciones de evaluación y examen es el resultado del efecto de variables individuales de personalidad. Actualmente, se considera que la ansiedad ante la prueba es un rasgo de personalidad específico y situacional cuyos componentes mayores son la preocupación y la emocionalidad (Spielberger y Vagg, 1995).

## **SÍNTOMAS DE ANSIEDAD ANTE LA PRUEBA**

Asumiendo la existencia de tres grupos de síntomas que acompañan a la ansiedad, a saber: fisiológicos, subjetivos y motores (Krohne, 1978), hoy sabemos que la ansiedad ante la prueba conlleva cambios atencionales (Schwartz, Davidson y Coleman, 1978), además de tensión muscular, preocupación y pensamientos irrelevantes hacia la prueba (Birenbaum, 1990; Blankstein y Flett, 1990; Sarason, 1984).

Otro síntoma que acompaña a la ansiedad de la prueba ante tareas de dificultad alta es la inhibición social (Pruyn, Vlek y Aaten, 1984). Esta conducta ha sido medida a partir de la inhibición de la actuación mostrada por sujetos ansiosos durante el desarrollo de una prueba de evaluación. En esta línea, Penzo (1989) afirmó que la ansiedad ante los exámenes facilitaba la inhibición interpersonal, debido a los sentimientos negativos del sujeto ansioso con relación a su competencia y habilidad ante la tarea.

Asimismo, los sujetos que muestran ansiedad ante la prueba tienen expectativas negativas con relación a sus rendimientos en las tareas (Blankstein, Flett, Boase y Toner, 1991; Gutiérrez Calvo, 1984 b), lo que incrementa la activación fisiológica (Sarason, 1991) y la percepción de dificultad ante la tarea (Carver y Scheier, 1984) en dichos sujetos.

También se ha observado un aumento del grado de ansiedad ante la prueba en los sujetos que tienen pensamientos de autoevaluación negativa (Watson y Friend, 1969); siendo los hombres, en comparación con las mujeres, quienes muestran mayor incidencia de este síntoma (Blankstein y Flett, 1990); mientras que las mujeres tienen más miedo a una posible evaluación negativa de sus rendimientos, en comparación con los hombres (Penzo, 1989).

Otro síntoma observado en los sujetos ansiosos durante la realización de pruebas de evaluación es un rendimiento óptimo más lento en comparación con los sujetos no ansiosos (Geen, 1987). Por el contrario, cuando se evaluó el rendimiento característico de los sujetos ansiosos, éstos terminaron sus tareas antes que los sujetos no ansiosos (Carver y Scheier, 1984 y Eysenck, 1992 a). Quizás, el efecto anterior sea consecuencia de la observación de Eysenck (1979; 1982; 1991; 1992 a y b) y Calvo, Ramos y Estevez (1992), referente a que los sujetos ansiosos muestran una capacidad de memoria de trabajo menor que la población no ansiosa. Asimismo, se ha observado en los sujetos ansiosos, durante la realización de una tarea, una menor capacidad de procesamiento de la información, un esfuerzo mayor para la resolución de la tarea y una atención

selectiva mayor (Eysenck, 1991; 1992 a; Schwarzer, 1990); como también, dificultad en la organización y procesamiento de conceptos (Naveh-Benjamín, McKeachie y Lin, 1987), un vocabulario y comprensión lectora inferiores a la normalidad (Anderson y Presley, 1981; Calvo, Ramos y Estevez, 1992) y una capacidad de aprendizaje más lenta, en comparación con los sujetos no ansiosos (Anderson y Presley, 1981 y Naveh-Benjamín y cols., 1987).

Igualmente, durante la resolución de una tarea, los sujetos ansiosos muestran problemas en el uso y organización de sus hábitos de estudio (Everson, Millsap y Browne, 1989), observándose en ellos mayores reactividad emocional y frecuencia cardíaca, en comparación con los sujetos no ansiosos (Deffenbacher, 1986); quizá por la tendencia de los sujetos ansiosos a focalizar la atención en sí mismos y no en la tarea que están realizando (Carver y Scheier, 1984; Gibbons, 1991; Schwarzer, 1990 y Wine, 1980).

Se han dado dos explicaciones básicas que serían el origen de todos los síntomas mostrados por los sujetos con ansiedad ante la prueba: una que el deterioro en el rendimiento que muestran estos sujetos es debido a que la situación de examen es altamente amenazante para ellos (Spielberger y cols., 1970); otra que estos sujetos, durante la prueba de evaluación, sufren cambios intensos en la actividad de su sistema nervioso vegetativo que interfieren negativamente en sus rendimientos (Carver y Scheier, 1984; Geen, 1987; Gutiérrez Calvo, 1983 y Holroyd, Westbrook, Wolf y Badhorn, 1978).

## **ANSIEDAD ANTE LA PRUEBA Y DIFICULTAD DE LA TAREA**

El efecto originado por la ansiedad en el rendimiento depende del tipo de ansiedad y de la naturaleza (Deffenbacher, 1986) y dificultad de la prueba (Sorg y Whitney, 1992).

La ansiedad ante la prueba correlaciona positivamente con la percepción del sujeto ansioso referente a la dificultad de la tarea, independientemente del tipo de prueba y las demandas de ésta (Everson, Tobías, Hartman y Gourgey, 1993; Hembree, 1988). Así, la reacción de ansiedad mostrada por un sujeto ante una situación específica depende de la valoración situacional del individuo y de los recursos que éste cree disponer para afrontarla (Bermúdez, Pérez, Merino y Soto, 1985). Siguiendo a Bermúdez y cols., el grado de rasgo de ansiedad de un individuo condiciona su valoración y percepción de dificultad de la prueba y, según Koller y Wicklund (1988), la percepción de dificultad de la prueba está asociada a un aumento de la preocupación (ansiedad).

La ansiedad interacciona con la dificultad de la prueba, originando mayor deterioro en el rendimiento ante tareas difíciles, en comparación con tareas fáciles; ya que las tareas difíciles demandan del sujeto ansioso mayor capacidad de memoria de trabajo, le incrementan el número de representaciones aversivas de la situación y la interferencia atencional (distracción) y, además, están asociadas a más experiencias de fracaso (Eysenck, 1982; 1992 a; Gutiérrez Calvo, 1985). Por el contrario, ante tareas fáciles o de dificultad baja, no existen diferencias entre el rendimiento de los sujetos ansiosos y no ansiosos (Gutiérrez Calvo, 1983; 1984 a y b). Cuanto más sencilla es la tarea a desarro-

llar, menos probabilidad de deterioro del rendimiento existe por interferencia de las representaciones aversivas del sujeto ansioso durante la tarea (Gutiérrez Calvo, 1983).

Cuando los sujetos con ansiedad ante la prueba se enfrentan a tareas difíciles, experimentan sentimientos mayores de ineficacia, impotencia e inquietud, además de mayor activación psicofisiológica y pérdida de autoestima, en comparación con los sujetos no ansiosos, lo que no se observa cuando la tarea es fácil (Arkin, Detchon, y Maruyana, 1982).

También se ha observado que la dificultad de un ítem correlaciona positivamente con la preocupación mostrada por los sujetos ansiosos durante su solución (Morris y Liebert, 1973), provocando en ellos la evitación del ítem difícil y la elección de otro sencillo (Arkin, Detchon y Maruyana, 1982; Arkin y Haugtvedt, 1984).

## **ESTRATEGIAS DE ENFRENTAMIENTO DURANTE LA ANSIEDAD ANTE LA PRUEBA**

La persona que muestra ansiedad ante la prueba desarrolla conductas de enfrentamiento (coping) individuales durante un examen que, a partir de su experiencia previa, tratan de evitar el componente amenazante y desagradable que para ella tiene cualquier prueba de evaluación. Este comportamiento cumple dos finalidades básicas: manejar y controlar las situaciones estresantes y reducir o eliminar la experiencia de estrés del sujeto. Según Buntrock y Reddy (1992), los sujetos que utilizan estrategias de enfrentamiento ante el estrés son aquellos que muestran menores puntuaciones de ansiedad en cuestionarios de autoinforme, aunque también muestran las reacciones fisiológicas más intensas ante las situaciones amenazantes.

En el sujeto con ansiedad ante el examen, la experiencia previa de exámenes con resultados desfavorables refuerza su ansiedad durante la tarea (Becker, 1982; Carver, Scheier y Klahr, 1987) y aumenta sus dudas referentes a su autoeficacia en la tarea (Carver y Scheier, 1984). En esta línea, Gibbons (1991) afirmó que durante los exámenes las personas ansiosas atendían frecuentemente a distractores internos acerca de sí mismos que, si bien intentaban disminuir su estrés, también deterioraban su habilidad y competencia para un rendimiento óptimo.

Diferentes autores (Doctor y Altman, 1969, Morris y cols., 1981; Morris y Engle, 1981 y Smith y Morris, 1976) afirmaron que la preocupación del sujeto ansioso aumentaba progresivamente desde el inicio de una prueba de evaluación hasta su finalización y disminuía cuando sus expectativas de rendimiento en esa tarea aumentaban; mientras que su emocionalidad aumentaba al inicio de la prueba y disminuía progresivamente conforme avanzaba la sesión de evaluación.

Otra variable cognitiva que dirige las estrategias de enfrentamiento de los sujetos con ansiedad ante el examen es la incertidumbre. Para Scott y Powers (1985), la incertidumbre sentida por una persona antes de afrontar un examen le origina una ansiedad diez veces mayor que la mostrada durante dicho examen. Según Spiegler, Morris y Liebert (1968), el componente preocupación de la ansiedad ante un examen tiene su origen cinco días antes de la realización de la prueba. Esto lleva a determinados sujetos a prepararse mejor el examen; por este motivo, la ansiedad mostrada por

una persona antes de un examen puede facilitar su rendimiento posterior (Becker, 1983). Así, la ansiedad ante un examen disminuye si el sujeto reduce su incertidumbre ante la prueba, aumenta su sentimiento de autoeficacia y percibe la proximidad de la meta (Becker, 1982).

## **OTRAS VARIABLES QUE AFECTAN A LA ANSIEDAD ANTE LA PRUEBA**

En cuanto a las instrucciones referentes a las características de la prueba de evaluación, las personas con ansiedad ante la prueba muestran decrementos en su motivación y rendimiento en la tarea, si dichas instrucciones aumentan su preocupación (Gutiérrez Calvo, 1984 a).

También se tienen datos acerca del efecto originado por los incentivos en el rendimiento de los sujetos con rasgo de ansiedad. En principio, los incentivos aumentan la motivación de cualquier sujeto hacia la tarea y no le originan preocupación que deteriore su rendimiento (Eysenck, 1992 b). En esta línea, Eysenck (1985), Gutiérrez Calvo (1985) y Gutiérrez Calvo, Álamo y Ramos (1990) afirmaron que durante situaciones evaluativas el incentivo monetario mejoraba el rendimiento de los sujetos no ansiosos, mientras que deterioraba el rendimiento de los sujetos ansiosos.

La autoestima también ha sido investigada como variable mediadora de la relación ansiedad-rendimiento. Existe una correlación positiva entre la autoestima y el rendimiento en los sujetos ansiosos (Serrano, 1985 y Spielberger y cols., 1986).

Por último, una tarea difícil también estresa a los sujetos no ansiosos, pero no disminuye sus expectativas de éxito en la misma (Carver, Scheier y Klahr, 1987); mientras que las expectativas ante la tarea de los sujetos con ansiedad ante la prueba disminuyen como consecuencia de sus pensamientos negativos de autoeficacia en dicha tarea (Blankstein, Flett, Boase y Toner, 1991).

## **CONCLUSIONES**

La ansiedad ante la prueba, la ansiedad ante el examen y la ansiedad ante una tarea en la que el sujeto sabe que es evaluado, consisten en un mismo rasgo de personalidad, específico de las situaciones de evaluación, que está mediado por variables ambientales, cognitivas y emocionales, y se halla presente en el ámbito educativo.

El componente cognitivo de la ansiedad ante el examen está representado principalmente por un sentimiento de preocupación, causado por la interpretación amenazante del sujeto con relación al contexto de examen, lo que le lleva a prestar una atención excesiva a estímulos externos a la tarea, a evitar la situación de examen y a terminar con rapidez las tareas intelectuales.

La ansiedad anticipatoria a un examen y la ansiedad durante el examen pueden utilizarse como predictores del rendimiento de un sujeto; sabiendo que la ansiedad y el rendimiento correlacionan negativamente, tanto más cuanto mayor es la dificultad de la prueba o examen.

También la experiencia que tiene el sujeto ansioso con relación a la mayor o menor eficacia de sus actuaciones en otros exámenes condiciona su predisposición ante una

prueba nueva. Esta experiencia previa del sujeto determina también su estado emocional antes y durante la realización del examen.

Un grupo de síntomas mostrados por las personas con ansiedad ante el examen, relacionados con alteraciones de algunas funciones cognitivas como la memoria de trabajo, el procesamiento de la información, la organización de conceptos, la comprensión lectora, la capacidad de aprendizaje y otros síntomas, referentes al grado de conciencia voluntaria, como la hipervigilancia o distracción, que disminuyen respectivamente la capacidad y organización del pensamiento secuencial y la concentración del sujeto en la tarea, son originados por el miedo que siente el sujeto ansioso ante el examen.

Es evidente que las dos últimas funciones citadas están facilitadas por la excitación de la corteza cerebral prefrontal; mientras que la lesión de esta región cortical origina la supresión o deterioro de dichas funciones psicológicas (Junqué, 1994: 367), supresión que podemos observar cuando estudiamos las conductas y autoinformes de los sujetos ansiosos durante la realización de una prueba de evaluación. Además, sabemos que una consecuencia de la inhibición de la función prefrontal es la facilitación de la activación vegetativa (Graeff, 1990: 338), lo que aumenta la labilidad emocional del sujeto, hecho que también podemos observar en las personas ansiosas durante la realización de una tarea estresante o amenazante como es para ellos un examen.

Una explicación alternativa y secuencial al problema de la interacción ansiedad-rendimiento en personas que padecen ansiedad ante la prueba durante el desarrollo de una tarea, consistiría en: primero, sensación de amenaza; segundo, preocupación que originaría disminución de las funciones cognitivo-motoras y atencionales prefrontales; tercero, activación vegetativa que provocaría cambios emocionales en el sujeto y consecuentemente la evitación de la tarea; y cuarto, la supresión de los mecanismos neuropsicológicos de refuerzo positivo facilitados por el incentivo y, por lo tanto, el sentimiento de frustración.

Análogamente, las estrategias de enfrentamiento desarrolladas durante un examen por un individuo con ansiedad ante la prueba tratarían de, en primer lugar, evitar o hacer desaparecer el componente aversivo y desagradable del examen (preocupación) y, en segundo lugar, facilitarle el rendimiento. Contrariamente a lo esperado por la persona ansiosa ante un examen, sus estrategias de enfrentamiento le impiden un rendimiento óptimo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, S. y Presley, K. (1981). An assessment and evaluation program for black university students in academic jeopardy: A descriptive analysis. *Journal of Community Psychology*, 9, 67-77.
- Arkin, R.M., Detchon, C.S. y Maruyana, G.M. (1982). Roles of attribution, affect, and cognitive interference in test anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 5, 1111-1124.
- Arkin, R. y Haugtvedt, C. (1984). Test anxiety, task difficulty and diagnosticity: The

- roles of cognitive interference and fear of failure as determinants of choice of task. En H. van der Ploeg, R. Schwarzer y C. Spielberger. *Advances in test anxiety research*, 3 (pp. 147-162). Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Bandura, A. (1977 b). *Social learning theory*. Nueva Jersey, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Becker, P. (1982). Towards a process analysis of test anxiety: Some theoretical and methodological observations. En R. Schwarzer; H.M. van der Ploeg y C.D. Spielberger (Eds.) *Advances in test anxiety research*, 1 (pp. 11-17). Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Becker, P. (1983). Test anxiety, examination stress, and achievement: Methodological remarks and some results of a longitudinal study. En H. van der Ploeg, R. Schwarzer y C. Spielberger (Eds.). *Advances in test anxiety research*, 2 (pp. 129-146). Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Bermúdez, J., Pérez, A.M., Merino, J.M. y Soto, I. (1985). Análisis interactivo de las reacciones de ansiedad: procesos cognitivos mediacionales. *Psicología General y Aplicada*, 40 (2), 209-220.
- Birenbaum, M. (1990). Test anxiety components: Comparison of different measures. *Anxiety Research*, 3, 149-159.
- Blankstein, K.R. y Flett, G.L. (1990). Cognitive components of test anxiety: A comparison of assessment and scoring methods. *Journal of Social Behavior & Personality*, 5 (2), 187-202.
- Blankstein, K., Flett, G., Boase, P. y Toner, B. (1991). Thought listing and endorsement measures of self-referential thinking in test anxiety. En R. Schwarzer y R. Wicklund (Eds.). *Anxiety and self-focused attention* (pp. 133-142). Londres: Harwood Academic Publishers.
- Britt, T. y Blumenthal, T.D. (1992). The effects of anxiety on motoric expression of the startle response. *Personality and Individual Differences*, 13 (1), 91-97.
- Buceta, J.M., Polaino-Lorente, A. y Parron-Solleiro, P. (1983). Déficit motivacionales y cognitivos a partir de la percepción de ineffectividad de las propias respuestas: un estudio controlado con humanos. *Psicología General y Aplicada*, 38 (4), 714-730.
- Buntrok, C.N. y Reddy, D.M. (1992). Coping dispositions and the stress appraisal process: The impact of defensiveness on emotional response to threat. *Personality Individual Differences*, 13 (11), 1223-1231.
- Calvo, M.G., Ramos, P. y Estévez, A. (1992). Test anxiety and comprehension efficiency. The role of prior knowledge and working memory deficits. *Anxiety, Stress, and Coping*, 5, 125-138.
- Carver, C. y Scheier, M. (1984). Self-focused attention in test anxiety: A general theory applied to a specific phenomenon. En H. van der Ploeg, R. Schwarzer y C. Spielberger (Eds.). *Advances in test anxiety research*, 3 (pp. 3-20). Lisse: Swets & Zeitlinger, B.V.
- Carver, C., Scheier, M. y Klahr, D. (1987). Further explorations of a control process model of test anxiety. En R. Schwarzer, H. van der Ploeg, y C. Spielberger (Eds.). *Advances in test anxiety research*, 5, (pp. 15-23). Lisse: Swets & Zeitlinger, B.V.
- Deffenbacher, J.L. (1978). Worry, emotionality, and task generated interference in test



- anxiety: An empirical test of attentional theory. *Journal of Educational Psychology*, 70, 2, 248-254.
- Deffenbacher, J.L. (1986). Cognitive and physiological components of test anxiety in real-life exams. *Cognitive Therapy and Research*, 10, 6, 635-644.
- Doctor, R.M. y Altman, F. (1969). Worry and emotionality as components of test anxiety: Replication and further data. *Psychological Reports*, 24, 563-568.
- Edwards, J. y Trimble, K. (1992). Anxiety, coping and academic performance. *Anxiety, Stress and Coping*, 5, 337-350.
- Epstein, S. (1977). Traits are alive and well. En D. Magnusson y N.S. Endler (Eds.). *Personality at the crossroads*. Hillsdale: Erlbaum.
- Everson, H.; Millsap, R. y Browne, J. (1989). Cognitive interference or skills deficit: An empirical test of two competing theories of test anxiety. *Anxiety Research*, 1, 313-325.
- Everson, H., Tobías, S., Hartman, H. y Gorgey, A. (1993). Test anxiety and the curriculum: The subject matters. *Anxiety, Stress and Coping*, 6, 1-8.
- Eysenck, M.W. (1979). Anxiety, learning, and memory: A reconceptualization. *Journal of Research in Personality*, 13, 363-385.
- Eysenck, M.W. (1982). *Attention and arousal: Cognition and performance*. Berlin: Springer-Verlag.
- Eysenck, M.W. (1985). Anxiety and cognitive task performance. *Personality and Individual Differences*, 6, 579-586.
- Eysenck, M.W. (1991). Anxiety and attention. En R. Schwarzer y R.A. Wicklund (Eds.) *Anxiety and self-focused attention* (pp. 125-131). Londres: Harwood Academic Publishers.
- Eysenck, M. (1992 a). *Anxiety: The cognitive perspective* (pp. 13-33, 51-77, 125-151). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Eysenck, M. (1992 b). The nature of anxiety. En A. Gale y M. Eysenck (Eds.). *Handbook of individual differences: Biological perspectives* (pp. 157-178). Nueva York: John Wiley and Sons.
- Fierro, A. (1982). Deseabilidad social y aquiescencia en la escala de ansiedad manifiesta. *Análisis y Modificación de Conducta*, 8, 17, 93-127.
- Geen, R.G. (1987). Test anxiety and behavioral avoidance. *Journal of Research in Personality*, 21, 481-488.
- Gibbons, F. (1991). Self-evaluation and self-perception: The role of attention in the experience of anxiety. En R. Schwarzer y R. Wicklund (Eds.). *Anxiety and self-focused attention* (pp. 15-25). Londres: Harwood Academic Publishers.
- Graeff, F.G. (1990). Brain defense systems and anxiety. En G.D. Burrows, M. Roth y R. Noyes (Eds.), *Handbook of anxiety: The neurobiology of anxiety*, vol 3 (pp. 307-354). Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
- Gray, J. (1982). *The neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septo-hippocampal system* (pp. 453-463). Nueva York: Oxford University Press.
- Gutiérrez Calvo, M. (1983). Ansiedad y rendimiento en situaciones evaluativas: revisión crítica y explicación cognitiva. *Revista de Investigación Psicológica*, 1 (0), 65-109.
- Gutiérrez Calvo, M. (1984 a). Ansiedad evaluativa y deterioro del rendimiento: I. Los

- mediadores cognitivos directos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 39 (5), 963-982.
- Gutiérrez Calvo, M. (1984 b). Ansiedad evaluativa y deterioro del rendimiento: II. Los mediadores cognitivos indirectos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 39 (4), 728-746.
- Gutiérrez Calvo, M. (1985). Effort, aversive representations and performance in test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 6 (5), 563-571.
- Gutiérrez Calvo, M., Alamo, L. y Ramos, P.M. (1990). Test anxiety, motor performance and learning: Attentional and somatic interference. *Personality and Individual Differences*, 11, 29-38.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47-77.
- Holroyd, K.A., Westbrook, T., Wolf, M. y Badhorn, E. (1978). Performance, cognition and physiological responding in test anxiety. *Journal of Abnormal Psychology*, 87 (4), 442-451.
- Junqué, C. (1994). El lóbulo frontal y sus disfunciones. En C. Junqué y J.L. Barroso, *Neuropsicología* (pp. 349-399). Madrid: Ed. Síntesis.
- Koller, M. y Wicklund, R. (1988). Press and task difficulty as determinants of preoccupation with person descriptors. *Journal of Experimental and Social Psychology*, 24 (3), 256-274.
- Krohne, H.W. (1978). Individual differences in coping with stress and anxiety. En C.D. Spielberger e I.G. Sarason (Eds.), *Stress and anxiety* (vol. 5). Washington D.C.: Hemisphere Publishing Corporation.
- Mischel, W. (1981). A cognitive-social learning approach to assessment. En T. Merluzzi, C. Glass y M. Genest (Eds.), *Cognitive assessment*. Nueva York: Guilford Press.
- Morris, L.W., Davis, M.A. y Hutchings, C.H. (1981). Cognitive and emotional components of anxiety: Literature review and a revised worry-emotionality scale. *Journal of Educational Psychology*, 73 (4), 541-555.
- Morris, L.W. y Engle, W.B. (1981). Assessing various coping strategies and their effects on test performance and anxiety. *Journal of Clinical Psychology*, 37, 165-171.
- Morris, L.W. y Liebert, R.M. (1973). Effects of negative feedback, threat of shock and level of trait anxiety on the arousal of two components of anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, 20, 321-326.
- Navarro Adelantado, N. y Caballero García, P.A. (1995). Estado y respuesta atencional inmediatamente antes de un examen: un estudio electrodérmico. En AIDIPE (Comp.), *Estudios de investigación educativa en intervención psicopedagógica* (pp. 368-371). Valencia: AIDIPE.
- Naveh-Benjamin, M., Mc Keachie, W.J. y Yi Guang Lin (1987). Two types of test anxious students: Support for an information processing model. *Journal of Educational Psychology*, 79 (2), 131-136.
- Penzo, W. (1989). La ansiedad ante los exámenes. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 16 (1), 27-34.
- Pruyn, A., Vlek, C. y Aaten, J. (1984). Heart rate variability and public task performan-

- ce: Psychophysiological expressions of test anxiety. En H. van der Ploeg, R. Schwarzer y C. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research*, 3 (pp. 225-243). Lisse: Swets & Zeitlinger, B.V.
- Rodríguez Espinar, S. (1986). Factores que influyen en el rendimiento escolar. *Apuntes de Educación*, n° 23, 3-5.
- Sarason, I.G. (1963). Test anxiety and intellectual performance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66 (1), 73-75.
- Sarason, I.G. (1975). Test anxiety, attention, and the general problem of anxiety. En C.D. Spielberger e I.G. Sarason (Eds.), *Stress and anxiety*, vol. 1 (pp. 165-187). Washington: Hemisphere Publishing Corporation.
- Sarason, I.G. (1981). Test anxiety, stress and social support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 101-114.
- Sarason, I.G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (4), 929-938.
- Sarason, I.G. (1991). Anxiety, self-preoccupation and attention. En R. Schwarzer y R. Wicklund (Eds.) *Anxiety and self-focused attention* (pp. 9-13). Londres: Harwood Academic Publishers.
- Sartory, G. (1983). The orienting response and psychopathology: Anxiety and phobias. En D. Siddle (Ed.), *Orienting and habituation: Perspectives in human research* (pp. 449-474). Chichester: John Wiley and Sons.
- Sartory, G. (1986). Effect of phobic anxiety on the orienting response. *Behavior Research and Therapy*, 24, 3, 251-261.
- Scott, M. y Powers, W. (1985). *La comunicación interpersonal como necesidad*. Madrid: Narcea.
- Schijndel, M., De Mey, H. y Näring, G. (1985). Cardiovascular responses and problem solving efficiency: Their relationship as a function of task difficulty. *Biological Psychology*, 20, 51-65.
- Schwartz, G.E., Davidson, R.J. y Coleman, D.J. (1978). Patterning of cognitive and somatic processes in the self-regulation of anxiety: Effects of meditation versus exercise. *Psychosomatic Medicine*, 40, 321-328.
- Schwarzer, R. (1990). Current trends in anxiety research. En P. Drenth, J. Sergeant y R. Takens (Eds.), *European perspectives in psychology*, 2 (pp. 225-244). Londres: John Wiley & Sons.
- Schwarzer, R., van der Ploeg, H. y Spielberger, C. (1982). *Advances in test anxiety*, vol 1 (pp. 3-9). Lisse: Swets & Zeitlinger, B.V.
- Serrano, J. (1985). Autoestima y ansiedad ante los exámenes. *Cuadernos de Psicología*, II, 37-43.
- Serrano Pintado, I. y Delgado, J. (1990). Ansiedad ante los exámenes, ¿estado o rasgo?: tratamiento conductual. *Studia Paedagogica. Revista de Ciencias de la Educación*, 22, 81-93.
- Smith, C.A. y Morris, L.W. (1976). Effects of stimulative and sedative music on two components of test anxiety. *Psychological Reports*, 38, 1187-1193.
- Sorg, B.A. y Whitney, P. (1992). The effect of trait anxiety and situational stress on working memory capacity. *Journal of Research in Personality*, 26, 235-241.

- Spiegler, M.D., Morris, L.W. y Liebert, R.M. (1968). Cognitive and emotional components of test anxiety temporal factors. *Psychological Reports*, 22, 451-456.
- Spielberger, Ch.D., Anton, W.D. y Bedell, J. (1976). The nature and treatment of test anxiety. En M. Zuckerman y C.D. Spielberger (Eds.), *Emotions and anxiety: New concepts, methods and applications*. Hillsdale: Erlbaum.
- Spielberger, Ch.D., Gorsuch, R.L. y Lushene, R.E. (1970). *Manual for the state-trait anxiety inventory*. Palo Alto, C.A.: Consulting Psychologists' Press (Cuestionario de ansiedad estado-rasgo, 2ª edición, TEA Ediciones S.A., Madrid, 1986).
- Spielberger, Ch.D. y Vagg, P.R. (1995). Test anxiety: Transactional process model. En Ch. Spielberger y P.R. Vagg (Eds.), *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment* (pp. 3-14). Washington: Taylor & Francis Publishers.
- Watson, D. y Friend, R. (1969). Measurement of social evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 448-457.
- Wine, J. (1980). Cognitive-attentional theory of test anxiety. En I.G. Sarason (Ed.), *Test anxiety: Theory, research and application*. Nueva York: Erlbaum.
- Zeidner, M. y Safir, M. (1989). Sex, ethnic, and social differences in test anxiety among israeli adolescents. *Journal of Genetic Psychology*, 150, 2, 175-185.

## **EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS ORIENTADORES ESCOLARES**

*Luis Sobrado Fernández*

Universidad de Santiago de Compostela

### **RESUMEN**

*El artículo muestra una perspectiva investigadora referente a la evaluación de las competencias profesionales de los Orientadores Escolares. Como objetivos principales de la investigación se pueden citar los siguientes: Definición categorial de las capacidades del profesional de la orientación referentes a las relaciones con los alumnos, profesores, familiares, y al propio rol del Orientador; valoración de la incidencia de una serie de variables personales, académicas y profesionales en conexión con las competencias pedagógicas mencionadas y análisis de los niveles de calidad de las diferentes habilidades profesionales.*

*Entre las técnicas de investigación pedagógica se utilizaron el análisis factorial de los componentes principales para la extracción de los factores del cuestionario correspondiente, el sistema de Alfa-Cronbach para la obtención de la fiabilidad del mismo (0,94) y el instrumento Delphi para la elaboración de las categorías e ítems del cuestionario referenciado.*

*Como competencias orientadoras relevantes figuran las siguientes: las destrezas cognitivas, asesoramiento al profesorado, elaboración de informes psicopedagógicos y la ayuda a los alumnos con necesidades educativas especiales.*

### **ABSTRACT**

*This article provides a research view in the scope of the School Counselors, competences. As the main research aims we can mention the following: categorical definition of the guidance professionals, skills regarding their relationship with students, teachers, families and the*

*counselor's rol itself, valuation of the effect on a series of personal, academic and working variables connected with the mentioned pedagogical skills and the quality level analisys of the different professional competences.*

*Among all the pedagogical research techniques, the factorial analisys of the main components in order to draw the factors of the applied questionnarie, the Alfa-Cronbach system in order to obtain the reliability of this questionnaires (0,94), and the Delphi instrument for the elaboration of the categories and items from the mentioned questionnaire, were used.*

*The following counseling competences appear as the outstanding characteristics: cognitive skills, faculty counseling, preparation of psychopedagogical reports and help for students with special educational needs.*

## INTRODUCCIÓN

El término «competencia» surge en la actualidad en ámbitos vinculados sobre todo con la formación, el desarrollo profesional y la actuación ocupacional y laboral (Bunk, 1994).

En la vida profesional las personas recurren a otras que creen competentes y capaces para solucionar determinados problemas y situaciones, que no siempre coinciden con las que poseen una competencia formal por el título académico o profesional que les fue concedido oficialmente.

Es necesario por ello diferenciar entre la capacidad oficial como atribución otorgada y la competencia real como habilidades logradas.

En general la competencia profesional comprende el conjunto de saberes, nociones, informaciones, conocimientos, aptitudes, capacidades, habilidades y destrezas cuyo objetivo es la realización de funciones y tareas delimitadas y conexas con una ocupación laboral determinada. Históricamente ya desde fines del siglo anterior en las sociedades más desarrolladas surgen los oficios industriales y la formación laboral se preocupó por el aprendizaje de las **capacidades profesionales** que comprenden los saberes, aptitudes y habilidades cuya meta es efectuar actividades relacionadas con una profesión.

A comienzos de la década de 1970 se empezó a desenvolver el término de «**cualificación profesional**» en el ámbito de la Pedagogía Laboral en el sentido de que tiene en cuenta los saberes, aptitudes y habilidades que se precisan para desempeñar una profesión concreta junto a valores laborales como la autonomía y la flexibilidad, ampliando así el campo ocupacional.

En diversos sistemas educativos se fijaron las competencias de los alumnos como fin de la formación que supone el desenvolvimiento de procesos de aprendizaje integrados en que además de capacidades y habilidades concretas se enseñan saberes humanos y actitudes sociales (Alex, 1991).

La Pedagogía Empresarial y Profesional introdujo el término de **competencia** y al fijar sus metas adoptó como base la respuesta a los cambios técnicos, sociales y económicos de la realidad de ese momento (Grootings, 1994).

La competencia profesional, se fundamenta también como los términos expuestos

anteriormente (capacidades y cualificaciones profesionales) en una serie de conocimientos, aptitudes y destrezas conexionadas con una profesión pero amplía el horizonte a la **participación** en el marco laboral, en la planificación y en la organización del trabajo ocupacional.

El tránsito de la capacidad a la cualificación profesional fue sobre todo cuantitativo (adquisición de especialidad) y de ésta a la competencia profesional es también cualitativo ya que al introducirse los aspectos de organización laboral existe una transformación en cuanto a las aptitudes profesionales clásicas (Faix y Laier, 1989).

En resumen es competente desde la óptica profesional quien posee saberes, capacidades y habilidades para desempeñar una profesión, posee aptitudes para resolver los problemas y situaciones laborales de un modo libre, autónomo y flexible y dispone de destrezas para cooperar en la organización y entorno laboral.

El **rol profesional del Orientador Escolar** se deriva de su formación en las Ciencias de la Educación con una preparación específica en los conocimientos, nociones, saberes, informaciones, habilidades, destrezas, actitudes, cogniciones y capacidades psicopedagógicas y competencias culturales adaptadas al contexto psicoeducativo y socio-cultural en donde desempeña sus cometidos profesionales (Echeverría, 1992).

El conocimiento profesional, las destrezas y actitudes del Orientador serán de mayor efectividad si su intervención se dirige de una manera sistemática hacia la realidad educativa de los Centros docentes, el curriculum escolar y el profesorado con la finalidad de que se sensibilicen en los aspectos del desarrollo personal y social de los alumnos que están conexionados con el éxito y la satisfacción personal (Sobrado y otros, 1994).

La **intervención orientadora** en los diversos ciclos educativos debe atender a las etapas de desenvolvimiento y cognitivas por su vinculación con el éxito vital.

Estas acciones ayudan a los escolares en la resolución de las dificultades personales con las que se tienen que enfrentar y también a contribuir mediante recursos educativos, habilidades y aptitudes para el desarrollo de capacidades, la madurez del yo personal y vocacional, el desenvolvimiento moral, etc. (Sobrado, 1994).

## **I. CONTENIDO Y ÁMBITOS DE LA COMPETENCIAS ORIENTADORAS**

Los conocimientos y habilidades profesionales de carácter especializado aprendidas en el pasado poseen el riesgo de quedar desfasados a causa de los movimientos rápidos de carácter tecnológico y social que demandan cualificaciones cada vez más actualizadas, entre ellas las capacidades cognitivas como son la autonomía de pensamiento y de intervención, la flexibilidad mental y metodológica y las habilidades de comunicación, de previsión y de respuesta en diversas situaciones sociales y profesionales.

Los cambios sociales y tecnológicos han generado la ampliación del concepto de cualificaciones básicas para incluir modos de conducta personal y social como son la colaboración, la solidaridad, la cooperación, de participación, etc.

Los Orientadores son activos cognitivamente en el proceso de intervención y ello ejerce una gran influencia en la propia actuación profesional y en los propios logros.

Martín (1984) señala la importancia de los **esquemas** interpretados con estructuras y procesos cognitivos integrados en actividades orientadoras como son la planificación, resolución de problemas, toma de decisiones y el rol de estas acciones cognitivas al interpretar y organizar nuevas informaciones.

Los esquemas citados se desarrollan y almacenan en la memoria e interaccionan como nuevas informaciones para ampliarla en el momento de orientar la actividad.

Entre las **habilidades cognitivas** de interés para el Orientador figuran (Sobrado, 1994):

- 1ª.— Prestar atención y buscar información.
- 2ª.— Elaborar hipótesis y modelos conceptuados.
- 3ª.— Planificación de la intervención orientadora y la autoformación.

Los Orientadores deben estar preparados para desenvolver de un modo claro una serie de cambios y modificaciones profesionales y organizativos y para adoptar decisiones fundamentadas.

Desde la perspectiva de la cualificación profesional del Orientador se puede mencionar una tipología de competencias en función de esa capacitación, de forma que quien posea éstas estará en condiciones de desenvolver mejor dicha cualificación (Company y Echeverría, 1994).

Desde esta óptica cabe hablar de competencias técnicas, metodológicas, sociales y de participación.

La **competencia técnica** del profesional de la Orientación tiene que ver con el dominio de los contenidos y actividades de su labor profesional como Orientador, así como con los saberes y habilidades necesarios para realizar esos cometidos.

La **competencia metodológica** del Orientador está relacionada con la capacidad de respuesta y el empleo de los sistemas idóneos para realizar las actividades pertinentes. Presupone también el hallar de un modo autónomo procedimientos de solución de los problemas orientadores y de transferir de un modo correcto las experiencias aprendidas a otras acciones profesionales.

Esta capacitación metodológica del Orientador representa poseer una flexibilidad en cuanto a la intervención orientadora, disponer de aptitudes para resolver problemas educativos, destrezas cognitivas de pensamiento, planificación, implementación y evaluación de un modo autónomo y habilidades de adaptación y ajuste profesional (Corrigan, 1986).

Las **competencias sociales** del Orientador se vinculan con la capacidad de cooperación con otras personas de un modo comunicativo y activo, con una conducta dirigida a la comunicación interpersonal y grupal.

Las capacidades sociales en la intervención orientadora se conectan con la sociabilidad y con el desarrollo de habilidades interpersonales como el altruismo, la honradez, la actitud de colaboración, la solidaridad, rectitud, el trabajo en equipo, etc.

Las **competencias cooperativas** en la actuación del profesional de Orientación presuponen participar realmente en la organización de su trabajo profesional, disponer de capacidades de coordinación y relación, de dirección y poseer habili-



dades de decisión y actitudes de aceptación de cometidos y responsabilidades profesionales.

Las **competencias de intervención orientadora** representan la interacción e integración de estas modalidades de capacitación profesional (Watts, 1992).

## 2. PERFIL PROFESIONAL DEL ORIENTADOR ESCOLAR

En general se entiende por profesión el oficio, empleo u ocupación que la persona desempeña, y la profesionalización se entiende como un proceso por el que las tareas sistemáticas que se realizan en el ámbito social son efectuadas por profesionales, es decir por personas que tienen un determinado empleo u oficio (Wolmer y Miles, 1986).

Normalmente se interpreta la **profesionalización** como la situación por la cual un sujeto con un empleo, un oficio u ocupación posee el derecho a efectuar una modalidad determinada de trabajos en función de unas capacidades o competencias específicas, que generalmente presupone una actividad laboral y unos beneficios sociales (Dean, 1991).

La profesión es un término que suele utilizarse habitualmente para referirse a un empleo o trabajo que demanda unos saberes especializados y unas destrezas determinadas que implican normalmente una formación sistemática (De Miguel, 1993).

Entre los requisitos que caracterizan a un buen profesional en cualquier cometido destacan en primer término la **competencia**, el «saber como» y por ello un sujeto competente en una profesión concreta suele disponer de una buena y amplia preparación en ella (Burgess y Dedmond, 1994).

En segundo lugar el profesional debe tener una **integridad ética** que le da credibilidad a su trabajo y al colectivo profesional al que corresponde. Su actuación debe ser recta, honesta y preocupada por la calidad de los servicios profesionales que realiza.

En tercer término debe poseer una **formalidad y responsabilidad** que integra los valores del compromiso, rigor, seriedad y estabilidad profesional.

En cuarto lugar debe poseer una buena **comunicación** y preocupación por las demás personas, sobre todo por los destinatarios de su actividad ocupacional.

El profesionalismo suele asentarse en bases firmes de credibilidad, actitud y conducta, y debe ser un ideal que debe guiar al sujeto en sus relaciones con los otros en un sistema y actividad profesional que la persona suele elegir de un modo autónomo y libre.

El **nivel de profesionalización** con el que se ejerce un empleo laboral suele conexiarse con la eficacia en la realización y con una dimensión ética, por la que el profesional además de conocer y dominar adecuadamente su oficio debe desempeñarlo conforme a un código de normativa deontológica que garantice la justicia, imparcialidad, solvencia, preparación, rectitud, honestidad etc., a los destinatarios de los servicios profesionales que deben concederse de un modo íntegro por los responsables del mismo.

Engels y Muro (1986) consideran que la **orientación como profesión** posee una historia de previsión y respuesta a las transformaciones sociales y educativas.

El hecho de que la realidad educativa necesita de cambios y reformas importantes genera asimismo que la Orientación Educativa precisa de transformaciones y modificaciones en profundidad y consecuentemente también el rol y las competencias profesionales de los Orientadores.

Schmidt (1984) afirma que son necesarios los **requisitos** siguientes para la existencia y consolidación de cualquier profesión y por ello también la de Orientador Escolar:

- 1º.— Acuerdo de los miembros respecto a su rol y formación.
- 2º.— Expectativas compartidas por los destinatarios de los servicios correspondientes.
- 3º.— Efectividad probada.

La **consolidación** y mantenimiento de la Orientación fue históricamente y aún lo es de una preocupación considerable en los medios profesionales propios (Commas y Cecil, 1987) que consideran la situación de aislamiento del Orientador, conflictos en la formación, en el ejercicio laboral, supervisión etc.

La Carta de Educación de Harvard de 1988 recomienda cuatro **estrategias** para ayudar a los Orientadores Escolares a que sepan responder a los nuevos roles y funciones profesionales y son las siguientes:

- 1ª.— Incrementar las vinculaciones entre la Orientación y el Currículo Escolar.
- 2ª.— Ampliar el número de Orientadores en la educación infantil y primaria y actuar de un modo preventivo y tempranamente sobre las necesidades educativas especiales de los niños.
- 3ª.— Fijar mayores relaciones y servicios con las familias de los alumnos y mejor coordinación y comunicaciones entre la escuela y los padres.
- 4ª.— Atención y apoyo más directo a las diversas situaciones socio-pedagógicas de las Comunidad Educativa mediante sistemas de ayuda y respuesta a sus demandas y necesidades concretas.

¿Cómo se debe formar a los profesionales de la Orientación para que posean capacidades de actuación en nuevos entornos y situaciones socio-educativas con perspectivas innovadoras de competencias y habilidades de cambio?

Los orientadores deben adquirir una **formación inicial y continua**, amplia y variada en estas nuevas destrezas y competencias que demandan la existencia de profesionales capacitados en sistemas de orientación preventiva, de asesoramiento intercultural, de orientación personalizadora y grupal de apoyo comunitario, de procedimientos de consulta para alumnos, profesores y padres de diseño e implementación de programas de intervención orientadora de tutoría y orientación integrada en el Currículum Escolar etc. (Niles, 1993).

Los **programas de desarrollo personal y profesional** en orientación deben abordar de un modo innovador estos roles y funciones con precisión y rigor conceptual y metodológico sin esperar a que los Orientadores los aprendan, y los desarrollen en la

propia actividad profesional de un modo personal anárquico y desestructurado (Sue y otros, 1992).

Los **problemas** que las **instituciones educativas** poseen en el presente y los que se vislumbran para el futuro son muy distintos a los de las décadas pasadas y por consiguiente las capacidades y destrezas profesionales de los Orientadores deben cambiar para adaptarse a esta nueva realidad pedagógica y social (Rodríguez Espinar, 1994).

Diferentes situaciones y hechos educativos contribuyen a un nuevo ambiente pedagógico al que los Centros docentes deben dar respuesta como son los aspectos multiculturales de la población actual, los diversos modelos familiares, el problema de las drogodependencias, de los maltratos infantiles, los efectos sociales del sida, el descontento con estilos tradicionales de la autoridad, de los valores y la moralidad, el desarrollo de los niveles de individualismo, soledad, masificación, consumismo, paro laboral, despreocupación social, alienación, etc. (Ponterotto y Casas, 1987).

Los profesionales de la Orientación son especialistas que deben tratar de apoyar adecuadamente y satisfacer las necesidades sociales y pedagógicas sobre estos temas y otros conexos.

Entre las **competencias pedagógicas** a desarrollar por ellos figuran el conocimiento de las relaciones personales y las necesidades del desenvolvimiento humano, el dominio de las habilidades interpersonales y educativas, su aptitud para conocer la estructura y dinámica de los grupos, sus destrezas en el sector de la Orientación vocacional, etc.

Cole (1987) señala nuevas capacidades y habilidades de la Orientación generadas en los últimos años y que se refieren a actividades de colaboración con las familias, desenvolver programas de prevención en los Centros escolares, desarrollar programas de orientación sexual, de colaboración y ayuda a la comunidad educativa, etc.

Los profesionales de la Orientación deben poseer una **sólida preparación** ante estos nuevos temas, y aptitudes en el ámbito de la prevención y desenvolvimiento de programas de intervención orientadora, en asesoramiento para la diversidad personal y sociocultural, en modalidades de consulta para los diferentes sectores de la comunidad escolar: profesores, padres y alumnos, en orientación personal, social, laboral y comunitaria, en intervención familiar, etc.

La preparación de especialistas en Orientación deben abordar estas competencias con rigor y profundidad tanto en los programas de formación inicial como en los de capacitación continua y desarrollo profesional (Repetto, 1992).

### 3. PROCESO INVESTIGADOR DE LAS COMPETENCIAS ORIENTADORAS

Con la finalidad de conocer las **capacidades y destrezas** de la Orientación Educativa, mediante los propios profesionales de ella que desempeñan su actividad en la Comunidad Autónoma de Galicia en el ámbito de la Educación Básica (Equipos Psicopedagógicos de Apoyo, externos a los Centros escolares) y en la Educación Secundaria (Bachillerato y Formación Profesional) como Directores de los Proyectos experimentales de Orientación interna a los Centros docentes, se confeccionó y aplicó un **Cuestio-**

**nario de competencias profesionales del Orientador** que comprende diez ítems acerca de datos personales y académico-profesionales y treinta y siete cuestiones de carácter cerrado y una abierta respecto a las citadas competencias y que fue contestado por el 80% de los Orientadores (196 sujetos).

Las **habilidades profesionales** se refieren a las relaciones con el alumnado, profesorado y equipos directivos de los Centros educativos, con las familias y respecto al propio rol profesional del Orientador.

Cada ítem de respuesta cerrada se calificó por los Orientadores de 1 (muy poco importante) a 6 (muy importante).

Los **objetivos principales** de la **investigación** fueron los siguientes:

- 1º.— Definir las categorías de competencias del Orientador relativas a las relaciones con los alumnos, profesores, familias de éstos y al propio rol profesional del mismo.
- 2º.— Valorar la repercusión de variables como el sexo, edad, experiencia docente y orientadora, puesto profesional, provincia en la que ejercen, número de alumnos y profesores de las instituciones destinatarias de los Servicios de Orientación, nivel educativo en el que están destinados los Orientadores, etc.
- 3º.— Analizar el nivel de calidad de las diferentes competencias orientadoras.

Las principales **características personales, académicas y profesionales** de los Orientadores que cumplimentaron el cuestionario mencionado fueron las siguientes:

a) **Edad**

Un 80% de los sujetos posee entre 35-50 años, un 10% es menor de 35 y el mismo porcentaje es para los que tienen de 51 a 65 años. Destaca por ello el grupo de edad media.

b) **Sexo**

El 40% son varones y el 60% mujeres, con lo que existe una predominancia del sexo femenino, que es una constante que se da en la profesión docente que ejerce en el ámbito no universitario, sector de procedencia de los Orientadores.

c) **Experiencia docente.**

El 5% del colectivo encuestado posee menos de cinco años de ejercicio como docente, un 35% tiene entre 5-15 años, un 45% entre 16-25 años y un 10% más de 25 años. Un 5% de los sujetos no responde a este ítem.

Sobresale por consiguiente el grupo de Orientadores que dispone de una amplia experiencia como profesores.

d) **Experiencia orientadora.**

Un 35% de los encuestados posee menos de tres años de actividad profesional como Orientador, un 25% de 3-5 años, un 25% de 6-10 años y un 15% es superior a 10 años.

En este sector el grupo de profesionales de la Orientación posee menor experiencia orientadora en comparación con la docente expuesta con anterioridad. La causa se halla en que la profesión de Orientador es relativamente nueva en nuestro país en contraste con la docente que dispone de un amplio historial.

e) **Nivel educativo al que pertenecen en la actualidad.**

El 68% de los encuestados ejerce en el ámbito de la Educación Básica, el 17% en Bachillerato y el 14% en Formación Profesional.

Es preciso subrayar el amplio porcentaje (cerca del 70%) de Orientadores que trabaja en el nivel de Educación Básica (Equipos Psicopedagógicos de Apoyo a la escuela). No respondió este ítem el 1% de los sujetos que cumplimentaron el referido cuestionario.

f) **Ambiente sociocultural donde ejercen (procedencia de los alumnos).**

Un 15% de los Orientadores está destinado en el ámbito rural, un 35% en áreas semirurales (villas), un 24% en el medio urbano y un 1% en zonas suburbanas. Un amplio 25% no responde, quizás por no tener suficientemente claro la procedencia mayoritaria de los alumnos.

Un 50% de los profesionales de la Orientación ejerce en contextos de ruralidad o próximos a ella, lo que coincide básicamente con la estructura global de la distribución de la población gallega.

g) **Ratio Orientador/Número de alumnos.**

Un 5% de los especialistas en Orientación desempeña sus funciones con un colectivo de menos de 500 alumnos, el 10% entre 500-1.000, un 15% entre 1.000-2.000, el 65% con más de 2.000 y un 5% no contesta.

Destaca un porcentaje elevado de Orientadores que trabaja con un colectivo mayor de dos mil escolares, y que coincide con los miembros de los EPSA (Equipos Psicopedagógicos de Apoyo en el ámbito de la Educación Básica).

h) **Provincia en la que ejerce actualmente.**

Un 45% trabaja en A Coruña, el 16% en Lugo, el 14% en Ourense y el 25% en Pontevedra.

i) **Titulación académico-profesional.**

El 29% son Pedagogos, el 27% Psicólogos, un 15% Psicopedagogos, un 18% especialistas en Audición y Lenguaje y un 2% Trabajadores Sociales. El 9% no responde a este ítem.

Existe un equilibrio relativo entre las titulaciones de Pedagogos y Psicólogos y una presencia más reducida de los especialistas en Audición y Lenguaje (sólo hay en los EPSA) y mínima de los Trabajadores Sociales.

#### 4. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS ORIENTADORES ESCOLARES

##### 4.1. Fiabilidad

Se obtuvo a través del coeficiente de Alfa-Cronbach un índice de 0,93 lo que revela una elevada consistencia interna del instrumento aplicado.

##### 4.2. Resultados en porcentajes de los ítems del Cuestionario

Tabla nº 1

Valoración Ítem	1	2	3	4	5	6	No Sabe/ No Contesta
1	4	5,5	15	31,5	31	9	4
2	4	8	25	20,5	31,5	8	3
3	10	18	20	22	18	5	7
4	8	14	27,5	21	18,5	6	5
5	17	20,5	32	14	10	1	5,5
6	8	1	23	28	16	4	4
7	19	22	29,5	12,5	7	2	8
8	2	5,5	14,5	29,5	29	18,5	1
9	3	7	18	27	32	11	2
10	1	14	28	22	24	10	1
11	12	23,5	25	21	11	2	5,5
12	9	15	36	19	14	1	6
13	10	24	24	19	14	3,5	5,5
14	1	5	14	27	40	12	1
15	2,5	7	20	26	32	11,5	1
16	2	11,5	27	22	24,5	12	1
17	2	13	25	28	22	7	3
18	3,5	16,5	20	32	20	6	2
19	2	12	25	25	25	10	1
20	6	16	29	24	18	2	5
21	3	12	20,5	25,5	28	11	—
22	1	8	20	24	40	7	—
23	3,5	14,5	25	29	24	3	1
24	1	7,5	31	31	22	5,5	2
25	5	14	36	22	12	5	6
26	1,5	8	28	27	26	8	1,5
27	3,5	16,5	19	29	20,5	4	7,5
28	10	19	26	26	12,5	3	3,5
29	7,5	10	18,5	18	23	22	1
30	5	7	14	24	25	23	2
31	5,5	8	15	27	29	14,5	1
32	20	13,5	18	17	20	11	0,5
33	7,5	20,5	25	22	17	5	3
34	29,5	29,5	24	7,5	8	1,5	—
35	6	18,5	31,5	20,5	16,5	3	4
36	3,5	14	30	29	21	1,5	1
37	0,5	7	30	35,5	24	3	—

Un **estudio global** de los datos expuestos ofrece las interpretaciones siguientes:

- 1ª.— Es necesario destacar como especialmente relevante el ítem nº 14: «Asesoramiento a los docentes en la interpretación de los resultados de las exploraciones hechas al alumno» con un porcentaje del 52% para las calificaciones más altas de 5 y 6, así como el nº 30: «Elaboración de informes orientadores» con un porcentaje del 48% para las puntuaciones más elevadas de 5 y 6.
- 2ª.— Sobresale asimismo la calificación del ítem nº 8 (47,5% para las valoraciones de 5 y 6) y que se denomina: «Asesoramiento a los alumnos con dificultades personales y/o de aprendizaje escolar».

En síntesis se puede manifestar que las **competencias orientadoras** más **importantes** a juicio de los propios profesionales de la Orientación se refieren al asesoramiento a los profesores en la interpretación de los resultados de los diagnósticos psicopedagógicos hechos a los alumnos, la confección de informes orientadores y la orientación a los escolares con dificultades personales y de aprendizaje escolar (Benedetto, 1994).

#### **4.3. Análisis factorial de los datos**

La extracción de los factores por el método de análisis de los componentes principales presenta los estadísticos finales y la matriz rotada siguiente:

**a) Estadísticos finales del análisis factorial respecto a las competencias profesionales de los Orientadores Escolares**

Tabla n° 2

Variable	Communalidad	Factor	Eigenvalor	% Varianza	% Acumulado
1	0,67407	1	11,97802	32,4	32,4
2	0,70678	2	3,82478	10,3	42,7
3	0,71903	3	2,07713	5,6	48,3
4	0,74211	4	1,76615	4,8	53,1
5	0,71659	5	1,44795	3,9	57
6	0,58526	6	1,27959	3,5	60,5
7	0,60451	7	1,26186	3,4	63,9
8	0,74522	8	1,08167	2,9	66,8
9	0,62080	9	1,04124	2,8	69,6
10	0,58515				
11	0,70429				
12	0,72326				
13	0,76079				
14	0,76330				
15	0,74639				
16	0,73793				
17	0,64445				
18	0,79765				
19	0,75738				
20	0,64716				
21	0,74079				
22	0,64574				
23	0,68477				
24	0,68614				
25	0,67079				
26	0,58061				
27	0,70708				
28	0,70860				
29	0,82523				
30	0,71102				
31	0,67886				
32	0,66813				
33	0,60770				
34	0,75665				
35	0,74817				
36	0,77930				
37	0,57666				



**b) Matriz factorial rotada de las competencias profesionales de los Orientadores Escolares**

**Tabla nº 3**

Variable	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6
4	0,81518					
5	0,78818					
3	0,78636					
7	0,71945					
2	0,64350					
6	0,55725					
24		0,73760				
33		0,69335				
36		0,65879				
37		0,58303				
23		0,55460				
25		0,52421				
28		0,45426				
9		0,43664				
12			0,71214			
13			0,70906			
11			0,70229			
20			0,50625			
17			0,50005			
27			0,48693			
15				0,78408		
14				0,72053		
16				0,67913		
10				0,48653		
18					0,80977	
19					0,78255	
21					0,67982	
22					0,42226	
29						0,86221
30						0,60104
31						0,52764

En cuanto a la **explicación** de los diferentes **factores del cuestionario** los aspectos más destacables son:

- 1º.— El factor nº 1 posee seis ítems del instrumento (números 4, 5, 3, 7, 2 y 6) correspondientes a la categoría de: **Relaciones con los alumnos**, establecida con antelación como tal.  
El porcentaje de varianza explicada es del 32,4% y descolla sobre todo el **asesoramiento a los escolares** como competencia principal de los Orientadores.
- 2º.— El factor nº 2 dispone en total de ocho cuestiones del cuestionario (números 24, 33, 36, 37, 23, 25, 28 y 9) pertenecientes al factor: **Rol del Orientador** fijado previamente como tal categoría excepto el ítem nº 9 (realización e interpretación de estudios de casos de escolares) que se hallaba inicialmente en la dimensión de relaciones con los alumnos.  
El porcentaje de varianza explicada es aquí del 10,3% y sobresalen las competencias orientadoras de **desenvolvimiento profesional** y **cooperación orientadora**.
- 3º.— El factor nº 3 tiene seis ítems (número 12, 13, 11, 20, 17 y 27) correspondientes a la categoría de: **Relaciones con el profesorado y equipo directivo del Centro docente** determinada anteriormente de este modo, excepto los ítems número 20 y 27 del instrumento, aún cuando pueden integrarse en ella por ser habilidades orientadoras que pueden compartirse.  
El porcentaje de varianza explicada es del 5,6% y destacan las competencias de asesoramiento y comunicación orientadora.
- 4º.— El factor nº 4 posee cuatro ítems (números 15, 14, 16 y 10) correspondientes a la categoría de: **Apoyo orientador al personal docente** que representa un subgrupo de la agrupación inicial de **relaciones con el profesorado y equipo directivo**, previamente configurada de este modo.  
En ésta el porcentaje de varianza explicada es del 4,8% y descollan las competencias de **comunicación** y **asesoramiento orientador**.
- 5º.— El factor nº 5 abarca cuatro cuestiones (números 18, 19, 21 y 22) relativas a la dimensión de **relaciones con la familia de los alumnos** categorizada así con antelación, excepto el ítem número 22 que se encuentra integrado en el factor: Rol del Orientador.  
El porcentaje de varianza explicada en esta agrupación es del 3,9% y sobresalen las competencias de comunicación y ayuda orientadora.
- 6º.— El factor nº 6 se halla constituido por tres ítems (números 29, 30 y 31) y representan un subgrupo de la categoría: Rol del Orientador, fijada así inicialmente y que puede denominarse **organización de la documentación técnica de orientación**.  
El porcentaje de varianza explicada es aquí del 3,5% y se pueden subrayar las competencias orientadoras de organización de la información y registro de actividades orientadoras.

Los **seis factores** reseñados abarcan un total de 31 ítems de los 37 iniciales del cuestionario y explican el 60,5% del porcentaje acumulado de la varianza.

La **estructura factorial resultante** es algo diferente a la categorización propuesta

inicialmente, debido sobre todo a la incidencia de ciertos aspectos de naturaleza contextual.

Si se procediese a la supresión de los seis ítems restantes del instrumento (números 1, 8, 26, 32, 34 y 35) para lograr un instrumento más refinado el coeficiente de fiabilidad del mismo por el modelo de Alfa-Cronbach es de 0,94.

En la figura nº 1 se presenta un modelo gráfico de evaluación de competencias del Orientador Escolar en forma de cubo, con las 48 combinaciones posibles entre sujetos, habilidades y contextos orientadores, que fue enviado inicial y conjuntamente con el cuestionario de competencias orientadoras constituido por 37 ítems, a doce expertos en Orientación, según la técnica Delphi, para la clasificación y valoración por ellos de las diferentes cuestiones del instrumento mencionado.

#### 4.4. Cuestionario final de las competencias profesionales del Orientador Escolar

El instrumento resultante una vez suprimidos seis ítems del cuestionario inicial, según su menor peso factorial y evaluado posteriormente por los expertos en función del modelo gráfico de evaluación de competencias (figura nº 1) consta en total de los 31 ítems, encuadrados adecuadamente y con la categorización definitiva siguiente:

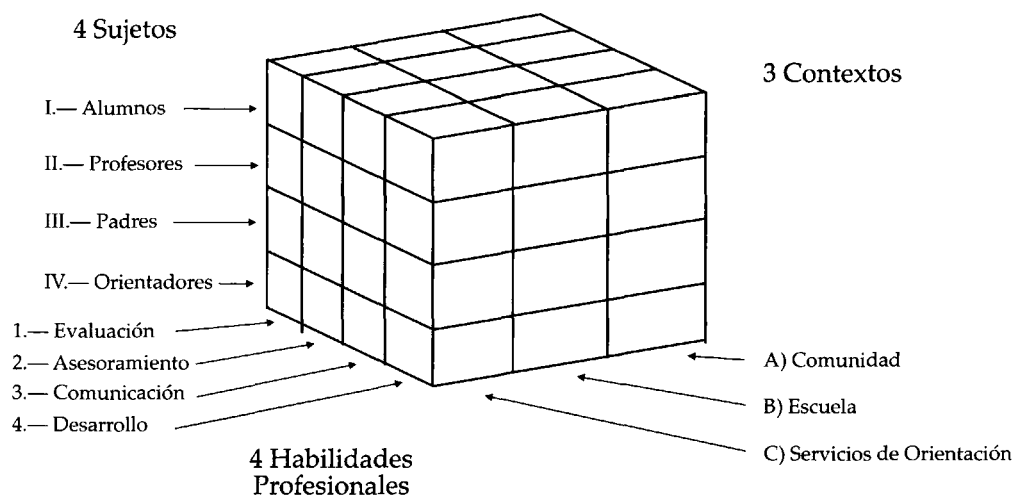


Figura nº 1

*Modelo de evaluación de las competencias del Orientador Escolar*

##### *a) Relaciones con los alumnos*

- 1.— Facilitación a los alumnos de asesoramiento personal en el marco del Centro Docente (I-2-B).
- 2.— Orientación a los estudiantes en la elección académica y profesional (I-2-C).
- 3.— Asesoramiento a los escolares sobre métodos de estudio (I-2-B).
- 4.— Orientación grupal a los alumnos (I-2-B).

- 5.— Exploración de las necesidades educativas y motivación de los estudiantes (I-1-B).
- 6.— Atención orientadora a la totalidad del alumnado de los Centros educativos (I-2-C).

*b) Rol del Orientador*

- 7.— Realización e interpretación de estudios de casos de escolares (IV-1-C).
- 8.— Colaboración con los Orientadores de otras instituciones (IV-3-A).
- 9.— Asesoramiento en la resolución de conflictos escolares (IV-2-B).
- 10.— Evaluación y supervisión de las actividades de los Servicios de Orientación (IV-1-C).
- 11.— Integración de la Orientación en el desenvolvimiento del proyecto educativo de la institución donde está inserta (IV-4-B).
- 12.— Atención a la salud mental de los profesores y alumnos (IV-4-B).
- 13.— Desarrollo profesional de habilidades orientadoras (IV-4-C).
- 14.— Valoración del Servicio de Orientación (IV-1-C).

*c) Relaciones con el profesorado y equipo directivo del Centro docente*

- 15.— Asesoramiento a los docentes en la evaluación educativa (II-2-C).
- 16.— Coordinación con los profesores tutores (II-3-C).
- 17.— Desenvolvimiento del programa orientador basado en objetivos y apoyo del equipo directivo y profesorado (II-4-C).
- 18.— Relaciones con el equipo directivo de las instituciones docentes (II-3-C).
- 19.— Empleo de recursos de la Comunidad Escolar (II-4-B).
- 20.— Apoyo orientador a las necesidades de los docentes y de las instituciones educativas (II-2-B).

*d) Apoyo orientador al personal docente*

- 21.— Asesoramiento a los docentes en la interpretación de los resultados de las exploraciones hechas al alumno (II-1-C).
- 22.— Apoyo al profesorado en el desarrollo de programas de intervención con los alumnos (II-4-C).
- 23.— Ayuda a los docentes en la planificación desenvolvimiento y evaluación de las necesidades especiales de los escolares (II-2-C).
- 24.— Seguimiento de los escolares en su desarrollo personal y académico (II-4-B).

*e) Relaciones con la familia de los alumnos*

- 25.— Coordinación orientadora Centro docente-familia (III-3-B).
- 26.— Relaciones orientadoras con los padres de los escolares (III-3-C).

- 27.— Apoyo a las familias en la evaluación de las necesidades educativas especiales de sus hijos y cómo satisfacerlas (III-3-C).
- 28.— Colaboración con otros Orientadores de la propia institución y/o tutores (IV-3-B).

*f) Organización de la documentación técnica del Servicio de Orientación*

- 29.— Elaboración de la Memoria de evaluación y el Informe anual de actividades orientadora (IV-1-C).
- 30.— Elaboración de informes orientadores (IV-1-C).
- 31.— Organización de archivos para la recogida de material técnico de carácter orientador (IV-1-C).

## CONCLUSIONES

Las **competencias profesionales del Orientador Escolar** se deben proyectar en la capacitación del mismo para la intervención orientadora, que debe presuponer la reflexión, percepción y realización de acciones de orientación. Esto exige una formación y un desarrollo profesional constantes del Orientador, para adaptarse a los cambios sociales y tecnológicos que se manifiestan en el trabajo en equipo, en el dirigido por uno mismo, en los ritmos dinámicos de actividad, en la organización propia, etc. Ante estas necesidades y demandas profesionales ya no basta en la situación actual con la competencia puramente técnica del Orientador especialista, sino que son precisas competencias vinculadas con la metodología, las relaciones sociales y la cooperación, integradas todas ellas en la capacidad de intervención orientadora.

En el ámbito de las competencias profesionales del Orientador Escolar ocupan un lugar principal las habilidades de naturaleza cognitiva, basadas en los procesos de pensamiento del mismo y vinculada con los aspectos críticos del funcionamiento de éste (Sobrado, 1994).

Las **habilidades cognitivas** incluyen el diálogo del Orientador en relación a:

- a) Prestar atención y buscar información sobre uno mismo, respecto al interlocutor y sobre la relación orientadora.
- b) Organizar e integrar la información obtenida en hipótesis viables y conceptualizaciones acerca del destinatario de ella.
- c) Planificación, guía y evaluación de las intervenciones orientadoras.

Respecto al **perfil personal y académico-profesional** de los **Orientadores Escolares** objeto del trabajo investigador conviene señalar que corresponden al 80% de los profesionales de esta especialidad que ejercen en la Comunidad Autónoma de Galicia; sobresale el grupo de edad intermedia con cierta predominancia femenina en cuanto a la variable género; el colectivo posee una dilatada experiencia como profesores y menor como orientadores; hay un mayor porcentaje de Orientadores en el nivel de Educación Básica que en Educación Secundaria; ejercen en contextos de ruralidad o

próximos a ella el 50% del colectivo estudiado; existe un porcentaje elevado de Orientadores que ejercen con grupos numerosos de alumnos (más de dos mil), que coincide con los miembros de los EPSA; hay un relativo equilibrio entre profesionales titulados en Pedagogía y Psicología y la provincia con mayor número de profesionales es A Coruña con un 45% de Orientadores Escolares.

Referente a las conclusiones investigadoras respecto al **cuestionario aplicado de competencias profesionales del Orientador Escolar** las más relevantes son las siguientes:

- 1ª.— El coeficiente de fiabilidad obtenido por el modelo de Alfa-Cronbach fue de 0,93 en el instrumento inicial y una vez refinado alcanzó el índice 0,94.
- 2ª.— Las competencias orientadoras principales según los Orientadores se refieren al asesoramiento al profesorado en la interpretación de los resultados de las evaluaciones psicopedagógicas efectuadas a los alumnos, la elaboración de informes psicopedagógicos y la ayuda a los escolares con dificultades personales y de aprendizaje escolar.
- 3ª.— La extracción de factores por el método de análisis de los componentes principales, relativo al cuestionario de competencias profesionales de los especialistas en Orientación da lugar a la obtención de seis factores esenciales que explican un porcentaje acumulado de la varianza del 60,5%.
- 4ª.— El factor nº 1 se refiere a las: **Relaciones con los alumnos**, con seis ítems y con un porcentaje de varianza explicada del 32,4%. El asesoramiento a los escolares aparece como competencia primordial de la Orientación Educativa.
- 5ª.— El factor 2º dispone de ocho cuestiones, pertenecientes al denominado: **Rol del Orientador**. El porcentaje de varianza explicada es del 10,3% y sobresalen las competencias orientadoras de desarrollo profesional y cooperación orientadora.
- 6ª.— Los factores siguientes números 3 (relaciones con el profesorado y equipo directivo del Centro docente), 4 (apoyo orientador al personal docente), 5 (relaciones con la familia de los alumnos) y 6 (organización de la documentación técnica de Orientación) poseen porcentajes menores de la varianza explicada (5,6, 4,8, 3,9 y 3,5% respectivamente). Destacan aquí como capacidades orientadoras el asesoramiento, comunicación y ayuda, y las de organización y registro de tareas de orientación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexis, L. (1991). «Descripción y registro de las cualificaciones. El concepto de cualificación». *Formación Profesional*, 2, 23-27.
- Benedetto, P. (1994). «Por un modelo de formación de Orientadores». *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, V, 7, 9-22.
- Bunk, G.P. (1994). «La transmisión de las competencias y perfeccionamiento profesionales en la R.F.A.». *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.

- Burgess, D.G. y Dedmond, R.M. (1994). *Quality Leadership and the Professional School Counselor*, Alexandria, VA: A.C.A.
- Carrigan, D. (1986). *Inservice training and educational development*. Londres: Croom Helm.
- Cole, C. (1987). *The School counselor*. XX Conference ERIC-CAPS, Alexandria, VA.
- Comas, R.E. y Cecil, C. (1987). «Using expert opinion to determine professional development needs of school counselors». *The School Counselor*, 35, 81-87.
- Company, F. y Echeverría, B. (1992). *Estructura de empleos y cualificaciones en el ámbito de la orientación escolar y profesinoal de jóvenes y adultos en España*. Berlín: CEDEFOP.
- De Miguel, M. (1993). «Innovación educativa y desarrollo profesional docente». En R. Pérez. *Profesionalización docente y Reforma Educativa*. Gijón: Centro Asociado de la UNED.
- De Miguel, M. (1993). *Evaluación y desarrollo profesional docente*. Oviedo: KRK Ediciones.
- Dean, J. (1991). *Professional development in school*. Milton Keynes: Open University.
- Echeverría, B. (1992). «Nuevas cualificaciones del Oriendador o nueva forma de interpretar la profesión». En V Seminario Iberoamericano de Orientación Escolar y Profesional. Tenerife: AEOEP (177-188).
- Engels, D.W. y Muro, J.J. (1986). «Silver to gold. The alchemy potential and naturing of ACES and CES». *Counselor Education and Supervision*, 25, 289-305.
- Faix, K.G. y Laier, A. (1989). *Soziale Kompetenz*. Colonia: Deutscher Instituts-Verlag.
- Grootings, P. (1994). «De la cualificación a la competencia: ¿De qué hablamos?». *Revista de Formación Profesional*, 1, 5-7.
- Martin, J. (1984). «The cognitive mediational paradigm for research on counseling». *Journal of Counseling Psychology*, 31, 558-571.
- Niles, F.S. (1993). «Issues in multicultural counselor education». *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 21, 1, 14-21.
- Payne, D. (1994). *Designing educational project and program evaluations*. Boston: Kluwer Academic Publ.
- Ponterotto, J.G. y Casas, J.M. (1987). «In search of multicultural competence within counselor education program». *Journal of Counseling and Development*, 65, 430-434.
- Repetto, E. (1992). *Perspectivas de la formación de Orientadores. El problema de la capacitación en una dimensión europea*. V Seminario Iberoamericano de Orientación. Tenerife: AIOEP.
- Rodríguez Espinar, S. (1994). «Presente y futuro de la Orientación. III Jornadas Universitarias». Cervera: Centro Asociado de la UNED.
- Schmidt, J.J. (1984). «School counseling: professional directions for the future». *The School Counselor*, 31, 385-392.
- Sobrado, L. (1994). «Competencias cognitivas en la formación de Orientadores». *Educadores*, 170, 207-225.
- Sobrado, L. y otros (1994). «Evaluación de la eficacia de los Servicios de Orientación Educativa y Profesional por los Orientadores Escolares». En XV Congreso de Recursos Humanos, Orientación y Mercado Laboral. Madrid: AEOEP.
- Sobrado, L. y Palacios, V. (1994). «Autoevaluación del currículo de formación de los

- Orientadores Escolares». XV Congreso Internacional de Recursos Humanos, Orientación y Mercado Laboral. Madrid: AIOSEP.
- Sobrado, L. y Porto, A. (1994). «Competencias orientadoras para la diversidad cultural: Implicaciones en la formación y en el rol de los Orientadores Escolares». *Bordón*, 46, 4, 441-453.
- Sobrado, L. y Palacios, V. (1995). «Valoración de la intervención psicopedagógica de los Orientadores Escolares». En AIDIPE. *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica*. Valencia.
- Sue, D.W. y otros (1992). «Multicultural counseling competencies and standards». *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 20, 64-88.
- Watts (1992). *Perfiles profesionales de los consejeros de Orientación en la Comunidad Europea. Informe de síntesis*. Berlín: CEDEFOP.
- Wolmer, H.M. y Miles, D.L. (1986). *Professionalization*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.



## **ELABORACIÓN DE UNA ESCALA DE ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL**

Mercedes Rodríguez, Flor Cabrera, Julia V. Espín y M. Ángeles Marín  
Universidad de Barcelona

### **RESUMEN**

*Este artículo presenta la elaboración de una escala sumativa tipo Likert para medir las actitudes del profesorado de educación primaria ante la educación multicultural. Se recoge todo el proceso de elaboración seguido: la caracterización de la actitud, la formulación de los juicios, la aplicación piloto de la escala y la aplicación definitiva. Por tanto, se presentan las características de la muestra utilizada, los estudios de fiabilidad, validez, atracción, discriminación y homogeneidad de los ítems y el análisis de las correlaciones entre ítems en función de las dimensiones medidas en la escala. Concluye el artículo con los límites del estudio realizado.*

### **ABSTRACT**

*This work offers the whole elaboration process of a Likert type summative scale in order to measure the Primary School Teachers attitude before multicultural education. The article abstracts all phases of elaboration process of that instrument.*

*The phases were: 1) Attitude characterisation; 2) Judices construction; 3) Experimental scale passation; and 4) Definitive scale passation. Then, the authors present the following significative steps: characteristics; fiability studies; validity, attraction, discrimination and homogeneity of the items. And, finally, the correlational analysis inter items depending on the dimensions measured by the scale. The article concludes with a description of the limits of the research work.*

## 1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se recoge la elaboración de una escala para medir las actitudes del profesorado de Educación Primaria ante la educación multicultural. La inexistencia en nuestro contexto de este tipo de escala y la necesidad por nuestra parte de conocer estas actitudes del profesorado nos movió a elaborar el instrumento que presentamos<sup>1</sup>. Cabe solamente destacar el trabajo de campo de Jordán (1994). Si bien el autor se acerca a la problemática que tiene el profesorado que trabaja en contextos escolares multiculturales, el instrumento que utiliza presenta la estructura de cuestionario aunque muchas de sus preguntas sean escalares.

El conocimiento de estas actitudes permitirá constatar y valorar tanto situaciones individuales como de grupo y es importante para comprender cómo y por qué se actúa de una determinada manera en dichas situaciones. La medición de actitudes, junto con los intereses y valores, forman parte del dominio afectivo de las personas. Las actitudes son «predisposiciones aprendidas (no innatas) y estables (aunque pueden cambiarse) a reaccionar de una manera valorativa, favorable o desfavorable, ante un objeto». Desde el punto de vista de la medición, la actitud se considera una variable intermedia entre el estímulo u objeto de actitud y la respuesta o manifestación externa, de alguna manera mensurable.

## 2. METODOLOGÍA: PROCESO DE ELABORACIÓN DE LA ESCALA

Entre las distintas formas de medir actitudes se optó por elaborar una **escala sumativa tipo Likert**. La medición de actitudes mediante escalas se basa en la medición de las manifestaciones o respuestas de los sujetos ante opiniones referidas a creencias, sentimientos o conductas relativas al objeto medido. Las respuestas de los sujetos son reacciones valorativas que como tienen connotaciones afectivas y valorativas permiten inferir las actitudes. En el tipo de escala elegido, la suma de las respuestas a ítems supuestamente homogéneos sitúa al sujeto en la variable medida. La única suposición básica es que la respuesta evocada por cada ítem está en función de la posición de la persona en el continuo de la variable medida: a más acuerdo (o desacuerdo según la dirección del ítem) posee más de la actitud medida.

Las escalas de medición de actitudes tipo Likert están constituidas por juicios relativos al objeto actitudinal a medir, que expresen y constituyan una muestra representativa del conjunto de opiniones posibles de interés para el estudio que pueden manifestar las personas, según estén a favor o en contra de dicho objeto. En nuestro caso serán opiniones de interés que el profesorado pueda manifestar respecto a la educación multicultural, en el ámbito de la Educación Primaria. Se siguieron los siguientes pasos:

---

1 Este estudio forma parte de una investigación más amplia: *Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la Educación Primaria*. Investigación coordinada por M. Bartolomé y financiada por el CIDE.

## A. Caracterización de la actitud y plan previo

Para la cobertura del espectro de opiniones que constituyen la actitud hay que conocer y seleccionar las dimensiones o aspectos que subyacen en ellas, pues orientan y dirigen la actitud. Hay que describir las características de la persona alta o baja en la actitud a medir en relación con dichas dimensiones. Estas descripciones equivalen a definir la actitud y sirven después de guía para la redacción de los ítems.

En nuestro caso el equipo investigador realizó una extensiva revisión bibliográfica, tanto de trabajos teóricos como empíricos, extrayendo cada investigadora opiniones tanto a favor como en contra y comprobando en qué aspectos se repetían éstas con mayor frecuencia. Tras ello, se hizo una puesta en común y se seleccionaron las dimensiones que se vieron más relevantes, con sus matices correspondientes. Las dimensiones seleccionadas que debían cubrir los juicios fueron las siguientes:

- Efectos que produce la educación multicultural en el alumnado (en el grupo mayoritario, en el minoritario y en el total) relativos a: socialización, aprendizaje, personalidad, interés o motivación, valores, disciplina.
- Efectos que se producen en el profesorado, relativos a: su trabajo en el aula, relación con el alumnado, su formación, su personalidad.
- Efectos en el trabajo del aula, relativos a: programación de materias, materiales utilizados, contenidos que se trabajan, experiencias de aprendizaje.
- Papel de la escuela. Organización y tipo de enseñanza. Asignación del alumnado al aula y a la escuela.

Estas especificaciones organizadas por dimensiones constituyeron la guía para la elaboración de ítems.

## B. Redacción de ítems: formulación de juicios

Los ítems se redactaron en forma de opiniones relativas a la educación multicultural con las que se pueden tener un mayor o menor grado de acuerdo. Cada investigadora formuló individualmente juicios que respondieran a las dimensiones elegidas, estando atenta en el momento de su elaboración para que su redacción no suscitara sesgos en las respuestas. Días después se hizo una puesta en común examinando su relevancia, claridad, y que reflejaran opiniones y no hechos. Se seleccionaron aquellos que por consenso parecieron mejores, teniendo en cuenta que tanto los que respondían a opiniones de personas a favor o en contra de la educación multicultural se distribuyeran atendiendo a las distintas dimensiones y que hubiera finalmente igual número de juicios positivos como negativos. La escala quedó constituida por 24 juicios.

Finalmente se atendió a otras cuestiones de la escala y su formato:

- Decisión sobre el número de respuestas posibles por ítem. Atendiendo a las consideraciones que deben tenerse en cuenta en la fijación del número de res-

puestas (edad de los encuestados/as, número de ítems y tipo de constructo) se decidió cinco alternativas de respuesta.

- Organización de los ítems o juicios en la escala, para evitar sesgos en las respuestas debido al efecto de halo.
- Presentación del cuestionario de actitudes.
- Otras variables a medir: datos de identificación (sexo, años de profesión, años trabajando con alumnado de diferentes minorías étnicas).
- Instrucciones de respuesta.
- Recogida de opinión y valoración del cuestionario por parte de las personas encuestadas.

### **3. PRIMERA APLICACIÓN: REELABORACIÓN DE LA ESCALA**

Se realizó un estudio piloto para comprobar la adecuación de la escala y comprobar la eficacia de los ítems.

#### **A. Muestra**

La escala se aplicó a un grupo de 32 personas, constituido por alumnos de 5º curso de Pedagogía de la especialidad de Orientación, de horario de clase nocturno. Muchos de ellos tenían años de experiencia docente ejerciendo como maestros/as y algunos trabajando varios años con alumnado de diferentes minorías étnicas. Este hecho hizo que se considerara un grupo característico o parecido al del profesorado objeto de estudio, tanto para permitírnos analizar la adecuación de la propia escala como para poder hacer aportaciones sobre la misma, enjuiciándola.

#### **B. Análisis de los resultados**

Sobre el cuestionario de actitudes se analizaron dos tipos de datos:

##### *Análisis cualitativo*

El análisis cualitativo de los datos se realizó sobre las respuestas dadas por las personas a una pregunta abierta, formulada al final del cuestionario. En ella, se les pedía su opinión sobre el mismo en cuanto a presentación, contenido, estructura, aspectos no considerados o cualquier otra cosa que sobre el mismo desearan manifestar. Para ello se utilizó la técnica del «análisis de contenido». Se realizó el vaciado de las observaciones y se anotó las frecuencias de dichas observaciones. Como resumen podemos decir que aunque globalmente se consideró adecuado, se hicieron las siguientes sugerencias, que a su vez darán lugar a modificaciones:

- La alternativa de respuesta «Indiferente» no quedaba clara en cuanto a lo que significaba. Se modificará la escala sustituyendo esta alternativa por «Indeciso», a la vez que se explicará el significado de cada una de las alternativas.

- Algunas preguntas resultaban repetitivas o reiterativas. Así los ítems 13 y 24 o el 12 y 20 eran muy semejantes entre sí, se diferenciaban por pequeños matices. Aunque estos ítems se refieren al mismo tipo de efectos sobre el profesorado y sobre la organización de los niños y niñas en la escuela o en la clase, se anulará uno de ellos y se clarificará la formulación en los otros.
- Algún ítem no resultaba todo lo claro que era de desear. Así, en el ítem 12 no quedaba claro lo que implicaba «sus propias escuelas». Se clarificará indicando «escuelas de su propia minoría étnica».
- Alguna persona indicó que sus respuestas podrían depender de la edad del alumnado, por lo que se vio necesario dejar claro en la introducción que sus opiniones debían contextualizarlas en la «Educación Primaria».
- Alguna persona dudaba en los ítems relativos al profesorado si debía responder según su caso particular o según lo que piensa en general el profesorado. Se clarificará en la introducción que se trata de opiniones particulares.

### *Análisis Cuantitativo*

Los datos cuantitativos se procesaron informáticamente utilizando el programa SPSS/PC+ versión 4.0., que aporta la siguiente información:

- Definición de la matriz de datos y presentación de la misma.
- Distribución de las personas de la muestra en las alternativas de los datos de identificación.
- Estadísticos descriptivos de cada ítem de la escala.
- Matriz de correlaciones entre ítems de la escala.
- Índice de homogeneidad de cada ítem, mediante la correlación ítem-total.
- Coeficiente de Fiabilidad de la escala como consistencia interna —mediante el coeficiente alfa de Cronbach—.
- Correlación ítem-total, eliminando la influencia del propio ítem y coeficiente de fiabilidad si se elimina cada uno de los ítems.
- Índice de discriminación de cada ítem.

Pasamos a continuación a presentar aquellos que son más interesantes para el objetivo de este estudio piloto. En concreto, la información referida al análisis de los ítems y fiabilidad de la escala.

### *Análisis de los ítems*

El índice de homogeneidad de cada ítem nos permite comprobar hasta qué punto cada pregunta mide lo mismo que la escala en su conjunto. Se comprueba mediante la correlación de cada ítem con la puntuación total de la prueba.

El índice de discriminación nos permite comprobar la capacidad de cada ítem de la escala para diferenciar al profesorado según su actitud sea más o menos favorable. Se realizará mediante la prueba «t» de Student, comparando la puntuación media que

tienen en cada ítem al profesorado de mayor y menor puntuación en la escala. En dichos grupos ( $g_1$  = formado por el 50% del profesorado de menor puntuación, y  $g_2$  = por el 50% superior) se trabajó con 26 personas, pues se eliminaron para este análisis aquellas que habían omitido su respuesta a algún ítem.

Como aspectos a destacar de los resultados podemos decir que los ítems 6 y 11 guardan muy poca homogeneidad con el total y el contraste de medias tampoco es significativo. Además son los dos únicos ítems que si se eliminan se produce un aumento en el coeficiente de fiabilidad de la prueba y que guardan en mayor número correlaciones negativas con otros ítems. Deben por tanto cambiarse. Otros ítems: 2, 3, 8, 9, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23 ó 24 resultan muy efectivos.

El grupo investigador fue revisando cada uno de los ítems, teniendo en cuenta tanto la información cuantitativa como la cualitativa.

### **C. Fiabilidad**

Se obtiene un elevado coeficiente de fiabilidad como consistencia interna de la prueba. El coeficiente alfa de Cronbach es de 0,8279. Al determinar si el hecho de eliminar alguno de los ítems se produce cambios en dicho coeficiente se comprueba que todos ellos contribuyen a la consistencia interna, excepto el 6 y el 11 que, de eliminarse, aumentaría el coeficiente a 0,8384 y 0,8398, respectivamente.

### **D. Reelaboración de la escala**

Tras el análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados se realizaron las siguientes modificaciones de la escala:

#### **Modificaciones en los ítems**

A excepción de los ítems que resultaron ser efectivos, y que se mantuvieron igual, se realizaron distintos tipos de modificaciones. Se anuló el ítem 6, que se cambió por otro, y se modificó el 11. Este ítem no se anuló porque la dimensión a que respondía se consideró relevante. En otros ítems se hicieron pequeñas modificaciones encaminadas a una mayor claridad. Así, por ejemplo, en el ítem 15 se cambió 'aprenden más' por 'mejor rendimiento académico'; el ítem 1 hacía referencia simultáneamente a dos tipos de efectos en el alumnado (apertura y solidaridad) y se modifica para que aluda a un único tipo de efecto; en el ítem 12, ya comentado en el análisis cualitativo, se cambia 'sus propias escuelas' por 'escuelas de su propiaminoría étnica' etc. También en los ítems donde aparecían alusiones a las diferencias de «raza», «etnia» y «cultura» se mantuvo sólo la etnia.

Una vez modificados los ítems se comprobó de nuevo que estuvieran bien representadas las dimensiones elegidas del constructo, así como su organización y disposición en la escala. El número total de ítems fue de 24, siendo igual el número de positivos que de negativos.

### Cambios en el formato

- Se cambia la forma de presentar las alternativas de respuesta a los ítems. En lugar de situar las casillas de respuesta con sus descripciones respectivas debajo de cada ítem, se sitúan a la derecha de los mismos, apareciendo la descripción de su significado en la parte superior de la hoja. La presentación gana claridad y no es monótona.
- Se añade una introducción a la escala, en donde se expresa la necesidad de conocer su opinión como profesores/as sobre la educación multicultural, contextualizada en el ámbito de la Educación Primaria. También se les indica que no se preocupen si las situaciones no matizan su contenido pues interesa su opinión global.
- En cuanto a los datos de identificación, se cambia una de las alternativas de los años de profesión (pues no tiene sentido incluir el valor cero) y se añaden nuevos datos: tipo de centro y ubicación del mismo según sea rural, urbano o suburbano. Los datos de identificación se presentan enmarcados para diferenciarlos bien de la escala, y aparecen en la primera página, tras la introducción.
- El protocolo de la escala queda definitivamente presentado en forma de cuadernillo. Las instrucciones de respuesta se presentan por escrito y la escala se redacta en lengua catalana.

La siguiente tabla presenta la distribución de ítems en la escala definitiva según la dimensión y según se oriente hacia una actitud positiva o negativa.

**Tabla 1**  
**DISTRIBUCIÓN DE ÍTEMS EN LA ESCALA**

Dimensión / Ítems	Positivo	Negativo	Total ítems/dimensión
Efectos que se producen en los niños/as	1, 4, 11, 15	6, 10, 22	7
Efectos que se producen en el profesor/a	13, 24	3, 8, 16	5
Efectos que se producen en el trabajo del aula	2, 7, 9	5, 14	5
Papel de la escuela	17, 19, 21	12, 20, 23	6
General: No responde a ninguna dimensión concreta		18	1
Total de ítems según signo	12	12	24

### 4. APLICACIÓN DEFINITIVA

La aplicación de la escala definitiva se lleva a cabo durante los meses de mayo y junio del año 1994.

## A. Caracterización de la muestra

La muestra está constituida por un total de 254 profesores y profesoras de Educación Primaria. En su mayoría son mujeres (78%). Tienen más de tres años de profesión (81%). Un 65% tienen experiencia de trabajo con alumnado de diferentes minorías étnicas. En el tipo de centros en que trabajan hay un ligero predominio de centros públicos (56%) y de ubicación urbana (59%).

## B. Distribución de puntuaciones totales y prueba de normalidad

La distribución de las puntuaciones obtenidas por el profesorado en la escala se ajusta a la Ley Normal con un riesgo de error del 1 por mil.

En el **gráfico 1** puede verse la representación gráfica de las puntuaciones.

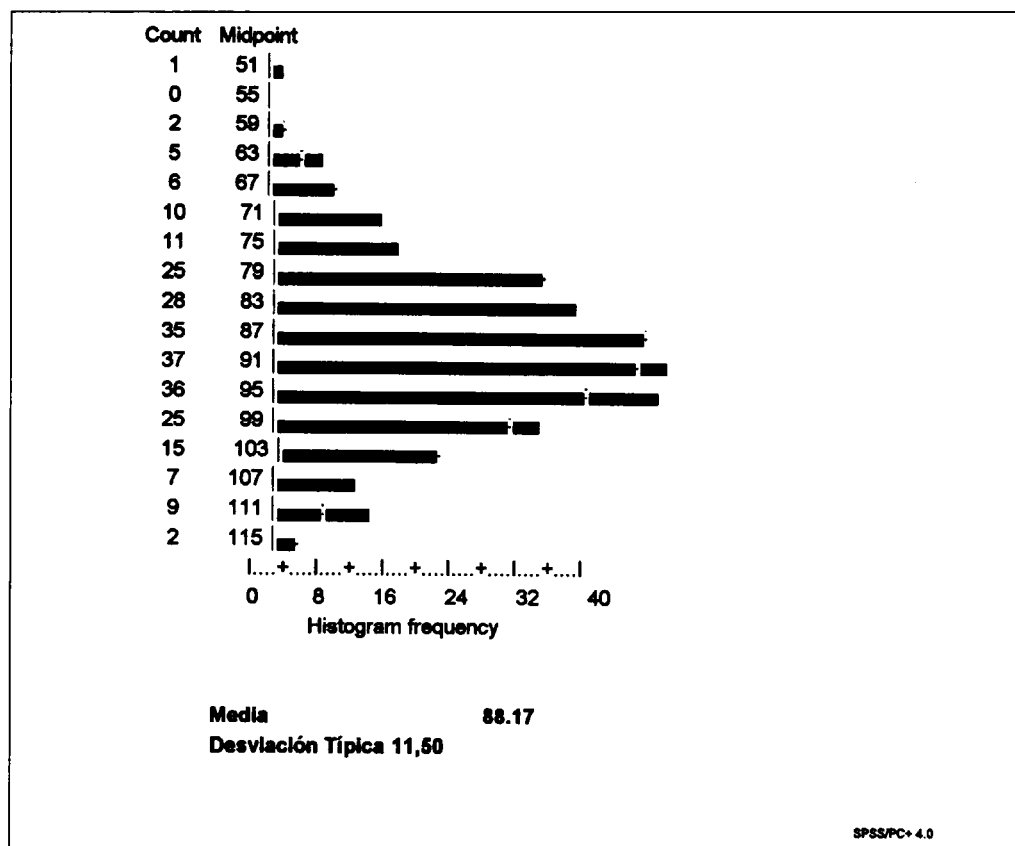


Gráfico 1

REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA DISTRIBUCIÓN DE LA PUNTUACIÓN  
TOTAL DE LA ESCALA DE ACTITUD  
(Prueba de Normalidad)



Vemos que la puntuación promedio del grupo es de 88,17, lo cual significa que el profesorado en su conjunto tiene una actitud ligeramente superior a lo que pudiéramos considerar una actitud intermedia hacia la educación multicultural. Hay que tener en cuenta que la puntuación mínima posible en la escala es de 24 (que mostraría una actitud en contra) y la máxima de 120 (que mostraría una actitud muy a favor) siendo la puntuación de 82 la que mostraría una actitud indiferente o indeterminada.

En nuestra muestra la puntuación mínima obtenida es 51, la máxima 115, y la desviación típica de 11,5. Esto nos permite decir que las puntuaciones cubren todo el espectro de opinión, habiendo profesorado que se muestra a favor, otro en contra y otro que tienen una postura indecisa ante la educación multicultural.

Esta distribución de puntuaciones es un indicador de que la escala está bien construida pues permite medir las variaciones de opinión y de actitud.

### **C. Análisis de las características técnicas de la escala**

#### *Fiabilidad de la escala*

El coeficiente de fiabilidad, como consistencia interna de la escala, obtenido mediante el coeficiente alfa de Cronbach, nos muestra que tanto cuando se analiza con el total del profesorado (alfa= 0,88) como cuando se trabaja sólo con aquel profesorado que tiene experiencia en aulas multiculturales (alfa =0,89), las puntuaciones proporcionadas por la escala son muy fiables.

En la **Tabla 2** aparece el coeficiente de fiabilidad.

#### *Validez de la escala*

El hecho de que la distribución de puntuaciones de la escala se ajuste a la distribución normal y que éstas cubran todo el espectro de la actitud son indicadores importantes de su validez. También lo es el hecho de que sus puntuaciones sean fiables, pues es un requisito necesario para la validez.

A continuación analizaremos la validez interna de la escala, mediante el **análisis de sus ítems** o preguntas, para ver si son adecuadas o no. Para ello utilizaremos distintos procedimientos, pues todos ellos aportan evidencias de validez.

En este apartado no nos ceñiremos exclusivamente a comentar los resultados cuantitativos o estadísticos, sino que a partir de la información que estos datos nos aportan, se entresaca la información cualitativa que nos parece más relevante.

#### *Distribución de frecuencias de los ítems de la escala y estadísticos descriptivos de los mismos*

Se cubren todas las opciones de respuestas de los ítems y las puntuaciones medias de cada ítem son semejantes. El único hecho destacable lo observamos en el ítem 15, no sólo porque obtiene la puntuación media más baja sino, sobre todo, porque las frecuencias mayores aparecen en el valor 3 y luego el 2. Esto significa que la mayoría del profesorado o bien no toma partido ni a favor ni en contra o bien está en contra de

**Tabla 2**  
**FIABILIDAD DE LA ESCALA DE ACTITUD CON EL TOTAL**  
**DEL PROFESORADO**

ITEM-TOTAL STATISTICS					
	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM— TOTAL CORRELATION	SQUARED MULTIPLE CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
ITEM1	84.1181	125.5749	.3072	.2535	.8797
ITEM2	84.7480	122.6082	.3725	.3854	.8785
ITEM3	84.9291	119.0068	.4324	.4901	.8775
ITEM4	84.1417	123.3790	.4801	.4331	.8755
ITEM5	84.2559	123.5271	.4116	.2945	.8771
ITEM6	84.3701	125.2538	.3151	.3151	.8795
ITEM7	84.6063	122.7772	.4176	.3802	.8769
ITEM8	85.2953	118.3354	.4934	.5052	.8750
ITEM9	84.0945	121.8013	.5962	.5092	.8730
ITEM10	84.7283	116.9417	.6279	.5794	.8706
ITEM11	84.3228	123.5713	.4157	.3987	.8770
ITEM12	84.6850	119.8609	.4941	.4246	.8748
ITEM13	84.4803	123.5075	.4363	.3981	.8765
ITEM14	84.7913	117.2883	.5929	.6150	.8716
ITEM15	85.5787	127.2408	.2837	.2536	.8798
ITEM16	84.8268	117.0371	.6098	.6164	.8711
ITEM17	84.2323	122.6612	.5150	.4623	.8747
ITEM18	84.4016	116.5100	.7330	.6056	.8680
ITEM19	84.0079	123.0039	.4399	.3113	.8763
ITEM20	83.9016	124.4923	.4096	.2601	.8771
ITEM21	83.8740	123.7074	.5277	.4315	.8749
ITEM22	84.5079	120.6936	.5175	.5052	.8742
ITEM23	84.4567	124.2649	.3480	.2491	.8788
ITEM24	84.6299	126.8585	.2050	.2209	.8829

RELIABILITY COEFFICIENTS	24 ITEMS
ALPHA = .8805	

SPSS/PC+ 4.0

lo que afirma el ítem: «el alumnado tiene un rendimiento mejor cuando está con compañeros y compañeras de diferentes minorías». Este ítem tendría que reformularse.

### *Estudio de la atracción de los ítems*

El análisis de los índices de atracción y rechazo de los ítems<sup>2</sup> aportan también evidencias de la validez interna de la escala, pues no sólo expresan las reacciones que suscitan en las personas, sino que también nos alertan de posibles sesgos que pudiera tener la escala, en concreto de lo que técnicamente se denomina la «aquiescencia de los ítems»<sup>3</sup>.

La mayoría de los ítems de la escala presentan similares índices de atracción y éstos son superiores a los índices de rechazo. Las únicas excepciones son: el ítem 15, (ya hemos comentado anteriormente su comportamiento anómalo) que en este caso produce fundamentalmente indiferencia o rechazo, y el ítem 8 que produce algo más de rechazo que de atracción. El interés de las respuestas a este ítem reside en las respuestas del profesorado a su contenido específico: «el tener minorías étnicas en la clase hace más difícil la tarea del profesorado». El 49% del profesorado está de acuerdo con esta afirmación.

Si analizamos los ítems que producen mayor atracción en las respuestas, encontramos que se reparten por igual en los distintos ámbitos que cubre la escala: papel de la escuela, efectos que se producen en el alumnado, en el profesorado o en el trabajo del aula.

### *Índice de discriminación de los ítems*

En la Tabla 3 se recogen los índices de discriminación obtenidos por los ítems de la escala expresando tanto si obtenemos dichos índices a partir de grupos extremos (tomando el 27% del profesorado con actitud más baja y con actitud más alta), o dividiendo al profesorado por su grado de actitud en dos mitades (50% superior e inferior). También se expresa mediante uno o dos asteriscos los que son significativos tanto al 1% y al 1 por mil.

---

2 El índice de atracción de un ítem expresa la capacidad de estimular reacciones de acuerdo con lo que formula una pregunta que exprese actitud favorable y reacciones en desacuerdo si lo que afirma la pregunta expresa actitud desfavorable. Agrupa pues las opciones de respuesta «Totalmente de acuerdo» y «De desacuerdo» si los ítems son positivos y las de «Totalmente en desacuerdo» o «En desacuerdo» de los ítems negativos (las puntuaciones 4 y 5 de los ítems). El índice de rechazo agrupa las puntuaciones 1 y 2. Las respuestas que no suscitan atracción ni rechazo, son las indiferentes, a las que se les asigna la puntuación 3. Estos índices de atracción, rechazo e indiferencia se expresan en porcentaje de frecuencias.

3 La aquiescencia es la predisposición y tendencia de algunas personas a responder afirmativamente, independientemente del contenido del ítem y de su signo. Si se denota este tipo de respuesta, sería un indicador de invalidez.

**Tabla 3**  
**RESULTADOS DEL ÍNDICE DE DISCRIMINACIÓN**

Preguntas	Resultados comparación entre el 27% superior /27% inferior	Resultados comparación entre el 50% superior / 50% inferior	Preguntas	Resultados comparación entre el 27% superior /27% inferior	Resultados comparación entre el 50% superior / 50% inferior
ítem 1	-5.07 ••	-5.18 ••	ítem 13	-6.67 ••	-5.47 ••
ítem 2	-7.52 ••	-5.83 ••	ítem 14	-10.62 ••	-10.68 ••
ítem 3	-7.86 ••	-6.06 ••	ítem 15	-4.37 ••	-3.49 ••
ítem 4	-7.51 ••	-6.44 ••	ítem 16	-11.58 ••	-10.52 ••
ítem 5	-7.44 ••	-6.52 ••	ítem 17	-9.22 ••	-7.99 ••
ítem 6	-6.03 ••	-4.72 ••	ítem 18	-13.63 ••	-12.06 ••
ítem 7	-7.27 ••	-6.19 ••	ítem 19	-9.60 ••	-6.98 ••
ítem 8	-8.71 ••	-9.16 ••	ítem 20	-7.26 ••	-5.13 ••
ítem 9	-8.71 ••	-7.75 ••	ítem 21	-11.39 ••	-9.25 ••
ítem 10	-11.83 ••	-10.63 ••	ítem 22	-9.60 ••	-8.65 ••
ítem 11	-7.44 ••	-5.16 ••	ítem 23	-7.20 ••	-6.85 ••
ítem 12	-9.35 ••	-8.44 ••	ítem 24	-4.18 ••	-3.86 ••

**1-tailed Signif: •—.01 ••—.001**

Vemos que todos los ítems de la escala son muy discriminativos, y por tanto adecuados, pues nos permiten diferenciar entre el profesorado según su grado de actitud. Cabe tan sólo señalar que de nuevo nos aparece el ítem 15 como menos discriminativo, aunque si atendemos exclusivamente a lo que expresa este índice no hay motivos para eliminarlo. El más discriminativo es el ítem 18, que es el único ítem de la escala que aparece formulado en sentido general y que no se refiere a ningún aspecto concreto.

#### *Índice de homogeneidad de los ítems*

Se comprueba que todos los ítems guardan una correlación significativa con el total, y por tanto parecen ser muy adecuados, aunque otra vez nos aparece el 15 con el valor más bajo. Cabe, sin embargo, resaltar que el ítem 18 es el que presenta un mayor índice de homogeneidad. Esto es importante, sobre todo por lo que puede significar. Por una parte, y como ya indicamos en el punto anterior, es el único ítem de la escala que aparece formulado en sentido general «La presencia de alumnado de diferentes minorías en la clase, origina más problemas que ventajas», pero además, el elevado valor del índice obtenido (.73) significa que hay una fuerte relación entre lo que expresa este ítem y la puntuación total que tiene el profesorado en su actitud hacia la

educación multicultural. Creemos pues que es un dato significativo, sobre el que habrá que reflexionar.

*Análisis de las correlaciones entre ítems, agrupándolas por dimensiones o aspectos y atendiendo al signo de los mismos*

El agrupar las correlaciones entre ítems, según el aspecto al que se orientan y según el signo del juicio (positivo o negativo), nos permite hacer un análisis de los mismos tanto cuantitativo como cualitativo. Ambas informaciones son importantes y se complementan.

Es de esperar que las correlaciones entre los ítems que cubren la misma dimensión, sea mayor cuando éstos son del mismo signo que cuando son de signo contrario. La detección de alguna anomalía —es decir, que no se produzca el hecho indicado— y el análisis de las correlaciones más elevadas, nos permitirá analizar cualitativamente estas respuestas y ver cuál es la tendencia de opinión del profesorado.

En las Tablas 4, 5, 6 y 7 que aparecen a continuación, se presentan las correlaciones entre ítems, según las distintas dimensiones. El único ítem que no aparece es el 18 pues, como ya se ha dicho, no responde a ninguna dimensión concreta.

A partir del análisis de las diferentes tablas podemos observar que, en general, la mayoría de las relaciones obtenidas entre ítems, se comportan de la forma esperada: son mayores las correlaciones obtenidas entre los ítems que son del mismo signo, que las obtenidas cuando se cruzan ítems de signo contrario. Estas correlaciones son en su mayoría significativas y esto sucede en todas las dimensiones, lo cuál es un indicador de adecuación en la construcción de la escala.

Sin embargo hay algunas excepciones que, junto con los resultados más destacables de cada dimensión, comentaremos a continuación.

*Efectos sobre el alumnado*

Además de la baja correlación entre el ítem 15 y el 1 que aquí no es importante, pues ya hemos comentado que el ítem 15 no era adecuado, llama la atención la obtenida entre el ítem 10 y 4, pues aunque no es muy elevada es significativa (.2608). Esta relación nos hace pensar que hay una tendencia a pensar por parte del profesorado que si bien «El contacto que tiene con otras minorías el alumnado que está en situaciones educativas multiculturales le prepara mejor para adaptarse a los cambios y al futuro», sin embargo «La presencia de minorías étnicas perjudica al nivel medio académico de la clase, porque requiere un ritmo de aprendizaje más lento».

Por otra parte, si analizamos las correlaciones más altas, podemos decir que según las opiniones del profesorado en esta dimensión, el mayor acuerdo se produce al resaltar como aspectos positivos de la experiencia multicultural que «les prepara mejor a los niños y niñas para adaptarse a los cambios y al futuro» y que los hace «más comprensivos para las personas diferentes (gente mayor, deficientes, minusválías etc.)» (ítem: 4 y11). Como aspectos negativos, tienden a pensar «que perjudica al nivel

**Tabla 4**  
CORRELACIONES ENTRE ÍTEMS. EFECTOS SOBRE EL ALUMNADO

		Preguntas positivas				Preguntas negativas		
		1	4	11	15	6	22	10
+	1	—	.2584**	.2200**	.0632	.0300	.1209	.1879*
	4		—	.4472**	.1759*	.1830*	.1669*	.2608**
	11			—	.3312**	.1021	.1733*	.1846*
	15				—	— .209	.1170	.1119
—	6					—	.2932*	.2672**
	22						—	.4224**
	10							—

1-tailed Signif: \*— .01 \*\*— .001

académico medio de la clase, porque requiere un ritmo de aprendizaje más lento» y que «provoca problemas de convivencia en la clase» (ítems: 10 y 22).

#### *Efectos sobre el profesor*

En los ítems que apuntan a esta dimensión se produce una relación muy nítida, teniendo todos los ítems del mismo signo unas correlaciones elevadas y significativas entre sí y los de signo contrario, nulas o inversas.

Creemos importante señalar que las correlaciones entre los ítems que muestran una actitud negativa del profesorado en esta dimensión son las más elevadas de todas las dimensiones, es decir, los profesores están más de acuerdo entre ellos cuando opinan acerca de los efectos negativos de las aulas multiculturales sobre ellos: «provoca más estrés en el profesorado», «hace más difícil su tarea» y «el profesorado se adapta mejor al ritmo de la clase si no se mezclan niños de diferentes minorías» (ítems: 3, 8 y 16).

Las correlaciones entre los ítems de esta dimensión son todavía más elevadas entre el profesorado que tiene experiencia en aulas multiculturales.

Debemos señalar, sin embargo, que es opinión compartida del profesorado, aunque de forma menos generalizada, que «las clases con alumnado de diferentes minorías favorecen la innovación y estimulan al profesorado a la investigación de nuevas metodologías» y «hace al profesorado más comprensivo y tolerante» (ítems: 13 y 24).

#### *Efectos en el trabajo del aula*

Llama la atención la correlación significativa entre el ítem 9 y 14. Ello significa que el profesorado tiende a pensar o estar de acuerdo en que si bien «con grupos de

**Tabla 5**  
CORRELACIONES ENTRE ÍTEMS. EFECTOS SOBRE EL PROFESOR

		Preguntas positivas		Preguntas negativas		
		13	24	3	8	16
+	13 24	—	.2639**	.1039 — .0618	.0101 .0100	.1476* — .0224
—	3 8 16			—	.5256* —	.5219** .5832** —

1-tailed Signif: \*— .01 \*\*— .001

alumnado de diversas culturas se originan experiencias de aprendizajes en el aula más enriquecedoras», también «la presencia de alumnado de diferentes culturas origina un mayor nº de problemas de disciplina en el aula».

A pesar de este aspecto negativo señalado, la opinión más acorde entre el profesorado aparece en lo que formulan los ítems 2 y 7 respectivamente: «en clases con alumnado de diferentes culturas se trabajan contenidos más variados y atractivos» y que «la diversidad de materiales utilizados resulta más motivadora para el aprendizaje».

**Tabla 6**  
CORRELACIONES ENTRE ÍTEMS. EFECTOS EN EL TRABAJO EN EL AULA

		Preguntas positivas		Preguntas negativas		
		2	7	9	5	14
+	2 7 9	—	.4380•• —	.3073•• .4064•• —	.1039 .1317 .1736•	.1730• .1307 .3549••
—	5 14				—	.2413•• —

1-tailed Signif: •— .01 ••— .001

#### *Papel de la escuela*

Las correlaciones obtenidas entre los ítems de esta dimensión son todas significativas. Los ítems de signo positivo tienen correlaciones más altas, pero los ítems negati-

vos tienen correlaciones semejantes a las obtenidas cuando se cruzan ítems de signo contrario.

**Tabla 7**  
**CORRELACIONES ENTRE ÍTEMS. PAPEL DE LA ESCUELA**

		Preguntas positivas			Preguntas negativas		
		17	19	21	12	20	23
+	17	—	.3791**	.3773*	.2427**	.2518**	.2231**
	19		—	.4070**	.1809*	.2306**	.2817**
	21			—	.2918**	.3418**	.3480**
—	12				—	.2926**	.1985**
	20					—	.1739*
	23						—

1-tailed Signif: \*—.01 \*\*—.001

Este hecho se destaca sobre todo con el cruzamiento del ítem 21 que dice: «la escuela debería dar soporte a la diversidad cultural porque es un enriquecimiento para todos sus miembros», con los tres que hay negativos (12, 20 y 23): «el alumnado de diferentes minorías avanzaría más de acuerdo con sus posibilidades si estudiara en escuelas de su propia minoría», «en la escuela el alumnado de culturas minoritarias debería agruparse en clases separadas de la mayoría, para poder darle una atención individualizada» y «la escuela del país de acogida debería centrarse exclusivamente en enseñar la propia cultura, aunque asistiese alumnado de diferentes minorías». Hay por tanto una tendencia entre el profesorado a compartir estas ideas, y esto tiende a aumentar considerablemente si se obtienen estas relaciones únicamente con los profesores con experiencia.

De todas formas la correlación más elevada del profesorado en este ámbito se produce entre los ítems 21 y 19: «la escuela debería dar soporte a la diversidad cultural porque es un enriquecimiento para todos sus miembros» y «dado que todas las culturas son tan válidas y significativas como la propia, la escuela debería acoger y asumir la diversidad cultural».

Finalmente, cabe señalar que el ítem 18 que, como ya hemos dicho con anterioridad es el único ítem de la escala que intenta medir una postura general del profesorado sin centrarse en ningún aspecto concreto y que es el más discriminativo y homogéneo, tiene también unas correlaciones muy altas y significativas con todos los ítems de la escala.

Un último indicador de la adecuación de la escala que se ha realizado es comprobar que no se ha producido un sesgo en las respuestas del profesorado, denominado «aquiescencia» o tendencia a dar un determinado tipo de respuesta, independiente-



mente de lo que afirman los ítems. Aunque ya hemos visto anteriormente que en la distribución de respuestas no aparece esta tendencia, se ha comprobado de forma más específica mediante la correlación existente entre las puntuaciones que tienen los profesores en los ítems positivos y negativos. Si la correlación es positiva y alta podemos afirmar con mayor seguridad que no está operando la aquiescencia<sup>4</sup>. Como resultado se obtuvo un coeficiente de .57, lo cuál significa que no ha intervenido este sesgo y las respuestas de los sujetos son coherentes con el contenido de los ítems.

## 5. LAS PUNTUACIONES DE LA ESCALA SEGÚN LAS VARIABLES DIFERENCIADORAS DEL PROFESORADO

Este análisis nos permitirá comprobar si hay diferencias significativas de opinión o actitud del profesorado, según sus características de identificación. Se realizará mediante la prueba «t» comparando las medias obtenidas en la escala por el profesorado, según sus características de identificación: Sexo, años de profesión, años trabajando en aulas multiculturales, y tipo de centro.

Como resultados de estos análisis podemos decir que no hay diferencia significativa en la actitud del profesorado hacia la educación multicultural ni por el sexo, ni según los años que lleva trabajando con niños de minorías (en 5 categorías), ni según tenga o no experiencia en educación multicultural (en 2 categorías), ni según los años de profesión. Tan sólo se ha encontrado diferencia significativa de opinión por el tipo de centro (público o privado), en el sentido que obtienen una puntuación media superior, es decir una actitud más favorable a la educación multicultural, los profesores pertenecientes a centros privados.

## 6. LÍMITES DEL ESTUDIO

Algunas limitaciones de este estudio son las propias que conlleva el propio instrumento de medida elaborado: las escalas de medición. Como hemos visto, éstas están constituidas por ítems, que suponemos que encierran una muestra de diversas opiniones que representan bien todo el espectro de opinión, de lo cual nunca podemos estar seguros, pues hay cuestiones de matices que se escapan.

En este tipo de instrumentos también pueden influir en las respuestas, junta a la falta de sinceridad, la deseabilidad social o deseo de querer quedar bien y dar respuestas congruentes, o el plantearse dilemas de tipo ético, como por ejemplo, tener sentimiento de que se dan respuestas estereotipadas, o que ponen de relieve sentimientos hostiles hacia el alumnado de minorías. Todo ello ha podido alterar alguna respuesta.

---

4 El procedimiento es equivalente al que se utiliza para hallar la fiabilidad por el método de mitades según la fórmula de Spearman-Brown ( $\alpha = 2r_{pp} / (1 + r_{pp})$ ). Siendo  $r_{pp}$  la correlación entre los ítems positivos y negativos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Berg-Cross, L. Chinen, R.T. (1995). Multicultural Training Models and the Person-in-Culture Interview. En Ponterotto, J.G. y otros (1995) (Eds.). *Handbook of Multicultural Counseling*. (pp. 333-356). London: Sage.
- Cabrera, F. y Espín, J. (1987). *Medición y evaluación educativa. Fundamentos teórico-prácticos*. Barcelona: PPU.
- Cabrera, F.; Espín, J.V.; Marian, M.A. y Rodríguez M. (1994). Actitudes del profesorado ante la educación multicultural, *Revista de Investigación Educativa*, 23, 445-450.
- Jordan, J.A. (1994). *La Escuela Multicultural. Un reto para el profesorado*. Madrid: Paidós.
- Leong, F. TL.; Wagner, N.S. y Tata, S.P. (1995). Racial and Ethnic Variations in Help-Seeking Attitudes. En Ponterotto, J.G. y otros (1995) (Eds.). *Handbook of Multicultural Counseling*. (pp. 415-438). London: Sage.
- Morales, P. (1988). *Medición de actitudes en psicología y educación. Construcción de escalas y problemas metodológicos*. San Sebastián: Tarttalo.
- Ponterotto, J.G. y otros (1995) (Eds.). *Handbook of Multicultural Counseling*. London: Sage.

## ANTE LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL

En la actualidad comienza a ser habitual la presencia de niños de minorías étnicas en las aulas. Es posible que en su práctica profesional haya tenido experiencia de esta situación o seguramente habrá oído hablar de ello a sus compañeros.

Nos gustaría conocer su opinión sobre las situaciones que se presentan a continuación.

Situaciones que debe contextualizar en el ámbito de la Educación Primaria.

Posiblemente en algunas situaciones, usted desearía que se le matizara su contenido a fin de poder expresar con más precisión su opinión. No se preocupe por ello, nos interesa su opinión global.

### Datos de Identificación del encuestado

Tache con una cruz la alternativa correspondiente

SEXO: ☐ Mujer ☐ Hombre

### AÑOS DE PROFESIÓN

1-2 ☐  
3-5 ☐  
6-8 ☐  
Más de 8 ☐

### AÑOS TRABAJANDO CON NIÑOS DE DIFERENTES ÉTNIAS

Ninguno ☐  
1-3 ☐  
4-6 ☐  
7-9 ☐

### TIPO DE CENTRO

Privado laico ☐  
Privado religioso ☐  
Concertado laico ☐  
Concertado religioso ☐  
Público ☐

### UBICACIÓN DEL CENTRO

Rural ☐  
Urbano ☐  
Suburbano ☐

**INSTRUCCIONES:**

Para dar su opinión tache con una cruz la letra correspondiente a su grado de acuerdo con cada afirmación que se le presenta, sabiendo que las opciones significan:

**A = TOTALMENTE DE ACUERDO**  
**B = DE ACUERDO**  
**C = INDECISO (No tiene una opinión formada sobre ello)**  
**D = EN DESACUERDO**  
**E = TOTALMENTE EN DESACUERDO**

- |   | Totalmente de acuerdo | De Acuerdo | Indeciso | En Desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |
|---|-----------------------|------------|----------|---------------|--------------------------|
| 1-La dinámica de una clase con niños de diferentes étnias favorece su socialización.  | A                     | B          | C        | D             | E                        |
| 2-En las clases con niños de diferentes culturas se trabajan contenidos más variados y atractivos.  | A                     | B          | C        | D             | E                        |
| 3-La presencia de alumnos de diferentes minorías étnicas en el aula provoca un mayor estrés en el profesor.   | A                     | B          | C        | D             | E                        |
| 4-El contacto con otras étnias que tienen los niños en situaciones educativas multiculturales les prepara mejor para adaptarse a los cambios y al futuro.                           | A                     | B          | C        | D             | E                        |
| 5-La presencia en la escuela de profesores de distintas minorías étnicas entorpece la programación conjunta de las materias.  | A                     | B          | C        | D             | E                        |
| 6-Las situaciones educativas multiculturales perjudican a las minorías porque los prejuicios y estereotipos de los profesores impiden dar un tratamiento igual a todos los alumnos. | A                     | B          | C        | D             | E                        |
| 7-Si en una clase conviven niños de diferentes culturas, la diversidad de materiales utilizados resulta más motivadora para el aprendizaje.   | A                     | B          | C        | D             | E                        |

	Totamente de acuerdo	De Acuerdo	Indeciso	En Desacuerdo	Totamente en desacuerdo
8-Tener niños de minorías étnicas en la clase hace más difícil la tarea del profesor.	A	B	C	D	E
9-Con grupos de niños de diversas culturas se originan experiencias de aprendizaje en la aula más enriquecedoras.	A	B	C	D	E
10-La presencia de minorías étnicas perjudica el nivel académico promedio de la clase porque requiere un ritmo de aprendizaje más lento.	A	B	C	D	E
11-Los niños educados en escuelas donde conviven alumnos de diferentes minorías son más comprensivos hacia otros grupos de personas "diferentes" (ancianos, deficientes, niños con minusvalías...)	A	B	C	D	E
12-Los niños de diferentes minorías étnicas progresarían más de acuerdo con sus posibilidades si estudiaran en escuelas de su propia étnia.	A	B	C	D	E
13-Las clases con niños de diferentes minorías étnicas favorecen la innovación educativa y estimulan al profesor en la investigación de nuevas metodologías.	A	B	C	D	E
14-La presencia de niños de diferentes culturas origina un mayor número de problemas de disciplina en el aula.	A	B	C	D	E
15-Los niños tienen mejor rendimiento académico cuando están con compañeros de diferentes minorías étnicas.	A	B	C	D	E
16-El profesor se adapta mejor al ritmo de la clase si en ella no se mezclan niños de distintas minorías étnicas.	A	B	C	D	E
17-Los alumnos se interesan más por conocer otras culturas (su música, su literatura, sus estilos de vida,...) cuando en la escuela se trabaja con currícula multiculturales.	A	B	C	D	E
18-La presencia de niños de minorías étnicas en la clase, origina más problemas que ventajas.	A	B	C	D	E
19-Dado que todas las culturas son tan válidas y significativas como la propia, la escuela debería acoger y asumir la diversidad cultural.	A	B	C	D	E

- |  | Totalmente<br>de acuerdo | De Acuerdo | Indeciso | En Desacuerdo | Totalmente en<br>desacuerdo |
|--|--------------------------|------------|----------|---------------|-----------------------------|
| 20-En la escuela, los niños de culturas minoritarias deberían estar agrupados en clases separadas de la mayoría, para poder prestarles una atención individualizada. | A                        | B          | C        | D             | E                           |
| 21-La escuela debería apoyar la diversidad cultural porque es un enriquecimiento para todos sus miembros.  | A                        | B          | C        | D             | E                           |
| 22-La presencia de niños de diversas minorías en la clase, origina problemas de convivencia debido a conflictos de valores entre los alumnos.                        | A                        | B          | C        | D             | E                           |
| 23-La escuela del país de acogida debería centrarse exclusivamente en enseñar la cultura propia, aunque a ella asistan niños de diferentes minorías étnicas.         | A                        | B          | C        | D             | E                           |
| 24-El tener en su clase niños de diferentes culturas hace al profesor más comprensivo y tolerante.   | A                        | B          | C        | D             | E                           |

---

**Agradeceríamos que nos diera su opinión sobre este cuestionario (presentación, contenido, estructura, aspectos no considerados, etc..)**

**Observaciones:**

---



---



---



---



---



---



---

**GRACIAS POR SU COLABORACION**

## **PATRONES MOTIVACIONALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: CARACTERÍSTICAS DIFERENCIALES**

*Antonio Valle Arias<sup>1</sup>, Ramón González Cabanach y Lino Manuel Cuevas González*

*Universidad de La Coruña*

*José Carlos Núñez Pérez*

*Universidad de Oviedo*

### **RESUMEN**

*El objetivo de este trabajo es analizar los patrones motivacionales en estudiantes universitarios y sus características diferenciales en determinadas variables cognitivo-motivacionales (concepciones de capacidad, persistencia, capacidad percibida, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico). Los resultados del estudio identificaron 3 «clusters» de estudiantes con distintas orientaciones motivacionales y con diferencias importantes en algunas variables cognitivo-motivacionales.*

### **ABSTRACT**

*The purpose of this work is to analyse the motivational patterns in university students, and their differential characteristics in some cognitive-motivational variables (conceptions of ability, persistence, perceived capacity, learning strategies and academic performance). The results of the study identified 3 «clusters» of students with different motivational orientations and with important differences in some cognitive-motivational variables.*

---

<sup>1</sup> Antonio Valle Arias. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus da Coruña - Elviña. 15071 LA CORUÑA. Antonio Valle Arias, Ramón González Cabanach, Lino Manuel Cuevas González. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de La Coruña. José Carlos Núñez Pérez. Departamento de Psicología. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.

*ty, persistence, perceived ability, learning strategies, and academic achievement). The results of the study identified 3 clusters of students with different motivational orientations and with important differences in some cognitive-motivational variables.*

## INTRODUCCIÓN

Una de las variables más relevantes dentro de los estudios e investigaciones sobre motivación es el concepto de metas (para una revisión, ver p.ej., González Cabanach, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996), considerada por algunos autores como una vía importante para conceptualizar la motivación académica (Archer, 1994). Uno de los tipos de metas que ha recibido gran atención por parte de los investigadores son las metas de logro, definidas generalmente como el deseo por desarrollar, conseguir o demostrar competencia en una actividad (Dweck, 1986; Spence y Helmreich, 1983). Por tanto, uno de los elementos característicos de las concepciones de la motivación de logro basadas en las metas es su énfasis explícito sobre la competencia; definida normativamente (demostrando competencia en comparación con otros) o auto-referencialmente (desarrollando competencia o habilidades), las metas de logro parecen ser determinantes importantes de la orientación motivacional de las personas hacia la competencia (Harackiewicz y Elliot, 1993).

Con independencia del enfoque teórico adoptado y de las distintas denominaciones utilizadas por los autores, han sido identificadas dos grandes categorías de metas que se pueden englobar desde una orientación intrínseca a una orientación extrínseca (González, Tourón y Gaviria, 1994); nos referimos a las metas de aprendizaje y a las metas de rendimiento respectivamente. A pesar de las diferencias importantes entre los dos tipos de metas, en ambos casos están dirigidas hacia el aprendizaje; en el caso de las metas de aprendizaje por el propio placer y satisfacción que se genera en los sujetos al adquirir habilidades y conocimientos, y en el caso de las metas de rendimiento como un medio de conseguir aceptación social por demostrar competencia (Seifert, 1995).

Por tanto, los estudiantes orientados hacia metas de aprendizaje se implican en el aprendizaje con la intención de adquirir conocimientos e incrementar su competencia; es probable que estos sujetos creen que el esfuerzo es la causa del éxito o del fracaso, que la inteligencia es variable y modificable, que vean los problemas difíciles como un reto y un desafío (Dweck y Leggett, 1988), y que se impliquen más en estrategias de procesamiento profundo (Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988; Nolen, 1988; Pintrich y De Groot, 1990). Por consiguiente, las metas de aprendizaje están relacionadas con el hecho de concebir el aprendizaje como un fin en sí mismo; los estudiantes orientados hacia este tipo de metas «se olvidan de ellos mismos» y se centran sobre las demandas de la tarea (Schunk, 1991), con la intención de adquirir nuevas habilidades y mejorar sus conocimientos; incluso en aquellos casos en que cometan algunos errores.

Por otro lado, los estudiantes orientados hacia metas de rendimiento están interesados en demostrar su capacidad, por lo que es más probable que creen que la



capacidad es la causa del éxito y del fracaso, que la inteligencia es una entidad fija y estable, que vean los problemas difíciles como posibles situaciones de fracaso (Dweck y Leggett, 1988), y que se impliquen en el uso de estrategias de bajo nivel de complejidad (Meece et al., 1988; Nolen, 1988; Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich y García, 1991). De esta forma, las metas de rendimiento están dirigidas al deseo de mostrar competencia o evitar parecer incompetentes (Schunk, 1991), y el aprendizaje no es valorado en sí mismo sino como un medio para conseguir demostrar que se es competente o para evitar que se carece de capacidad. Los estudiantes con metas de rendimiento están interesados en obtener valoraciones positivas de su capacidad e intentar evitar los juicios negativos, llegando incluso a preferir una valoración positiva sobre una tarea relativamente fácil que correr el riesgo de recibir una valoración negativa ante una tarea más desafiante y significativa (Miller, Behrens, Greene y Newman, 1993).

De la amplia variedad de factores personales y situacionales que parecen incidir en los tipos de metas, uno de los más citados dentro de la literatura sobre este tema es la concepción de la inteligencia que tienen los sujetos (ver p.ej., González Cabanach et al., 1996; Valle, Barca, González Cabanach y Núñez, 1995). Según plantea Nicholls (1984), y también Dweck (1986), los individuos pueden concebir la inteligencia de dos formas distintas; en primer lugar, como un rasgo fijo, estable y diferenciado del esfuerzo, que los lleva a creer que mayores niveles de esfuerzo implican menores niveles de capacidad y, por el contrario, menos esfuerzo mayor capacidad; y en segundo lugar, determinados sujetos conciben la inteligencia como un rasgo cambiable y modificable en función del esfuerzo, de manera que piensan que un mayor esfuerzo conduce a mayores niveles de aprendizaje y, como consecuencia, más capacidad. Mientras que la primera concepción (inteligencia como rasgo estable) estaría asociada con las metas de rendimiento, la segunda (inteligencia como rasgo incremental) estaría relacionada con las metas de aprendizaje. En palabras de Hayami-zu y Weiner (1991), según las teorías de Nicholls y de Dweck, los sujetos que adoptan metas de aprendizaje consideran la capacidad como inestable y controlable mientras que los que adoptan metas de rendimiento la conciben como estable e incontrolable.

Otra de los factores que parece ejercer una influencia importante sobre los tipos de metas es la capacidad percibida; aunque esta variable (sea alta o baja) parece tener una mayor relevancia cuando los estudiantes están orientados hacia metas de rendimiento que cuando lo están hacia metas de aprendizaje (Ames, 1992). Cuando la meta es demostrar competencia a los otros, u ocultar falta de competencia, la evaluación de la capacidad relativa de uno mismo es importante, pero cuando los estudiantes están orientados hacia metas de aprendizaje, ellos creen que aumentando el esfuerzo y utilizando estrategias apropiadas conseguirán el éxito; por tanto, el centro de atención pasa en este caso de la capacidad al esfuerzo (Archer, 1994).

Cuando los sujetos con una u otra orientación de meta confían en su capacidad de éxito en la tarea, su conducta es bastante similar; ellos aceptan el reto o desafío (percibido) razonable de la tarea y persistirán en su esfuerzo para completarla exitosamente. Sin embargo, cuando los individuos dudan de sus capacidades, la diferen-

cia en orientaciones de meta se traduce en diferencias a nivel motivacional (Miller et al., 1993). Aquellos sujetos con metas de rendimiento que dudan de su capacidad intentan evitar tareas que sean desafiantes y muestran una disminución en el rendimiento, afecto negativo y baja persistencia cuando encuentran dificultades; por el contrario, los sujetos con metas de aprendizaje buscan desafíos razonables y persisten a pesar de la dificultad, de forma similar a como la hacen los individuos con metas de rendimiento que confían en su capacidad.

De este modo, cuando una meta de rendimiento es adoptada, el autoconcepto de capacidad (capacidad percibida) se convierte en un determinante importante de las conductas de los estudiantes relacionadas con el logro (ver p.ej., Dweck, 1986); porque el centro de atención está sobre la capacidad y el rendimiento normativo, los estudiantes orientados hacia el rendimiento con baja capacidad percibida es menos probable que elijan tareas desafiantes o que utilicen estrategias autorreguladoras (Dweck, 1986; Pintrich y De Groot, 1990). La capacidad percibida es, entonces, un mediador significativo de las variables cognitivas, afectivas y conductuales cuando los estudiantes están centrados en lo que hicieron mejor que otros; pero no cuando están dirigidos a esforzarse y aprender —como sucede en la orientación hacia metas de aprendizaje— (Covington y Omelich, 1984; Dweck, 1986).

A pesar de que la diferenciación entre metas de aprendizaje y metas de rendimiento es algo en lo que coinciden la mayor parte de los autores, debemos precisar que algunos estudios recientes (ver p.ej., Hayamizu y Weiner, 1991) añaden datos de interés a esta distinción. En concreto, estos autores identifican tres categorías de metas: unas metas de aprendizaje (lo mismo que Dweck y Nicholls) y dos metas de rendimiento (metas de logro y metas de refuerzo social). Mientras que las metas de refuerzo social tienen que ver con la tendencia de los sujetos a aprender con el propósito de obtener aprobación y reconocimiento por parte de padres y profesores, las metas de logro están relacionadas con la tendencia de los sujetos a aprender para conseguir buenos resultados en los exámenes y avanzar en los estudios.

Aunque pueda parecer que la investigación ha conceptualizado los dos tipos de metas (aprendizaje y rendimiento) como dimensiones mutuamente excluyentes, algunos estudios correlacionales nos indican que son relativamente independientes, pero no inversamente relacionadas (Ames y Archer, 1988; Nicholls, Cheung, Lauer y Patashnick, 1989; Nolen, 1988). En base a esto, Meece y Holt (1993) indican que algunos estudiantes pueden ser altos o bajos en las dos dimensiones, mientras que otros pueden ser altos en ambas.

Recientemente, algunos autores han empezado a centrar su atención en la posibilidad de metas múltiples. Pintrich y García (1991) han sugerido que los estudiantes pueden estar orientados al mismo tiempo hacia metas de aprendizaje y hacia metas de rendimiento (o, en su terminología, orientados intrínseca y extrínsecamente). Para examinar como metas múltiples pueden afectar a las cogniciones y comportamientos de los estudiantes, Pintrich y García aplicaron un cuestionario a estudiantes universitarios, estableciendo diferentes grupos en función de las puntuaciones obtenidas en metas de rendimiento y metas de aprendizaje. Los análisis de los datos revelan que los estudiantes de categorías diferentes presentan niveles distintos de uso de estrate-

gias, autoeficacia y ansiedad. Así, aquellos estudiantes categorizados como de «altas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento» presentaban la mayor utilización de estrategias de procesamiento profundo, mientras que los categorizados como «bajas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento» mostraban el más bajo uso de estrategias. Así mismo, los estudiantes de «altas metas de aprendizaje/altas metas de rendimiento» presentaban mayores niveles de autoeficacia que aquellos otros integrados dentro del grupo «altas metas de aprendizaje/bajas metas de ejecución».

Meece et al. (1988) estudiaron las relaciones de las metas con varios constructos motivacionales en una muestra de 275 estudiantes de primaria. Utilizando análisis correlacionales, encontraron que la orientación hacia metas de aprendizaje correlacionaba positivamente con la competencia percibida y con el uso activo de estrategias, mientras que la orientación hacia metas de rendimiento no aparecía relacionada con el uso de estrategias. En un estudio posterior de estos datos, Meece (1994) realizó un análisis «cluster» para estudiar la posibilidad de múltiples metas en los individuos. El resultado fue la identificación de los tres «clusters» siguientes: «altas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento», «altas metas de aprendizaje/altas metas de rendimiento», y «bajas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento». Un posterior análisis entre grupos indicó que los estudiantes de «altas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento» tendían a tener las percepciones más altas de capacidad, mientras que los estudiantes de «bajas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento», las más bajas. Además, los estudiantes en el grupo «bajas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento» era menos probable que utilizaran estrategias de procesamiento profundo; al contrario que los estudiantes integrados en los «clusters» «altas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento» y «altas metas de aprendizaje/altas metas de rendimiento», que mostraban una utilización similar de estrategias de procesamiento profundo.

Los datos del análisis «cluster» realizado por Seifert (1995), proporcionan información consistente con los resultados de otras investigaciones (ver p.ej., Meece, 1994). El análisis «cluster» de las puntuaciones de metas de aprendizaje y metas de rendimiento dan como resultado tres «clusters» diferentes: «altas metas de aprendizaje/altas metas de rendimiento», «altas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento», y «bajas metas de aprendizaje/moderadas metas de rendimiento». Los estudiantes de los grupos «altas metas de aprendizaje/altas metas de rendimiento» y los de «altas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento» parecen comportarse de una manera similar. Dicho de una forma un tanto simple, parece que los estudiantes de «altas metas de aprendizaje/altas metas de rendimiento» están orientados hacia metas de aprendizaje. Sin embargo, puede darse el caso de que su conducta autorreguladora esté apoyada relativamente por una alta percepción de capacidad; es decir, estos estudiantes persiguen ambos tipos de metas (rendimiento y aprendizaje) y, además, están relativamente confiados en lograr ambas. Debajo de las condiciones de capacidad percibida y buenos éxitos, ellos pueden perseguir metas de aprendizaje pero encuentran también sus metas de rendimiento. Lo que no está muy claro es que sucedería si el éxito no estuviera asegurado. Si el éxito no parece posible, puede darse

el caso que los estudiantes de «altas metas de aprendizaje / altas metas de rendimiento» detengan su conducta orientada a metas de aprendizaje y empiecen a implicarse en estrategias de evitar el fracaso, en un esfuerzo para lograr la meta de rendimiento deseada (Covington, 1984). Puede suceder que la meta de aprendizaje se abandone y el logro de la meta de rendimiento tenga prioridad; interpretación que es consistente con la literatura sobre indefensión aprendida, en la que se ha demostrado que los estudiantes orientados a la ejecución suelen reaccionar ante el fracaso de una manera no adaptativa cuando su autoeficacia es baja (Dweck, 1986).

En base a estas consideraciones, el principal objetivo de este trabajo consiste en aportar información sobre la posibilidad de que los sujetos en el ámbito académico presenten una diversidad de patrones motivacionales. En principio, los resultados de algunas de las investigaciones mencionadas reflejan la complementariedad de las diferentes orientaciones motivacionales, es decir, que determinados sujetos pueden estar motivados intrínsecamente pero, a su vez, pueden estarlo extrínsecamente. No se trata, como a veces se ha postulado, de dimensiones motivacionales contrapuestas sino que más bien constituyen pautas motivacionales adaptativas para un óptimo funcionamiento académico. Así mismo, intentaremos conocer ciertas características diferenciales de estos sujetos con respecto a determinadas variables cognitivo-motivacionales que la investigación sobre este tema ha considerado importantes.

## MÉTODO

### Muestra

La muestra inicial está compuesta por 614 sujetos (quedando reducida posteriormente a 609 sujetos) que cursan sus estudios en la Universidad de La Coruña. Del total de la muestra, 155 son hombres, 451 son mujeres, mientras que 8 sujetos no aparecen identificados en esta variable. Con respecto a la variable curso, de la muestra total de sujetos 314 pertenecen a los dos primeros cursos y 300 a tercero y a quinto. En cuanto al tipo de carrera, 134 estudian Magisterio, 111 Enfermería, 72 Fisioterapia, 139 Ciencias Empresariales, 90 Psicopedagogía, y 68 Ciencias Químicas.

### Instrumentos de evaluación

Para la evaluación de las metas hemos utilizado el *Cuestionario de Metas Académicas* (C.M.A.) elaborado por Hayamizu y Weiner (1991) que consta de 20 ítems a través de los cuales se pretende conocer el tipo de metas de estudio que persiguen los estudiantes. Las respuestas aparecen categorizadas en una escala que se puntúa de 1 a 5, coincidiendo el 1 con «nunca» y el 5 con «siempre». Aunque contempla la diferenciación entre metas de aprendizaje y metas de rendimiento establecida por Dweck (ver p.ej., Dweck, 1986; Elliott y Dweck, 1988) y por otros autores, Hayamizu y Weiner (1991) han obtenido tres orientaciones motivacionales que se corresponden no con dos tipos de metas, sino con tres: unas metas de aprendizaje (equivalente a lo postulado por Dweck) y dos tipos de metas de rendimiento. Como ya hemos indica-

do, una de las metas de rendimiento está relacionada con la tendencia de los estudiantes a estudiar con el propósito de obtener aprobación y evitar rechazo por parte de profesores y padres (metas de refuerzo social), mientras que la otra se relaciona con la tendencia del alumno a estudiar para obtener buenos resultados académicos y avanzar en sus estudios (metas de logro) (Núñez, González-Piende, González, González Cabanach, Barca, et al., 1995). De los 20 ítems de los que consta el cuestionario, los ocho primeros están centrados en metas intrínsecas y los doce restantes en metas extrínsecas. Los coeficientes de fiabilidad de la escala (coeficiente « $\alpha$ » de Cronbach) obtenidos por Hayamizu y Weiner (1991) pueden considerarse bastante altos: metas de aprendizaje (.89), metas de refuerzo social (.78), y metas de logro (.71). De la misma forma, en un estudio llevado a cabo por Núñez, González-Piende, García y González Cabanach (1994) con sujetos de 10 a 14 años, se han encontrado coeficientes de fiabilidad muy similares a los obtenidos por Hayamizu y Weiner (1991). Así, la fiabilidad total de la escala (coeficiente « $\alpha$ » de Cronbach) es de .88, la de la subescala de metas de aprendizaje es de .86, la de metas de refuerzo social de .87, y la de metas de logro de .82.

Los resultados de la fiabilidad de la escala, que hemos obtenido a partir de una muestra de 609 sujetos universitarios, nos proporcionan unos coeficientes (« $\alpha$ » de Cronbach) de .819 para el total de la escala, .871 en la subescala «metas de aprendizaje», .873 para la subescala «metas de refuerzo social», y .870 en la subescala «metas de logro», lo que nos lleva a considerarlo un instrumento con unos índices de fiabilidad bastante aceptables (Valle, González Cabanach, Cuevas y Núñez, 1996).

Por lo que se refiere a la validez de constructo de la escala, y después de realizar un análisis factorial —método de componentes principales, rotación varimax— utilizando las puntuaciones directas obtenidas por los sujetos en el cuestionario, hemos encontrado una estructura factorial semejante al estudio realizado por Hayamizu y Weiner (1991) y a otros trabajos llevados a cabo en la misma línea (p.ej., Núñez et al., 1994). La solución factorial encontrada es de 3 factores (que se corresponden con las tres subescalas mencionadas y con los tres tipos de metas) que explican en conjunto el 59,2% de la varianza total. En base a estos resultados, es posible afirmar que esta escala dispone de una fiabilidad (consistencia interna) y validez de constructo suficientemente aceptables (Valle et al., 1996), lo que coincide en líneas generales con los resultados obtenidos por los diferentes estudios citados anteriormente.

Para la evaluación de las estrategias de aprendizaje hemos utilizado el *Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (LASSI)*. El LASSI (*Learning and Study Strategies Inventory*) es una cuestionario elaborado por Weinstein, Schulte y Palmer (1987) destinado a la evaluación de estrategias de aprendizaje y estudio. Debido a la imposibilidad de obtener una medida global de estrategias de aprendizaje a partir de este instrumento, llevamos a cabo un análisis factorial de los nueve factores obtenidos en un primer análisis realizado a partir de los datos de la presente investigación, para intentar apreciar cómo se agrupaban esos nueve factores encontrados inicialmente. Ambos análisis factoriales se han realizado por el método de componentes principales (rotación varimax), y utilizando las puntuaciones directas que los sujetos obtuvieron en la prueba. Como resultado del segundo análisis, aparece una estructura facto-

rial integrada por tres factores, siendo el primero de ellos el que hemos considerado más relevante como indicador de las estrategias de aprendizaje. En líneas generales, las estrategias integradas dentro de esta categoría podemos denominarlas como estrategias que favorecen un aprendizaje significativo, ya que en ella se incluyen estrategias de selección, organización y elaboración o integración de la información, que constituyen para algunos autores (ver p.ej., Mayer, 1992) condiciones cognitivas del aprendizaje significativo. Si a esto añadimos que también aparecen dentro de esta medida de estrategias diferentes aspectos referidos a la utilización de diversas técnicas (p.ej., resúmenes, subrayado, selección de ideas principales, etc.) al servicio de dichas estrategias, parece más que justificado el hablar de estrategias que favorecen un aprendizaje significativo.

Por último, para el resto de variables consideradas se ha obtenido información a partir de las respuestas de los sujetos a una serie de ítems en los que se les planteaban diversas preguntas relativas a los contenidos concretos de cada variable. Las respuestas de los estudiantes se categorizan en una escala en la que cada ítem se puntúa de 1 a 5, coincidiendo el 1 con «totalmente en desacuerdo» y el 5 con «totalmente de acuerdo».

### Procedimiento

En la aplicación de las pruebas, realizada por los autores del trabajo en un único momento temporal, se ha insistido a los sujetos que participaron en la cumplimentación de las mismas en la importancia de responder sinceramente a las distintas cuestiones planteadas.

Por lo que se refiere a los análisis estadísticos, hemos recurrido al *cluster analysis* para establecer los diferentes grupos o «clusters» de individuos en función de los tres tipos de metas (metas de aprendizaje, metas de logro y metas de refuerzo social). Este análisis se ha realizado a partir de las tres subescalas que integran el «Cuestionario de Metas Académicas» (C.M.A.) de Hayamizu y Weiner (1991), y que se corresponden con las tres clases de metas mencionadas. El «análisis cluster», según plantea Bisquerra (1989), designa una serie de técnicas que tienen por objeto la búsqueda de grupos similares de individuos o variables que se van agrupando en conglomerados. Dada una muestra de sujetos, de cada uno de los cuales se dispone de una serie de observaciones, el «análisis cluster» sirve para clasificarlos en grupos lo más homogéneos posible en base a las variables observadas. Este tipo de análisis (también denominado «análisis de conglomerados») presenta ciertas similitudes con el análisis discriminante, ya que ambos sirven para clasificar individuos en categorías; no obstante, la diferencia principal reside en que en el análisis discriminante se conoce *a priori* el grupo de pertenencia, mientras que el «análisis cluster» sirve para ir formando grupos homogéneos de conglomerados. Por ser una técnica de análisis multivariable, no está limitada a datos sobre una o dos variables, y por ser de tipo clasificatorio se orienta a establecer grupos, tipos o clases sin que respondan a una idea preconcebida; más bien de lo que se trata es de descubrir la agrupación natural de los ítems o variables (Sierra, 1987).

Aunque dentro de las dos grandes categorías del «análisis cluster», métodos jerárquicos y no jerárquicos, los más utilizados son los primeros; en nuestro caso optamos por un método no jerárquico porque respondía en su totalidad a los objetivos del presente trabajo. La principal diferencia entre los métodos jerárquicos y no jerárquicos es que en estos últimos el investigador debe especificar *a priori* los grupos que deben ser formados. Pues bien, en este caso concreto hemos utilizado el *quick cluster analysis*, el cual además de ser un método no jerárquico también es un método de reasignación, es decir, permite que un individuo asignado a un grupo en un determinado paso del proceso sea reasignado a otro grupo en un paso posterior si esto optimiza el criterio de selección (Bisquerra, 1989).

Posteriormente, y después de haber establecido los diferentes grupos a través del *cluster analysis* intentamos averiguar si existen diferencias significativas entre los valores medios obtenidos por cada uno de los grupos con respecto a determinadas variables cognitivo-motivacionales. Para ello, recurrimos a una serie de análisis de diferencias entre medias calculados mediante la prueba «t» de Student. Para la realización de los análisis estadísticos hemos recurrido al paquete estadístico SPSS para Windows —versión 6.1.2—.

## RESULTADOS

Partiendo de estos supuestos, hemos realizado un *cluster analysis* (método *quick cluster analysis*) de las respuestas de los sujetos al Cuestionario de Metas Académicas (C.M.A.) elaborado por Hayamizu y Weiner (1991), el cual contempla la diferenciación entre metas de aprendizaje y metas de rendimiento, distinguiendo en este último caso dos tipos de metas: metas de logro y metas de refuerzo social. Como estos tres tipos de metas también han sido identificadas en el análisis factorial exploratorio que hemos realizado para el análisis de las propiedades psicométricas de los instrumentos de medida, el *cluster analysis* se ha realizado a partir de las tres subescalas que conforman el cuestionario.

Los resultados del análisis (ver tabla 1) ofrecen indicios importantes de la existencia de grupos de sujetos que presentan múltiples metas; en concreto, aparecen diferenciados tres grupos o *clusters*, el primero integrado por 230 sujetos que se caracteriza por metas de aprendizaje medias, metas de logro altas y metas de refuerzo social bajas (*cluster 1*); el segundo, formado por 238 sujetos, viene definido por metas de aprendizaje altas, metas de logro altas y metas de refuerzo social medias (*cluster 2*); y el tercero, con 141 sujetos, está caracterizado por metas de aprendizaje altas, metas de logro medias y metas de refuerzo social bajas. El principal criterio que hemos seguido para elegir esta solución del «análisis cluster», es que era la única que ofrecía una diferenciación clara y nítida de los distintos grupos de sujetos; de hecho, al plantear una solución de dos, cuatro o más «clusters» se apreciaban tantas similitudes entre algunos de los grupos que hacían muy difícil apreciar dónde podían estar las diferencias entre ellos e interpretar la solución encontrada.

**Tabla 1**

ANÁLISIS CLUSTER (MÉTODO «QUICK CLUSTER ANALYSIS»). VARIABLE: «METAS ACADÉMICAS». (Las puntuaciones directas que se pueden obtener en la subescala «metas de aprendizaje» pueden oscilar entre 8 y 40; mientras que en las subescalas «metas de logro» y «metas de refuerzo social» pueden oscilar entre 6 y 30).

	Metas de aprendizaje	Metas de logro	Metas de refuerzo social	nº de casos
Cluster 1	22,965	25,273	11,265	230
Cluster 2	30,298	27,168	15,058	238
Cluster 3	30,531	19,056	8,900	141
Cluster 1: Metas de aprendizaje medias, metas de logro altas y metas de refuerzo social bajas.				
Cluster 2: Metas de aprendizaje altas, metas de logro altas y metas de refuerzo social medias.				
Cluster 3: Metas de aprendizaje altas, metas de logro medias y metas de refuerzo social bajas.				

A continuación vamos a exponer los resultados referidos a los valores medios obtenidos por cada uno de los grupos en algunas variables cognitivo-motivacionales, así como las diferencias existentes entre cada uno de ellos (ver tabla 2).

**Tabla 2**

DIFERENCIAS DE MEDIAS CON RESPECTO A ALGUNAS VARIABLES COGNITIVO-MOTIVACIONALES ENTRE LOS GRUPOS DE METAS IDENTIFICADOS EN EL CLUSTER ANALYSIS

Variable	Grupos de metas	N	$\bar{X}$	Sx	t	n.s.
Concepción incremental de la inteligencia	Cluster 1	229	3,707	1,071	-2,85	.005
	Cluster 2	238	3,983	1,023		
	Cluster 1	229	3,707	1,071	-3,68	.000
	Cluster 3	141	4,113	0,964		
	Cluster 2	238	3,983	1,023	-1,22	.222
	Cluster 3	141	4,113	0,964		
	Cluster 1	230	3,357	1,198	3,57	.000
	Cluster 2	238	2,933	1,364		



[illegible]

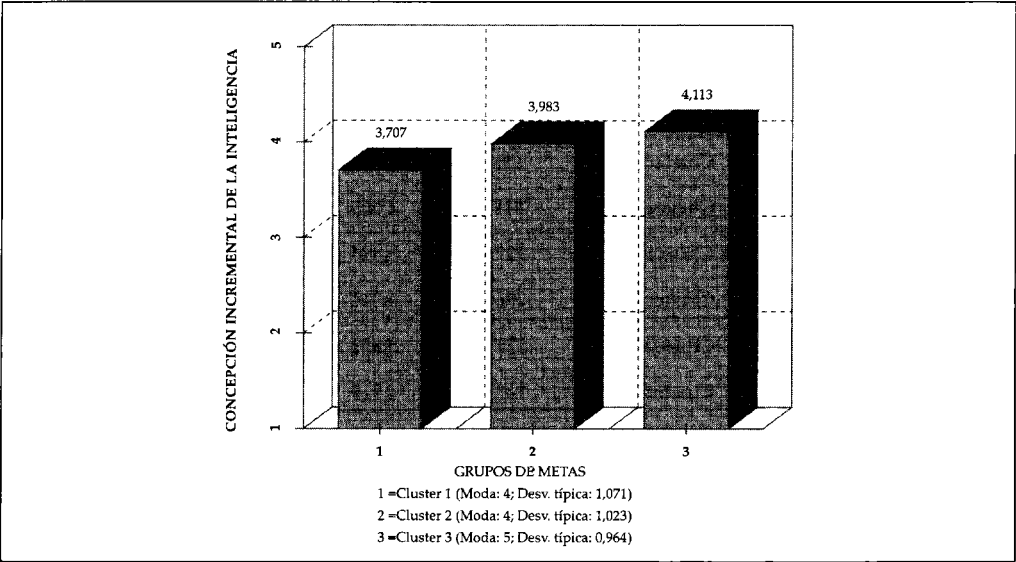


Figura 1

Representación gráfica de los valores medios (variable: concepción incremental de la inteligencia) obtenidos por los grupos de metas identificados en el cluster analysis.

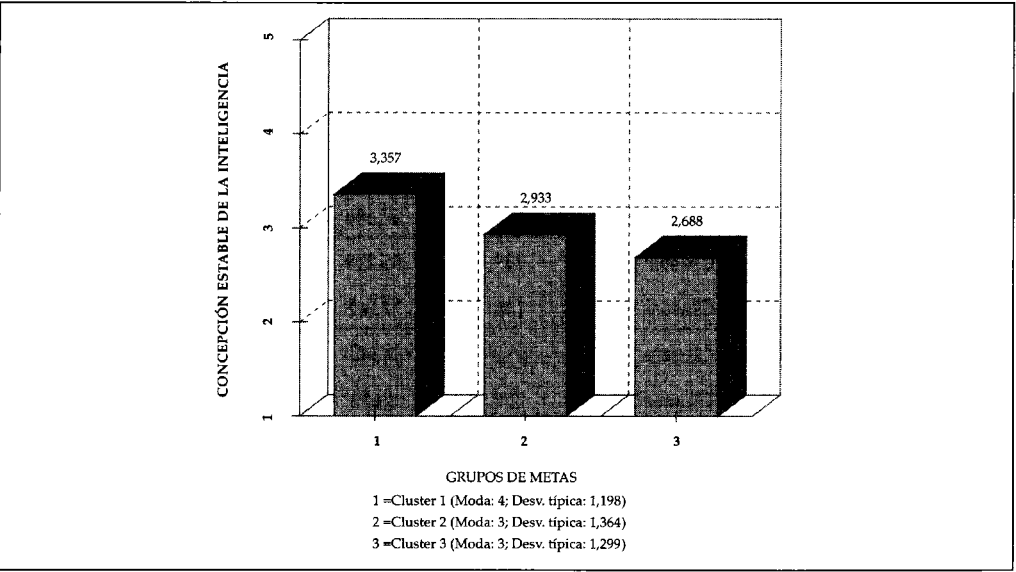


Figura 2

Representación gráfica de los valores medios (variable: concepción incremental de la inteligencia) obtenidos por los grupos de metas identificados en el cluster analysis.

En cuanto a la concepción incremental de la inteligencia, tanto el grupo de sujetos que forman el *cluster 2* como los del *cluster 3* presentan diferencias significativas con respecto al grupo de sujetos del *cluster 1*, lo que se traduce en que los sujetos del grupo 2 y del grupo 3 muestran una concepción incremental de la inteligencia significativamente mayor que la que presentan los sujetos del grupo 1 ( $t=-2,85$ ,  $p=.005$ ;  $t=-3,68$ ,  $p=.000$  respectivamente), siendo esta diferencia más amplia entre el *cluster 3* y el *cluster 1* (ver tabla 2 y figura 1). Por otro lado, aunque el valor medio en esta variable es ligeramente superior en el grupo 3 que en el grupo 2, no existen diferencias significativa entre ambos grupos.

Por lo que se refiere a la concepción estable de la inteligencia, el grupo de sujetos que forman el *cluster 1* obtienen un valor medio significativamente mayor que los conseguidos por el grupo 2 ( $t=3,57$ ,  $p=.000$ ) y por el grupo 3 ( $t=5,05$ ,  $p=.000$ ), siendo con respecto a este último grupo la diferencia más amplia (ver tabla 2 y figura 2). Por tanto, el grupo 1 muestra una concepción significativamente más estable de la inteligencia que la de los grupos 2 y 3. Sin embargo, aunque el grupo 2 presenta un puntuación media superior que la del grupo 3, no se observan diferencias significativas entre ambos.

De estos resultados puede derivarse que en aquel grupo donde predomina claramente un tipo de metas sobre otra aparecen diferencias sustanciales con respecto a las concepciones de la inteligencia. Así, por ejemplo, mientras que en el *cluster 1* predominan las metas de logro y en el *cluster 3* las metas de aprendizaje, es en el *cluster 2* donde existe un cierto equilibrio entre ambas y también, aunque en menor medida, con las metas de refuerzo social. Esto quiere decir que cuando predominan las metas de logro sobre las restantes metas (*cluster 1*), también parece predominar una concepción estable de la inteligencia; mientras que cuando lo hacen las metas de aprendizaje sobre las otras (*cluster 3*), suele predominar una concepción incremental. No obstante, al haber un predominio de ambas (*cluster 2*), el hecho de que en este grupo las metas de aprendizaje sean altas puede condicionar que presenten una concepción incremental de la inteligencia significativamente mayor que la del grupo 1, donde las metas de aprendizaje son medias. Pero, por otro lado, el grupo 2 presenta una concepción incremental de la inteligencia menor, aunque no significativa, que la obtenida por el grupo 3; quizás porque en el *cluster 2* entran en juego las metas de logro altas y las metas de refuerzo social medias.

Sucede algo parecido con respecto a la concepción estable de la inteligencia; en este caso, el grupo donde predominan las metas de logro (*cluster 1*) es el que presenta una puntuación media significativamente mayor que los otros grupos, pero esta diferencia es superior con el grupo 3 (donde predominan las metas de aprendizaje) que con el grupo 2, donde al predominar también las metas de logro hace que esas diferencias se reduzcan. Posiblemente, basándonos en los postulados teóricos de las relaciones entre concepciones de la inteligencia y elección de metas, si en el *cluster 2* las metas de aprendizaje fueran medias o bajas, la concepción estable de la inteligencia sería sustancialmente mayor.

Con respecto al grado de persistencia ante las tareas académicas, los resultados indican que los sujetos del grupo 2 y del grupo 3 presentan niveles significativamente

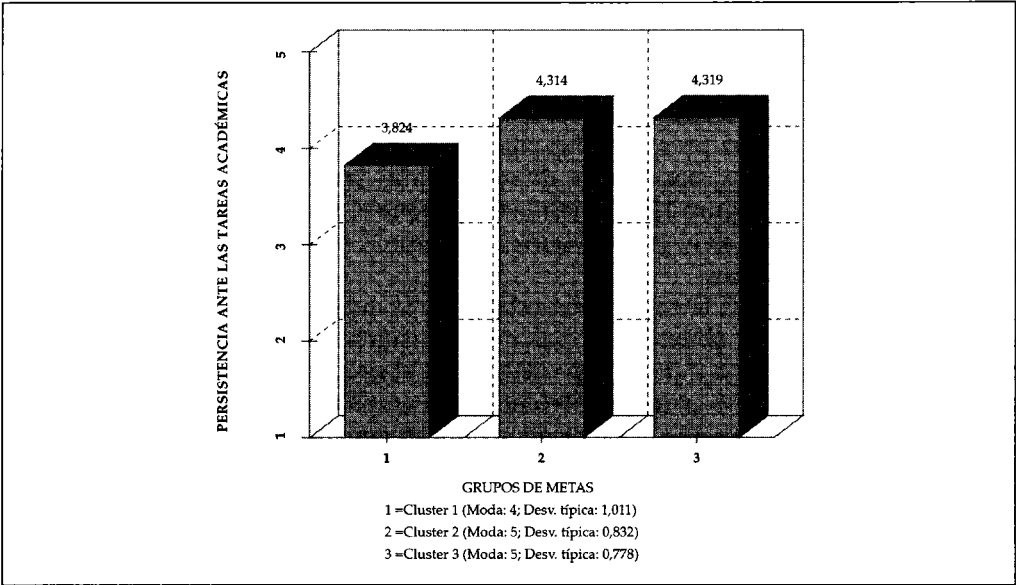


Figura 3

Representación gráfica de los valores medios (variable: persistencia ante las tareas académicas) obtenidos por los grupos de metas identificados en el cluster analysis.

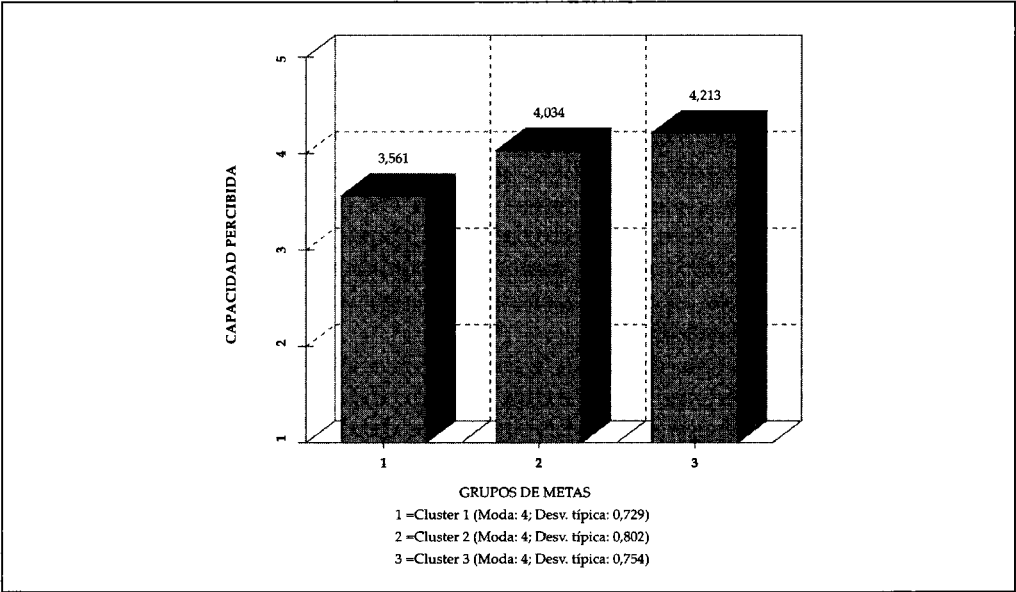


Figura 4

Representación gráfica de los valores medios (variable: capacidad percibida) obtenidos por los grupos de metas identificados en el cluster analysis.

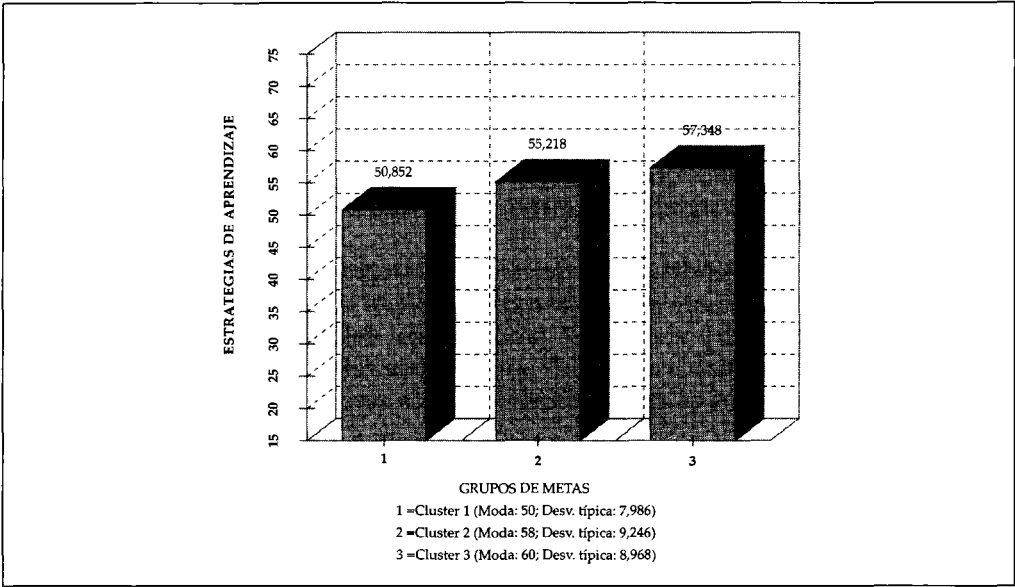


Figura 5

Representación gráfica de los valores medios (variable: estrategias de aprendizaje) obtenidos por los grupos de metas identificados en el cluster analysis.

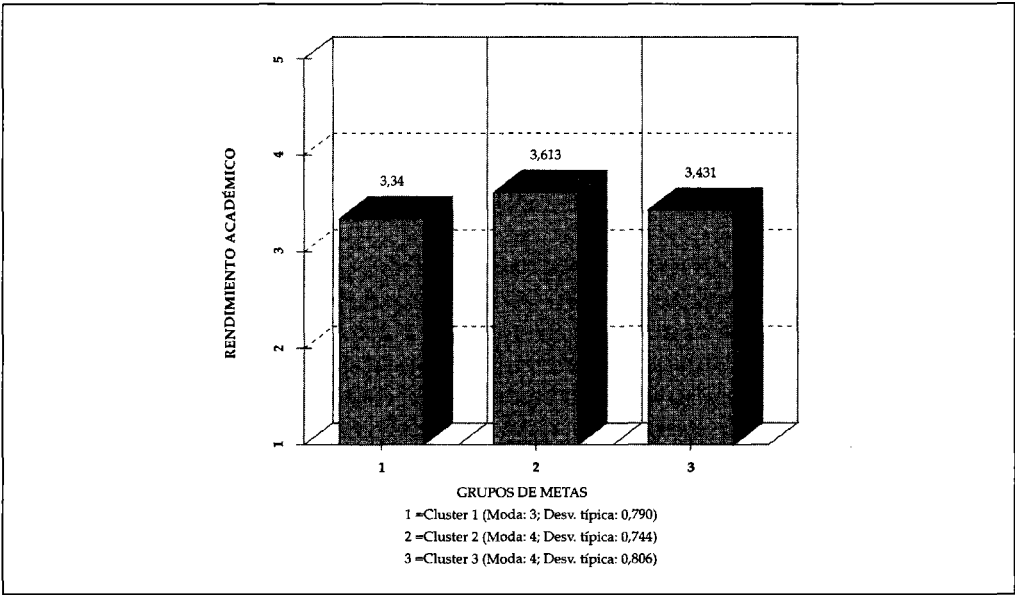


Figura 6

Representación gráfica de los valores medios (variable: rendimiento académico) obtenidos por los grupos de metas identificados en el cluster analysis.

más altos de persistencia que los del grupo 1, siendo no significativa la diferencia entre los grupos 2 y 3 (ver tabla 2 y figura 3). Aquí las metas de aprendizaje altas parecen jugar un importante papel en el mayor grado de persistencia ante las tareas académicas.

En cuanto a la capacidad percibida, es el grupo 3 el que presenta unos niveles significativamente más altos que los grupos 2 y 1. Además, también el grupo 2 presenta una puntuación media significativamente mayor que la obtenida por el grupo 1 (ver tabla 2 y figura 4).

En estrategias de aprendizaje, los sujetos que integran el *cluster* 3 presentan una utilización significativamente mayor de estrategias que favorecen un aprendizaje significativo que el *cluster* 1 y el *cluster* 2, pero también entre estos dos últimos grupos existen diferencias significativas ( $t=-5,37$ ,  $p=.000$ ) (ver tabla 2 y figura 5). Un dato de interés de estos resultados es que las diferencias más amplias se producen con respecto al grupo 1.

Por lo que se refiere al rendimiento académico, los sujetos del grupo 2 presentan unas puntuaciones medias significativamente más altas que los otros dos grupos, no existiendo diferencias significativas entre el grupo 1 y el grupo 3 (ver tabla 2 y figura 6).

## DISCUSIÓN

Los resultados del *cluster analysis* confirman, en líneas generales, algunas ideas expresadas en diferentes estudios respecto a la posibilidad de que las metas múltiples sea algo característico de la mayor parte de los sujetos, aunque en algunos casos se aprecie con mayor claridad el predominio de unas sobre otras. En concreto, numerosos trabajos (ver p.ej., Meece, 1994; Meece y Holt, 1993; Pintrich y García, 1991; Seifert, 1995) encuentran suficiente apoyo empírico para postular la existencia de diferentes grupos de sujetos que presentan orientaciones motivacionales que comparten, en algunos casos, las características de las metas de aprendizaje y de las metas de rendimiento.

Desde nuestro punto de vista, parece bastante lógico pensar que los estudiantes en el ámbito académico persigan una amplia diversidad de metas y los motivos que guían y dirigen su conducta no tienen por que ser todos de la misma naturaleza. Así, por ejemplo, aunque un alumno presente un alto interés intrínseco y un elevado grado de implicación y compromiso en su proceso de aprendizaje, es difícil que sólo con esta orientación motivacional consiga un nivel aceptable de adaptación y progreso en dicho ámbito, si todo ello no va acompañado de un cierto deseo de conseguir buenos resultados académicos. Como afirman Bouffard, Boisvert, Vezeau y Larouche (1995), la orientación motivacional más adecuada para un óptimo funcionamiento académico es aquella en la cual el estudiante no sólo está preocupado por el conocimiento y mejora de sus capacidades sino también por conseguir un cierto nivel de rendimiento.

Nuestros resultados también confirman la existencia de un grupo importante de sujetos que aparecen claramente orientados hacia metas de aprendizaje y hacia metas de rendimiento; en concreto, el grupo integrado por el *cluster* 2 presenta metas de

aprendizaje y metas de logro altas y metas de refuerzo social medias. Estos resultados son coincidentes con otros estudios (ver p.ej., Meece y Holt, 1993; Pintrich y García, 1991) que han identificado un grupo de sujetos a través del *cluster analysis* que presentaban altas metas de aprendizaje y altas metas de rendimiento. Donde no parece existir coincidencia con los trabajos mencionados es en la identificación de un grupo de sujetos con bajas puntuaciones en todos los tipos de metas, algo que en nuestro estudio no aparece reflejado.

Por lo tanto, los resultados del *cluster analysis* reflejan la existencia de tres grupos de sujetos con una orientación motivacional relativamente diferente. En primer lugar, un grupo mayoritario (238 sujetos) —*cluster 2*— que podríamos considerarlo como orientado hacia ambos tipos de metas (aprendizaje y rendimiento); en segundo lugar, un grupo integrado por 230 sujetos —*cluster 1*— que se encuentra orientado preferentemente hacia metas de rendimiento (metas de logro), aunque presenta un nivel medio de metas de logro; y, en tercer lugar, un grupo minoritario de sujetos (141) —*cluster 3*— que está orientado predominantemente hacia metas de aprendizaje, aunque presentan también un nivel medio de metas de logro.

Por lo que se refiere a las características diferenciales entre cada uno de los grupos respecto a las variables cognitivo-motivacionales consideradas, podemos destacar los siguientes aspectos. En lo que atañe a las concepciones de la inteligencia, mientras que aquellos grupos en los que las metas de aprendizaje son altas (*cluster 2* y *cluster 3*) son los que presentan una mayor concepción incremental, es en el *cluster 1* —donde predominan las metas de logro— el que presenta una mayor concepción estable; resultados que coinciden, en líneas generales, con los postulados de la teoría de Nicholls (1984) y también de la teoría de Dweck (1986). De todas formas, y con independencia de estos comentarios, es preciso señalar que los valores medios y las modas de los grupos en la variable «concepción incremental» son superiores que en la variable «concepción estable».

Por lo que se refiere a la persistencia ante las tareas académicas, es probable que las metas de aprendizaje altas sea el elemento que hace que tanto los sujetos del *cluster 2* como los del *cluster 3* presenten unos niveles de persistencia mayores que los del *cluster 1*. En realidad, los mayores niveles de persistencia siempre aparecen asociados con las metas de aprendizaje (Bouffard et al., 1995; Miller et al., 1993; Pintrich y Schrauben, 1992).

Los grupos de sujetos en los cuales las metas de aprendizaje son altas son los que muestran también unas percepciones más positivas a nivel académico y una mayor capacidad percibida. Al mismo tiempo, los sujetos del *cluster 3*, donde predominan las metas de aprendizaje, presentan una competencia percibida más alta que los del *cluster 2* (donde predominan ambos tipos de metas). El alto grado de implicación y compromiso en el aprendizaje así como la preferencia por tareas que supongan un cierto reto y desafío son algunas de las características de una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje, y ello requiere un nivel de confianza importante en las propias posibilidades, en la capacidad y en el esfuerzo, para enfrentarse con ciertas garantías a la resolución de una determinada tarea. Si a esto le añadimos que la capacidad suele concebirse como algo modificable y mejorable a través del esfuerzo y

de los nuevos aprendizajes, es previsible que los niveles de competencia percibida y, en consecuencia, también el autoconcepto académico saldrán reforzados en el momento en que el sujeto realiza nuevos aprendizajes y adquiere conocimientos.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, son los sujetos del *cluster 3* los que muestran una utilización de las mismas significativamente superior que los restantes grupos, aunque también esta mayor utilización de estrategias se produce en el *cluster 2* comparativamente con el grupo 1. Aquí no parece existir ninguna duda respecto a que el predominio de las metas de aprendizaje en el *cluster 3* es, probablemente, la principal razón por la cual este grupo presenta una mayor utilización de estrategias que el resto de los grupos. Aunque algunos estudios (ver p.ej., Meece 1994; Seifert, 1995) encuentran que tanto el *cluster* en el que predominan las metas de aprendizaje como aquel otro en el que predominan ambos tipos de metas (aprendizaje y rendimiento) presentaban una utilización similar de estrategias de procesamiento profundo, nuestros resultados están más en la línea de los aportados por Pintrich y García (1991), los cuales indican que es el grupo de sujetos en los que predominan las metas de aprendizaje los que muestran una mayor utilización de este tipo de estrategias.

En todo caso, lo que sí parece deducirse también de los resultados encontrados es que las metas de aprendizaje altas suelen estar asociadas generalmente con una mayor utilización de estrategias que favorecen un aprendizaje significativo (Ames y Archer, 1988; Bouffard et al., 1995; Meece et al., 1988; Meece y Holt, 1993; Miller et al., 1993; Pintrich y García, 1991; Pintrich y Schrauben, 1992), algo que puede apreciarse en la mayor utilización de estrategias por parte de los sujetos de los grupos 2 y 3, en comparación con los del *cluster 1*.

Por lo que se refiere al rendimiento académico, son los sujetos del *cluster 2* (predominio de ambos tipos de metas) los que obtienen unos niveles de rendimiento significativamente mayores que el resto de los grupos. En este caso, la combinación de ambos tipos de metas (aprendizaje y logro) es la que genera unos mejores resultados académicos, y esta orientación motivacional constituye, para algunos autores (ver p.ej., Bouffard et al., 1995; Wentzel, 1991), la forma más adecuada para un óptimo funcionamiento académico. Como plantean García y Pintrich (1994), la meta intrínseca de dominar una materia y la meta extrínseca de conseguir una buena calificación pueden ser integradas en el auto-esquema de uno mismo de lo que es un buen estudiante. Los resultados encontrados son muy semejantes a los aportados por otros estudios (ver p.ej., Archer, 1994; Bouffard et al., 1995), según los cuales, el mayor rendimiento es conseguido por aquellos sujetos que tienen una alta preocupación por ambos tipos de metas.

En resumen, comparando las características diferenciales entre los tres grupos de metas identificados por el *cluster analysis*, podemos decir que los sujetos que integran el *cluster 1* (metas de aprendizaje medias, metas de logro altas y metas de refuerzo social bajas) presentan una mayor concepción estable de la inteligencia que los restantes grupos. Los estudiantes que forman el *cluster 2* (metas de aprendizaje altas, metas de logro altas y metas de refuerzo social medias) tiene una concepción incremental de la inteligencia mayor que la del grupo 1, una mayor persistencia ante las tareas académicas que el grupo 1, una capacidad percibida más alta que los sujetos del grupo



1, utilizan más estrategias de aprendizaje que el grupo 1, y obtiene un mejor rendimiento académico que los otros grupos. Los sujetos que integran el *cluster* 3 (metas de aprendizaje altas, metas de logro medias y metas de refuerzo social bajas) tienen una concepción más incremental de la inteligencia que el grupo 1, muestran una mayor persistencia que el grupo 1, y presentan una capacidad percibida más alta y una mayor utilización de estrategias de aprendizaje que el resto de los grupos.

Los resultados derivados de este trabajo implican un acercamiento al estudio de las variables analizadas desde una perspectiva metodológica que supone, desde nuestro punto de vista, una aproximación más realista a la comprensión de algunas variables psicológicas que aún pareciendo incompatibles en un mismo sujeto, en ocasiones presentan un carácter complementario. Así, por ejemplo, aunque la teoría e investigación motivacional ha destacado, como hemos expuesto al inicio de este trabajo, el carácter un tanto excluyente de dos tipos de orientación motivacional, una de naturaleza intrínseca y otra extrínseca, estudios recientes (ver p.ej., Meece, 1994; Seifert, 1995, 1996), utilizando el *cluster analysis*, han demostrado la relativa complementariedad de los dos tipos de orientación motivacional; lo que se traduce en la posibilidad de que los sujetos presenten múltiples metas al mismo tiempo que garanticen un cierto grado de flexibilidad para adaptarse con eficacia en diferentes contextos y situaciones de aprendizaje.

Como hemos visto, los resultados de nuestro estudio confirman en su totalidad muchos de los supuestos básicos de los trabajos mencionados; pero además, ponen en cuestión algo que se observa con cierta frecuencia al revisar la literatura existente sobre estos temas; a veces da la impresión de que estamos demasiado obsesionados por encontrar continuamente «sujetos ideales» que presenten, por ejemplo, un patrón motivacional exclusivamente intrínseco por oposición a otros que presenten un patrón exclusivamente extrínseco. Sin embargo, la realidad nos demuestra que esto no es algo característico de todos los sujetos, es decir, puede suceder que aunque un estudiante esté preferentemente motivado de forma intrínseca también lo puede estar extrínsecamente. En la misma medida que los individuos pueden tener múltiples metas en el ámbito social, y la capacidad para coordinarlas puede ser la clave del éxito social (Dodge, Asher y Parkhurst, 1989), en contextos de logro los sujetos pueden tener más de una meta al mismo tiempo. Por eso, como señala Wentzel (1991), si los estudiantes desean conseguir el éxito deben perseguir ambos tipos de metas (aprendizaje y rendimiento); teniendo en cuenta que la capacidad para coordinar metas diferentes en una situación determinada y también para llevar a cabo esa coordinación a través del tiempo, juega un importante papel en la consecución del éxito (Heyman y Dweck, 1992).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.

- Archer, J. (1994). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Bisquerra, R. (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL, y SPAD*. Vol. 2. Barcelona: PPU.
- Bouffard, T.; Boisvert, J.; Vezeau, C. y Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- Covington, M.V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *The Elementary School Journal*, 85, 5-20.
- Covington, M.V. y Omelich, C.L. (1984). Task-oriented versus competitive learning structures: Motivational and performance consequences. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1.038-1.050.
- Dodge, K.A.; Asher, S.R. y Parkhurst, J.T. (1989). Social life as a goal coordination task. En C. Ames y R. Ames (Eds.). *Research on motivation in education: Vol. 3. Goals and cognitions*. New York: Academic Press.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C.S. y Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliott, E.S. y Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- García, T. y Pintrich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.): *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- González, M.C.; Tourón, J. y Gaviria, J.L. (1994). La orientación motivacional intrínseco-extrínseca en el aula: Validación de un instrumento. *Bordón*, 46, 35-51.
- González Cabanach, R.; Valle, A.; Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8, 45-61.
- Harackiewicz, J.M. y Elliot, A.J. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 904-915.
- Hayamizu, T. y Weiner, B. (1991). A test Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.
- Heyman, G.D. y Dweck, C.S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 231-247.
- Mayer, R.E. (1992). Guiding students' cognitive processing of scientific information in text. En M. Pressley, K.R. Harris y J.T. Guthrie (Eds.). *Promoting academic competence and literacy in school*. San Diego: Academic Press.
- Meece, J.L. (1994). The role of motivation in self-regulated learning. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.): *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Meece, J.L. y Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582-590.

- Meece, J.L.; Blumenfeld, P.C. y Hoyle, R.H. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Miller, B.R.; Behrens, J.T.; Greene, B.A. y Newman, D. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation, and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2-14.
- Nichols, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J.G.; Cheung, P.C.; Lauer, J. y Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences*, 1, 63-84.
- Nolen S.B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientation and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5, 269-287.
- Núñez, J.C.; González-Pienda, J.A.; García, S. y González Cabanach, R. (1994). Evaluación de la motivación de logro. IV Congreso de Evaluación Psicológica. Santiago de Compostela, 21-24 de Septiembre.
- Núñez, J.C.; González-Pienda, J.A.; González, S.; González Cabanach, R.; Barca, A.; Valle, A.; Porto, A. y Santorum, R. (1995). Motivación, cognición y rendimiento académico. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 12, 183-209.
- Pintrich, P.R. y De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P.R. y García, T. (1991). Student goal orientation and self regulation in the college classroom. En M.L. Maher y P.R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement* (vol. 7). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P.R. y Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic task. En D. H. Schunk y J.L. Meece (Eds.). *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D.H. (1991). *Learning theories. An educational perspective*. New York: McMillan.
- Seifert, T.L. (1995). Characteristics of ego —and task— oriented students: A comparison of two methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 125-138.
- Seifert, T.L. (1996). The stability of goal orientations in grade five students: comparison of two methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 73-82.
- Sierra, R. (1987). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Spence, J.T. y Helmreich, R.L. (1983). Achievement-related motives and behaviors. En J.T. Spence (Ed.): *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Valle, A.; Barca, A.; González Cabanach, R. y Núñez, J.C. (1995). Concepciones sobre la inteligencia y elección de metas: Implicaciones motivacionales. V Congreso de Psicología INFAD. Santiago de Compostela/La Coruña, 4-6 de Mayo.
- Valle, A.; González Cabanach, R.; Cuevas, L.M. y Núñez, J.C. (1996). Metas académicas de los estudiantes universitarios y su relación con otras variables cognitivo-motivacionales. *Boletín de Psicología*, 53, 49-68.
- Weinstein, C.E.; Schulte, A.C. y Palmer, D.R. (1987). *Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)*. Clearwater, FL: H & Publishing Co.

Wentzel, K.R, (1991). Social and academic goals at school: Motivation and achievement in context. En M.L. Maher y P.R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement* (vol. 7). Greenwich, CT: JAI Press.

# **TRABAJOS METODOLÓGICOS**



## **ERROR TIPO I Y POTENCIA DE LAS PRUEBAS CHI-CUADRADO EN EL ESTUDIO DEL FUNCIONAMIENTO DIFERENCIAL DE LOS ÍTEMS**

*Mª Dolores Hidalgo Montesinos, José A. López Pina y Julio Sánchez Meca<sup>1</sup>*

Universidad de Murcia

### **RESUMEN**

*En este estudio se compara la tasa de error tipo I y la potencia estadística de tres pruebas chi-cuadrado que se aplican en la evaluación del funcionamiento diferencial de los ítems (FDI): (a) la prueba chi-cuadrado de Scheuneman, (b) la prueba de chi-cuadrado total y (c) la prueba de Mantel-Haenszel. A la vista de los resultados obtenidos, no parece que una prueba sea claramente superior a otra en cuanto a la tasa de error tipo I. Estas parecen ser bastante conservadoras. En cuanto a la potencia, en tamaños muestrales bajos y diferencias mínimas en los índices de dificultad, la prueba de MH fue la más potente, aunque conforme aumenta el tamaño muestral y la magnitud de las diferencias, las tres pruebas convergen, siendo su potencia para detectar el FDI bastante elevada.*

---

Mª Dolores Hidalgo Montesinos. Facultad de Psicología. Campus de Espinardo. Apartado 4071. Universidad de Murcia, 30080-Murcia. Teléfono: (968) 363470. Fax: (968) 364115. E-Mail: mdhidalg@fcu.um.es

<sup>1</sup> Parte de este informe fue presentado al III Simposium de Metodología de las Ciencias Sociales y del Comportamiento celebrado en Santiago de Compostela del 12 al 16 de julio de 1993.

## ABSTRACT

*In this study the Type I error rate and the statistical power of three chi-square tests for detecting and evaluating of differential item functioning (DIF) are compared: (a) Scheunemann chi-square test, (b) Total chi-square test, and (c) Mantel-Haenszel test. The results show that the three procedures have the same type I error rate across all conditions examined. The tests are conservatives. In relation to the statistical power, when sample size was small and differences in difficulty index were minimal, Mantel-Haenszel procedure was the poorest. Results indicated that there was close agreement among three DIF detection procedures when the magnitude of differences and the sample size were incremented. In these conditions the statistical power was high.*

Los estudios de diferencias individuales han sido objeto de la atención de los investigadores desde los inicios de la Psicología y de la Ciencias de la Educación. En estos estudios se ha tratado de probar si determinadas poblaciones segregadas en función de algunos indicadores (sexo, nivel socioeconómico, raza, etc.) presentan diferencias en algunos constructos de tipo psicológico y/o educativo. Sin embargo, estos estudios han suscitado un amplio rechazo en determinados sectores de la población, que los acusan de estar contaminados por el hecho de emplear instrumentos de medida (tests) que no representan adecuadamente el grado de ejecución de los subgrupos que componen esa población. En concreto, estas acusaciones se centran en afirmar que los tests psicométricos están sesgados, lo cual equivale a decir que, en igualdad de condiciones, los miembros de un grupo obtienen puntuaciones sistemáticamente mayores (o menores) en ese test que los miembros de otro grupo.

Una forma de investigar las razones por las que un grupo es sistemáticamente mejor (o peor) que otro es atender a las características de los ítems. Es decir, puede ser que uno o más ítems no funcionen adecuadamente, de forma que tiende a favorecer a un grupo (grupo de referencia) sobre otro (grupo focal). En este contexto, se dice que el/los ítem/s presenta un funcionamiento diferencial (FDI) en cada uno de los grupos. Estadísticamente, un ítem presenta FDI si «en dos grupos comparables, la probabilidad de obtener una respuesta correcta, en un nivel de habilidad dado, es diferente para cada uno de dichos grupos» (Scheuneman, 1979; Camilli, 1993), o lo que es lo mismo, que en igualdad de condiciones los miembros del grupo de referencia sistemáticamente tienen mayor probabilidad de acertar un ítem que los miembros del grupo focal.

Históricamente el concepto de FDI ha estado unido al de sesgo del ítem, aunque ambos conceptos son distintos. Así, un ítem que presenta FDI estará sesgado si por su contenido favorece a un grupo sobre otro, es decir, es injusto (*unfair*) con uno de los grupos. Cole y Moss (1989) definen el sesgo del ítem como la causa del FDI, es decir, las diferencias observadas en el funcionamiento del ítem son provocadas por algo irrelevante al propósito del test. En términos generales, se distinguen dos tipos de FDI (Mellenbergh, 1982):



- FDI Uniforme o consistente (Camilli y Shepard, 1994), cuando la probabilidad de responder correctamente a un ítem es mayor, a través de todo el rango de habilidad, en un grupo que en otro.
- FDI No Uniforme o inconsistente (Camilli y Shepard, 1994), cuando la probabilidad de responder correctamente a un ítem es mayor en un grupo que en otro, hasta un nivel de habilidad dado. A partir de dicho punto las probabilidades se invierten siendo menor en el primer grupo que en el segundo. En estas situaciones cabe distinguir dos casos: FDI No Uniforme propiamente dicho, cuando se anulan las diferencias en probabilidad entre los dos grupos sometidos a análisis, y FDI Mixto cuando estas diferencias no se anulan.

El FDI es uno de los temas que más investigación está suscitando en el campo de la medida de variables psicológicas y educativas. Con la finalidad de abordar esta problemática se han propuesto distintas aproximaciones que podemos agrupar en dos categorías (Mellenbergh, 1982, 1989; Millsap y Everson, 1993):

- *Métodos de Invarianza Condicional Observada* (ICO) que utilizan las puntuaciones observadas en el test desde la perspectiva del Modelo Clásico. Entre ellos se incluyen procedimientos tales como el estadístico de Scheuneman (1979), el estadístico de Camilli (1979), el estadístico de Mantel-Haenszel (Holland y Thayer, 1988), el procedimiento estandarizado (Dorans y Kulick, 1986; Dorans y Holland, 1993), los modelos loglineales y modelos logit (Marascuilo y Slaughter, 1981; Mellenbergh, 1982), la regresión logística (Bennett, Rock y Kaplan, 1987; Rogers y Swaminathan, 1993; Swaminathan y Rogers, 1990), el análisis discriminante logístico (Miller y Spray, 1993) y las variaciones iterativas sobre algunos de ellos (Clauser, Mazor y Hambleton, 1993, 1994; Fidalgo y Paz, 1995a, 1995b; Gómez y Navas, 1995; Holland y Thayer, 1988; Kok, Mellenbergh y Van der Flier, 1985; Navas y Gómez, 1994; Van der Flier, Mellenbergh, Adér y Wijn, 1984).
- *Métodos de Invarianza Condicional No Observada* (ICN). Estos métodos se desenvuelven dentro del marco de la Teoría de la Respuesta al Ítem, por lo que utilizan las estimaciones de la habilidad, en el modelo logístico apropiado, para evaluar el FDI. Aquí se englobarían procedimientos tales como el estadístico de Lord (1980), las medidas de área (Cohen, Kim y Baker, 1993; Kim y Cohen, 1991; Linn, Levine, Hastings y Wardrop, 1981; Raju, 1988, 1990; Rudner, Getson y Knight, 1980a, 1980b; Shepard, Camilli y Williams, 1984, 1985), los métodos basados en la comparación de modelos a través de estadísticos de razón de verosimilitud (Hojtink y Molenaar, 1992; Kelderman, 1984, 1989; Kelderman y McReady, 1990; Thissen, Steinberg y Gerrard, 1986; Thissen, Steinberg y Wainer, 1988, 1993), el procedimiento SIBTEST (Shealy y Stout, 1993a, 1993b) y las propuestas iterativas sobre algunos de estos estadísticos (Candell y Drasgow, 1988; Lautenschlager, Flaherty y Park, 1994; Lord, 1980; Miller y Oshima, 1992; Park y Lautenschlager, 1990).

En definitiva, se dispone de un amplio abanico de procedimientos para evaluar el FDI, dependiendo de las características del modelo de medida. Así, si el test ha sido construido bajo el Modelo Clásico, se pueden utilizar, para evaluar el FDI (tanto uniforme como no uniforme), estadísticos tales como el de Scheuneman (1979), el de Camilli (1979) o  $\chi^2$  de Pearson y el estadístico de Mantel-Haenszel (Holland y Thayer, 1988). También se pueden utilizar los modelos logit y la regresión logística, aunque estos procedimientos son más apropiados para evaluar el FDI no uniforme (Mellenbergh, 1982; Rogers y Swaminathan, 1993; Swaminathan y Rogers, 1990).

Ya que en nuestro país la implantación de la TRI aún se encuentra en sus inicios, los psicólogos y pedagogos tienen que trabajar básicamente con tests construidos bajo el modelo clásico. En esta línea, el objetivo del presente estudio es comparar tres pruebas estadísticas (el estadístico  $\chi^2$  de Scheuneman, el estadístico  $\chi^2$  Modificado o de Pearson y el estadístico de Mantel-Haenszel) que se adaptan especialmente a las características de estos tests y que han probado tanto en estudios experimentales como en simulación su bondad para evaluar el FDI.

Numerosos trabajos han estudiado el comportamiento del estadístico de Mantel-Haenszel bajo distintas condiciones (Mazor, Clauser y Hambleton, 1991, 1992; Fidalgo y Muñiz, 1995; Kubiak y Colwell, 1990; Raju, Bode y Larsen, 1989; Ryan, 1991), y otros tantos trabajos han comparado la precisión del estadístico de Scheuneman frente al de Camilli (o  $\chi^2$  total) u otros procedimientos de evaluación del FDI (Ironson y Subkoviak, 1979; Rudner, Getson y Knight, 1980a, 1980b; Shepard, Camilli y Averill, 1981; Subkoviak, Mack, Ironson y Craig, 1984). No obstante, no se ha realizado un estudio pormenorizado que permita comparar la potencia y tasa de error tipo I de estas tres pruebas. En consecuencia, el objetivo del presente trabajo es evaluar, bajo ciertas condiciones, la potencia y suceptibilidad a cometer errores tipo I de los tres estadísticos:  $\chi^2$  de Scheuneman,  $\chi^2$  Modificado o de Pearson y el estadístico de Mantel-Haenszel.

Antes de entrar de lleno en el estudio experimental presentaremos brevemente como se organiza la información en estas pruebas, así como sus características esenciales.

## **I. ORGANIZACIÓN PREVIA DE LA INFORMACIÓN**

El cálculo de cualquiera de estos tres estadísticos supone construir una tabla de contingencia para cada ítem en el que se pretende evaluar el FDI. En dicha tabla los sujetos se clasifican según el nivel de habilidad, el grupo de pertenencia (clásicamente dos: referencia y focal) y las posibles respuestas al ítem (en nuestro caso dos: acierto y fallo). A continuación se divide el continuo de habilidad en  $K$  intervalos, para después colapsar sobre esta dimensión y establecer  $K$  tablas de contingencia bidimensionales ( $2 \times 2$ ), tal y como aparece en la figura 1.

Figura 1  
Tabla de contingencia bidimensional en el estudio del FDI

Grupo	Respuesta al ítem j		Total
	Acierto	Fallo	
Referencia	$A_k$	$B_k$	$n_{Rk}$
Focal	$C_k$	$D_k$	$n_{Fk}$
Total	$m_{1k}$	$m_{0k}$	$T_k$

donde  $n_{Fk}$  y  $n_{Rk}$  son las frecuencias de sujetos que han contestado el ítem  $j$  en el intervalo  $k$ , en los grupos focal (F) y de referencia (R);  $m_{1k}$  y  $m_{0k}$  se corresponden con el número de sujetos que han acertado y que han fallado el ítem  $j$  en ambos grupos, respectivamente;  $A_k$  y  $C_k$  son las frecuencias relativas correspondientes al número de sujetos que han acertado el ítem en cada grupo (referencia y focal);  $B_k$  y  $D_k$  son las frecuencias relativas correspondientes al número de sujetos que han fallado el ítem en ambos grupos y  $T_k$  es el número de sujetos que han contestado al ítem  $j$  en el intervalo  $k$ .

Aunque existen distintas estrategias para la elección de los intervalos (Donoghue y Allen, 1993), parece que cuando trabajamos con tests de tamaño intermedio o bajo (10 ó 20 ítems), la estrategia más apropiada (Clauser, Mazor y Hambleton, 1994; Donoghue, Holland y Thayer, 1993; Raju, Bode y Larsen, 1989) es dividir el continuo de habilidad en intervalos con la misma amplitud y cuidar que ningún intervalo quede con frecuencias nulas. Este último aspecto se cuidó especialmente, dado que tanto el procedimiento de  $MH$  como el de  $\chi^2$  total (por incluir las frecuencias relativas a la categoría respuesta incorrecta) pueden establecer, en los intervalos que corresponden a sujetos de habilidad elevada, un límite inferior más bajo que el establecido por el procedimiento de Scheuneman.

## 2. CHI-CUADRADO DE SCHEUNEMAN

En este procedimiento un ítem no presenta FDI "... si la probabilidad de dar una respuesta correcta es la misma para todos los sujetos de igual habilidad, independientemente del grupo de pertenencia" (Scheuneman, 1979). Esta definición supone probar la hipótesis de  $p_{Fk}=p_{Rk}$  en los  $K$  intervalos, para lo que debemos asumir que la proporción de individuos que responden correctamente al ítem, en un nivel de habilidad dado, es una estimación de la probabilidad de éxito o probabilidad de acertar el ítem en dicho nivel de habilidad. Para probar esta hipótesis, Scheuneman (1979) propone la siguiente prueba estadística:

$$\chi^2_S = \sum_{k=1}^K \left[ \frac{[A_k - E(A_k)]^2}{E(A_k)} + \frac{[C_k - E(C_k)]^2}{E(C_k)} \right] \quad (1)$$

donde  $E(A_k) = n_{rk} m_{1k} / T_k$  y  $E(C_k) = n_{fk} m_{1k} / T_k$ . Scheuneman (1979) asume que, si la hipótesis nula es cierta, el estadístico sigue una distribución  $\chi^2$  con  $(K-1) \times (r-1)$  grados de libertad, siendo  $r$  el número de grupos. Baker (1981) apunta algunos de los problemas de este estadístico:

- Puesto que se considera únicamente la proporción de aciertos, los resultados pueden verse afectados por la presencia de diferencias reales entre grupos (impacto).
- La desigualdad de los tamaños muestrales de los grupos focal y de referencia puede llevarnos a resultados distintos, en función de la equivalencia o no entre estos tamaños muestrales.
- Al considerar únicamente la proporción de aciertos, el estadístico no sigue realmente una distribución  $\chi^2$  (Baker, 1981; Marascuilo y Slaughter, 1981).

Sin embargo, Scheuneman (1981) puntualizó, en respuesta a las críticas de Baker (1981), que efectivamente su estadístico no tiene en cuenta la proporción de respuestas incorrectas, y por ello, no sigue una distribución  $\chi^2$  si los tamaños muestrales de los grupos a comparar no están equilibrados y/o existen pocas frecuencias en las celdillas de la tabla de contingencia. Indudablemente estos factores afectan directamente a la potencia de la prueba  $\chi^2$  (Cohen, 1969). A pesar de estos problemas, Scheuneman concluyó que, utilizándolo con precaución, puede ser una elección acertada, sobre todo por su sencillez de cálculo.

### 3. CHI-CUADRADO DE PEARSON O TOTAL

El estadístico  $\chi^2$  de Pearson es equivalente al propuesto por Camilli (1979, en Ironson, 1982). Se conoce también como estadístico  $\chi^2$  modificado o completo (Holland y Thayer, 1988), dado que para el cálculo del mismo se trabaja tanto con los marginales de respuestas correctas como con los marginales de las respuestas incorrectas. Holland y Thayer (1988) proponen la siguiente expresión para el cálculo del  $\chi^2$  total:

$$\chi_T^2 = \sum_{k=1}^K \left[ \frac{T_k}{m_{0k}} \frac{[A_k - E(A_k)]^2}{E(A_k)} + \frac{[C_k - E(C_k)]^2}{E(C_k)} \right] \quad (2)$$

que sigue una distribución  $\chi^2$  con  $K(r-1)$  grados de libertad. La ventaja más importante de este estadístico reside en que es preciso conocer el contenido de las celdillas de respuestas incorrectas.

### 4. ESTADÍSTICO DE MANTEL-HAENSZEL

En la prueba de Mantel-Haenszel (Mantel y Haenszel, 1959) es preciso dividir el continuo de habilidad en  $K$  intervalos, generando de este modo tantas tablas de contingencia  $2 \times 2$  como intervalos. Sin embargo, el planteamiento de las hipótesis nula y alternativa es distinto. Así:

$$\begin{aligned} H_0 : \alpha &= 1 \\ H_1 : \alpha &\neq 1 \end{aligned}$$

donde, para un intervalo  $k$ , el parámetro  $\alpha$  es:

$$\alpha = \frac{p_{Rj} q_{Fj}}{p_{Fj} q_{Rj}} \quad (3)$$

$\alpha$  es un cociente de razones ('odds ratio') o también llamado razón de productos cruzados. Este índice expresa la razón entre la probabilidad de acertar el ítem versus la probabilidad de fallarlo en el grupo focal y la probabilidad de acertar el ítem versus fallarlo en el grupo de referencia. Mantel y Haenszel (1959) proponen como estimador de  $\alpha$ :

$$\hat{\alpha} = \frac{A_k D_k / T_k}{C_k B_k / T_k} \quad (4)$$

que puede adoptar valores entre 0 e  $\infty$ . Cuando  $\hat{\alpha} = 1$  no hay diferencias entre los grupos sometidos a evaluación, por lo que el ítem no presenta FDI. Sin embargo, cuando el valor de  $\hat{\alpha} > 1$  nos encontramos ante un ítem que favorece al grupo de referencia sobre el grupo focal. Por último, si  $\hat{\alpha} < 1$  el ítem presenta FDI en el grupo focal. El estadístico  $\chi^2$  propuesto por Mantel-Haenszel (MH) es:

$$\chi_{MH}^2 = \frac{\left( \left| \sum_{k=1}^K A_k - \sum_{k=1}^K E(A_k) \right| - 0.5 \right)^2}{\sum_{k=1}^K Var(A_k)} \quad (5)$$

donde

$$Var(A_k) = \frac{n_{Rk} n_{Fk} m_{1k} m_{0k}}{T_k^2 (T_k - 1)}$$

Si la hipótesis nula es cierta, el estadístico de MH sigue una distribución  $\chi^2$  con 1 grado de libertad. Como se puede observar en la ecuación 5 se incluye un factor de corrección por continuidad (0.5) que mejora la aproximación de la prueba  $\chi_{MH}^2$  a una distribución teórica  $\chi_1^2$ .

Holland y Thayer (1988) han propuesto una transformación logarítmica de  $\alpha$  a una escala simétrica, donde el valor de cero representa la ausencia de FDI; un valor negativo indica que el ítem es más fácil para el grupo de referencia que para el grupo focal, y un valor positivo indica que el ítem es más difícil en el grupo de referencia que en el grupo focal. Esta transformación es de la forma:

$$\Delta_{MH} = -2.35 \ln(\hat{\alpha}_{MH}) \quad (6)$$

El estadístico  $\alpha_{MH}$  puede ser transformado a esta nueva escala utilizando la siguiente expresión:

$$MH - P = p_F - p_R^* \quad (7)$$

donde  $p_F$  es la proporción de respuestas correctas observadas en el grupo focal y  $p_R^*$  es la proporción de respuestas correctas pronosticadas en el grupo de referencia a partir de la razón de productos cruzados calculada en el estadístico *MH*, que se obtiene a través de la ecuación:

$$p_R^* = [\alpha_{MH} p_F] / [(1 - p_F) + \alpha_{MH} p_F] \quad (8)$$

## 5. MÉTODO

### 5.1. Condiciones experimentales

Para realizar este estudio se seleccionaron dos tamaños muestrales (250 y 1000) tanto para el grupo focal como para el grupo de referencia. El tamaño del test fue de 30 ítems y se mantuvo fijo en todas las condiciones experimentales. Para cada uno de los tamaños muestrales se generó una distribución normal de habilidad en el intervalo  $[-3, +3]$  con  $\mu_\theta = 0$  y  $\sigma_\theta^2 = 1$ , con las rutinas de números aleatorios disponibles en SYSTAT (Wilkinson, 1990). Los 30 ítems del test tuvieron índices de dificultad diferentes y fueron transformados en parámetros de dificultad de la TRI (Hambleton y Swaminathan, 1985; Lord, 1980) con la siguiente ecuación:

$$b_j = \log \frac{(N - A_j)}{A_j} \quad (9)$$

donde  $N$  es el tamaño muestral (250 y 1000) y  $A_j$  es el número de sujetos que aciertan el ítem  $j$  según la dificultad del mismo. Esta transformación fue necesaria para poder obtener las matrices de simulación de respuestas de los 250 y 1000 sujetos en los 30 ítems.

Para el estudio de la tasa de error tipo I se consideraron tres valores de dificultad: 0.2 (ítem difícil), 0.5 (dificultad media) y 0.8 (ítem fácil). Para el estudio de potencia se manipuló la magnitud o cantidad de FDI. Se establecieron cuatro condiciones manipulando las diferencias en dificultad del ítem entre el grupo de referencia y el grupo focal. Estas diferencias fueron de 0.1, 0.2, 0.3 y 0.4. También se controló el índice de dificultad medio de los mismos: dificultad alta ( $\mu_{ID} = 0.20$ ), dificultad media ( $\mu_{ID} = 0.50$ ) y dificultad baja ( $\mu_{ID} = 0.80$ ). Sin embargo, cuando las diferencias en dificultad fueron de 0.3 y 0.4, solamente se tuvieron en cuenta los ítems con dificultad media, ya que en los ítems de dificultad extrema, diferencias tan elevadas como 0.3 y 0.4 provocan que algunas celdillas obtengan frecuencias nulas y, en consecuencia, los estadísticos que deseamos comparar no funcionan adecuadamente. Las cuatro condiciones manipuladas, pues, generaron tres tipos de tests: un test con tres ítems cuyo FDI fue de 0.1, un test con tres ítems cuyo FDI fue de 0.2 y un test con dos ítems cuyas diferencias en dificultad fueron de 0.3 y 0.4, respectivamente.

### 5.2. Generación de las matrices de datos

Para estudiar la tasa de error tipo I se generó una matriz de respuestas en cada

grupo (referencia y focal) y cada tamaño muestral. Esta matriz fue generada con el programa SIMULA (Hidalgo y López, 1992; v. 1.0) que permite simular respuestas a los ítems con los modelos logísticos de 1-p, 2-p y 3-p, de acuerdo con el procedimiento implementado en Hambleton y Cook (1983).

Ya que la única condición experimental manipulada en este estudio fue la dificultad de los ítems, las matrices fueron simuladas de acuerdo con el modelo de 1-p utilizando la función logística (Birnbau, 1968; Lord, 1980):

$$P_j(\theta_i) = \frac{1}{1 + \exp^{-D(\theta_i - b_j)}} \quad (10)$$

Esta función matemática permite obtener la probabilidad ( $P_j(\theta_i)$ ) de acertar dado un nivel de habilidad. Para ello, el programa SIMULA compara cada uno de los valores de probabilidad con un número pseudo-aleatorio obtenido de una distribución uniforme, cuyos valores se encuentran entre 0 y 1. Si el valor de probabilidad obtenido es menor que el generado de la distribución uniforme, se considera que el sujeto ha fallado el ítem y, por tanto, se asigna un 0 en la casilla correspondiente. Por el contrario, si el valor de probabilidad obtenido es mayor o igual al generado según la rutina pseudo-aleatoria, se considera que el sujeto ha acertado el ítem y, por tanto, se le asigna un 1 a la casilla correspondiente. Con este procedimiento se generaron, para determinar la tasa de error tipo I, 2000 réplicas en cada tamaño muestral: 1000 para el grupo focal y 1000 para el grupo de referencia. En total, se obtuvieron 4000 matrices de datos. Por otro lado, para el estudio de potencia, además de las 2000 réplicas generadas anteriormente para el grupo de referencia, se simularon 1000 réplicas para el grupo focal en cada tamaño muestral y condiciones manipuladas de FDI, lo que hace un total de 6000 matrices de datos simuladas.

### 5.3. Análisis

Para estudiar la tasa de error tipo I y la potencia estadística se dividió el continuo de habilidad en cuatro intervalos y se procedió a la construcción de las tablas de contingencia correspondientes a cada ítem en cada grupo.

Para obtener la tasa de error tipo I en las tres pruebas se contabilizaron en cada tamaño muestral (250 y 1000) y en los tres ítems sometidos a estudio (niveles de dificultad 0.2, 0.5 y 0.8) el número de rechazos de la hipótesis nula ocurridos en las 1000 réplicas. El criterio para rechazar la(s) hipótesis nula(s) en cada nivel de significación (5% y 1%) fueron los siguientes:

- En la prueba de Scheuneman, a nivel de significación del 5%, se rechazará la hipótesis de no FDI si el valor obtenido supera el especificado en las tablas de  $\chi^2$  ( $\chi^2_3 = 7.815$ ); y al nivel de significación del 1%, si  $\chi^2_3 = 11.341$ .
- En la prueba  $\chi^2$  total, la hipótesis de no FDI se rechazará, al 5%, si el valor obtenido es mayor que el especificado en las tablas ( $\chi^2_4 = 9.488$ ), y al 1% si supera el valor de  $\chi^2_4 = 13.277$ .

- En la prueba de Mantel-Haenszel se rechazará la hipótesis de no FDI, al 5%, si el valor obtenido supera el valor de  $\chi^2_1 = 3.841$ , y al 1% si supera el valor de  $\chi^2_1 = 6.635$ .

Para determinar la potencia de estas pruebas se contabilizó, en cada una de las condiciones, el número de veces que se aceptó la hipótesis alternativa, tanto para el nivel de significación del 1% como del 5%. Los criterios de rechazo de la hipótesis nula fueron los mismos que los utilizados en el estudio de la tasa de error tipo I.

## 6. RESULTADOS

### 6.1. Tasa de error tipo I

La tabla 1 y las figuras 2 a la 5, presentan las tasas de error tipo I obtenidas en las diferentes pruebas en cada una de las condiciones experimentales, considerando ambos niveles de significación.

En primer lugar, se observa que las tres pruebas ( $\chi^2$  de Scheuneman,  $\chi^2$  Total y el estadístico de Mantel-Haenszel) controlan bastante bien la tasa de error tipo I en todas las condiciones manipuladas e independientemente del nivel de significación establecido.

**Tabla 1**  
**TASAS DE ERROR TIPO I**

Prueba	I.D.	5%		1%	
		N = 250	N = 1000	N = 250	N = 1000
Scheuneman	0,2	0,019	0,032	0,000	0,003
	0,5	0,006	0,005	0,000	0,001
	0,8	0,000	0,000	0,000	0,000
Total	0,2	0,020	0,026	0,007	0,004
	0,5	0,041	0,030	0,007	0,012
	0,8	0,015	0,033	0,000	0,006
Mantel-Haenszel	0,2	0,030	0,033	0,005	0,008
	0,5	0,044	0,035	0,004	0,004
	0,8	0,027	0,031	0,006	0,009



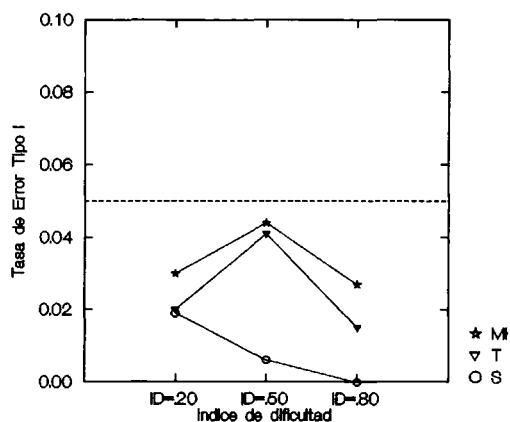


Figura 2

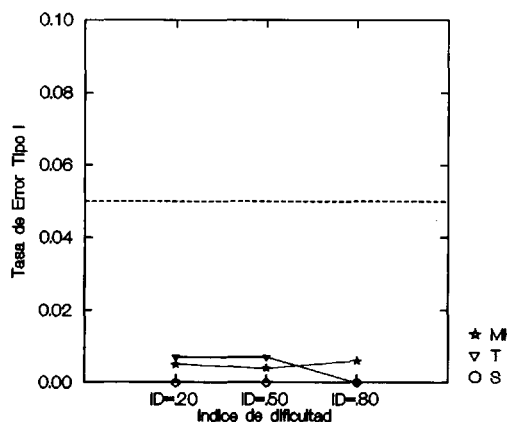
Tasa de error tipo I.  $N=250$  y  $N.S.=5\%$ 

Figura 3

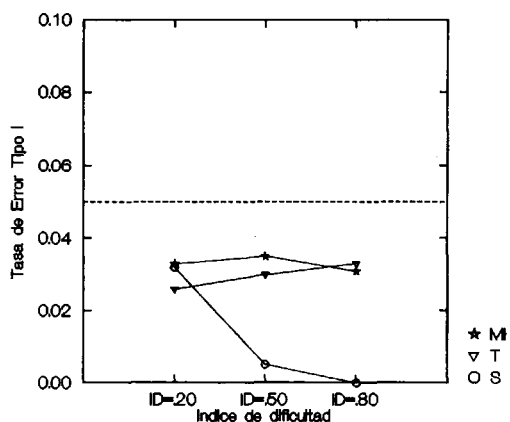
Tasa de error tipo I.  $N=250$  y  $N.S.=1\%$ 

Figura 4

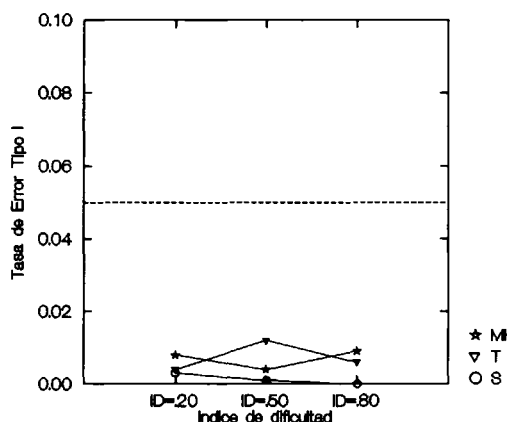
Tasa de error tipo I.  $N=1000$  y  $N.S.=5\%$ 

Figura 5

Tasa de error tipo I.  $N=1000$  y  $N.S.=1\%$ 

De la inspección de las figuras 2 y 3 se desprende que cuando la dificultad del ítem fue alta (0.2), las tres pruebas presentan tasas de error tipo I similares. Sin embargo, la situación cambia en los ítems donde la dificultad fue media o fácil. En este caso, y al n.s. del 5%, en tamaños muestrales bajos ( $N=250$ ), la prueba de Scheuneman obtuvo la tasa de error tipo I más baja, mientras que en las otras dos pruebas incluso se incrementaron. No obstante, si se utiliza el n.s. del 1%, las tres pruebas se igualan (figura 3) y no ofrecen diferencias apreciables en las tres condiciones de dificultad.

Curiosamente el patrón de tasas de error tipo I obtenido cuando el tamaño muestral fue elevado ( $N = 1000$ ) (figuras 4 y 5) fue el mismo que en la condición anterior, lo

cual evidencia que el tamaño muestral no ha resultado decisivo para mejorar o empeorar la tasa de error tipo I.

## 6.2. Potencia estadística

En las tablas 2 a la 4 (figuras 6 y 7) se presentan los resultados obtenidos en el estudio de potencia estadística correspondientes a las diferentes pruebas chi-cuadrado en cada una de las condiciones establecidas.

Cuando las diferencias en dificultad fueron de 0.1 (tabla 2), y en tamaños muestrales pequeños ( $N=250$ ), se aprecia que la prueba con menor potencia estadística fue la de Scheuneman, sobre todo en valores de dificultad medios (0.45-0.55) y bajos (0.75-0.85). En estos casos, y al nivel de significación del 5%, se rechazó la hipótesis de no FDI en 161 veces de las 1000 ocasiones estudiadas cuando la dificultad del ítem fue intermedia y en 88 veces cuando la dificultad del ítem fue baja. Por otro lado, el aumento del tamaño muestral ocasionó una mejora en la potencia de la prueba, donde las tasas de identificaciones correctas llegaron a ser muy altas, con valores de 1 y cercanos a 1.

En la condición de tamaño muestral bajo se puede observar que el estadístico  $\chi^2$  total presenta una mayor potencia que la prueba de Scheuneman, aunque las tasas de identificaciones correctas no fueron tan altas como las encontradas con el estadístico de Mantel-Haenszel. El estadístico de Mantel-Haenszel se muestra, bajo estas condiciones, como el más potente para detectar el FDI inducido, sobre todo en valores extremos de dificultad. También se puede observar como en las condiciones de dificultad media ambos estadísticos,  $\chi^2$  total y Mantel-Haenszel, tienen menos potencia

**Tabla 2**  
POTENCIA ESTADÍSTICA  $d = 0,1$

Prueba	I.D.	5%		1%	
		N = 250	N = 1000	N = 250	N = 1000
Scheuneman	,15-,25	0,604	1	0,289	0,998
	,45-,55	0,161	0,936	0,045	0,780
	,75-,85	0,088	0,930	0,014	0,710
Total	,15-,25	0,738	1	0,476	0,999
	,45-,55	0,490	0,997	0,252	0,974
	,75-,85	0,730	1	0,495	1
Mantel-Haenszel	,15-,25	0,909	1	0,730	1
	,45-,55	0,669	0,999	0,415	0,997
	,75-,85	0,894	1	0,716	1

**Tabla 3**  
**POTENCIA ESTADÍSTICA  $d = 0,2$**

Prueba	I.D.	5%		1%	
		N = 250	N = 1000	N = 250	N = 1000
Scheuneman	,10-,30	1	1	0,998	1
	,40-,60	0,940	1	0,741	1
	,70-,90	0,967	1	0,800	1
Total	,10-,30	1	1	0,999	1
	,40-,60	0,997	1	0,984	1
	,70-,90	1	1	1	1
Mantel-Haenszel	,10-,30	1	1	1	1
	,40-,60	1	1	0,998	1
	,70-,90	1	1	1	1

**Tabla 4**  
**POTENCIA ESTADÍSTICA  $d = 0,3$  y  $d = 0,4$**

Prueba	I.D.	5%		1%	
		N = 250	N = 1000	N = 250	N = 1000
Scheuneman	,35-,65	1	1	1	1
	,30-,70	1	1	1	1
Total	,35-,65	1	1	1	1
	,30-,70	1	1	1	1
Mantel-Haenszel	,35-,65	1	1	1	1
	,30-,70	1	1	1	1

para detectar presencia de FDI. Una posible explicación a este hecho podría ser que las fluctuaciones muestrales de las réplicas obtenidas en el propio proceso de simulación hayan provocado las ligeras diferencias que se aprecian en estas tablas.

Tal y como era de esperar, los estadísticos comparados aumentan su potencia conforme aumenta el tamaño muestral y la magnitud de las diferencias en los índices de dificultad del grupo focal frente al grupo de referencia (ver tablas 3 y 4). Así,

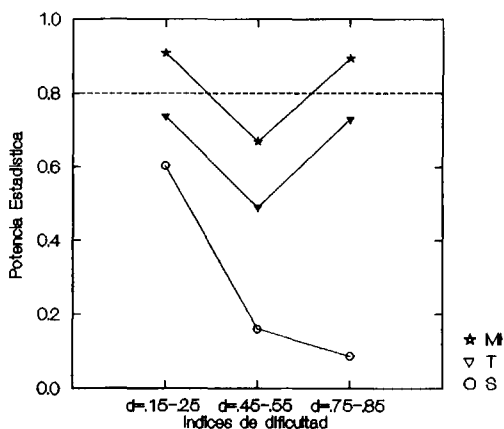


Figura 6

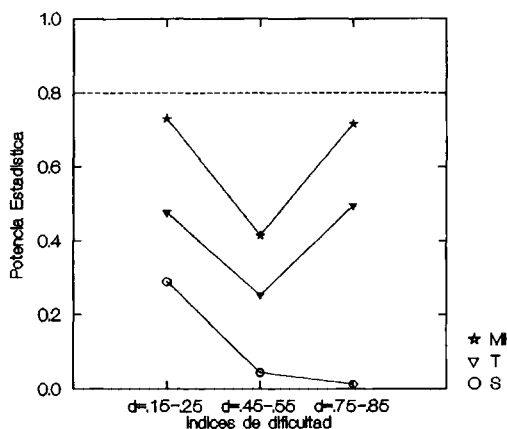
Potencia Estadística.  $d=0.1$ ,  $N=250$  y  $N.S.=5\%$ 

Figura 7

Potencia Estadística.  $d=0.1$ ,  $N=250$  y  $N.S.=1\%$ 

cuando  $N = 1000$  y la magnitud de FDI fue de 0.2, o superior, todos los estadísticos identificaron correctamente los ítems en los que se había inducido FDI.

## 7. DISCUSIÓN

A la vista de los resultados obtenidos no parece existir una clara superioridad en cuanto a la tasa de error tipo I de ninguna de las pruebas utilizadas en la evaluación del FDI. Estas parecen ser bastante conservadoras, es decir, ninguna supera la tasa nominal del 5%. No obstante, conviene señalar que, en este nivel de significación y en los ítems con menor dificultad, la prueba de Scheuneman ha obtenido la tasa de error tipo I más baja, frente al estadístico  $\chi^2$  total y la prueba de MH.

En cuanto a la potencia o tasa de error tipo II, en tamaños muestrales bajos y diferencias mínimas en los índices de dificultad, la prueba de Mantel-Haenszel parece ser la más potente. Pero conforme aumenta el tamaño muestral y la magnitud de las diferencias, no parece existir diferencias entre las tres pruebas, siendo la potencia de las mismas bastante elevada. En este sentido, la mayor potencia del estadístico MH está relacionada con la existencia de un sólo grado de libertad, que según Holland y Thayer (1988) hace que el equilibrio entre potencia e identificación de FDI sea mayor que en la prueba de Scheuneman y en la prueba  $\chi^2$  total. Estos últimos sólo muestran una gran capacidad para rechazar la hipótesis nula cuando el tamaño muestral es grande, situación que no siempre se da en el estudio del FDI, ya que por regla general, los tamaños muestrales son pequeños y no equilibrados, es decir, el tamaño muestral en el grupo focal es frecuentemente más pequeño que en el grupo de referencia.

Aunque una de las ventajas de estas pruebas reside en que el tamaño muestral necesario para aplicarlas y obtener resultados fiables no necesariamente tiene que ser elevado, como los que se requieren en la aplicación de cualquier procedimiento derivado de la TRI (Kubiak y Colwell, 1990; Mazor, Clauser y Hambleton, 1992), a la vista

de los resultados aconsejamos que se utilicen con tamaños muestrales superiores a 250 sujetos. Mazor, Clauser y Hambleton (1992) aconsejan que bajo presencia de impacto se utilicen con tamaños muestrales superiores a 500 sujetos.

Contrariamente a lo apuntado por otros autores, como Mazor, Clauser y Hambleton (1992), en este estudio, en la condición de menor cantidad de FDI, la capacidad para detectar el FDI fue, en los tres procedimientos, menor cuando los ítems eran de dificultad intermedia que cuando su dificultad fue alta o baja. Sin embargo, en los ítems difíciles (0.15-0.25) las tres pruebas presentaron mayor potencia estadística en comparación con los ítems de dificultad media (0.45-0.55) y de dificultad baja (0.75-0.85). Una posible explicación para estos resultados se puede encontrar en la forma de definir los intervalos de habilidad; es decir, el requisito de que ninguna celdilla de las tablas de contingencia tuviera frecuencias nulas puede haber dado lugar a intervalos de mayor amplitud en los extremos de la escala de habilidad.

Una forma de mejorar la tasa de falsos positivos y ganar en potencia es utilizar un procedimiento iterativo (para el estadístico de *MH*, Holland y Thayer (1988) proponen un procedimiento bietápico), o utilizar el estadístico *MH-modificado* (Fidalgo y Mellenbergh, 1995; Mazor, Clauser y Hambleton, 1994), que además son especialmente útiles en la evaluación del FDI no uniforme (Bock, 1993; Mellenbergh, 1982; Rogers y Swaminathan, 1993; Swaminathan y Rogers, 1990).

Por último, pese a que en las condiciones donde tanto el tamaño muestral como el FDI fueron elevados, las tres pruebas presentan la misma potencia (tablas 3 y 4), el estadístico de *MH* resulta más útil en la evaluación del FDI uniforme que  $\chi^2_s$  y  $\chi^2_t$  tanto por el acuerdo existente, cuando trabajamos con el modelo logístico de 1-p, entre dicho estadístico y los procedimientos derivados de la TRI (Hambleton y Rogers, 1989; Holland y Thayer, 1998; Thissen, Steinberg y Wainer, 1988; Zwick, 1990) como por la capacidad para detectar presencia mínima de FDI. En cualquier caso resultaría interesante estudiar el comportamiento de estos estadísticos en condiciones de tamaños muestrales no equivalentes y bajo otros criterios de agrupamiento o construcción de intervalos.

## REFERENCIAS

- Baker, F.B. (1981). A criticism of Scheuneman's item bias technique. *Journal of Educational Measurement*, 18, 59-62.
- Bennett, R.E., Rock, D.A. y Kaplan, B.A. (1987). SAT differential item performance for nine handicapped groups. *Journal of Educational Measurement*, 24, 41-55.
- Berk, R.A. (Ed.) (1982). *Handbook of methods for detecting item bias*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Birnbaum, A. (1968). Some latent trait models and their use in inferring an examinee's ability. En F.M. Lord y M.R. Novick (Eds.), *Statistical theories of mental test scores*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bock, R.D. (1993). Different DIFs: Comment on the papers read by Neil Dorans and David Thissen. En P.W. Holland y H. Wainer (Eds.) *Differential item functioning* (pp. 115-122). Hillsdale, NJ: LEA.

- Camilli, G. (1979). *A critique of the chi-square method for assessing item bias*. Unpublished paper. Laboratory of Educational Research. University of Colorado.
- Camilli, G. (1993). The case against item bias detection techniques based on internal criteria: Do item bias procedures obscure test fairness issues?. En P.W. Holland y H. Wainer (Eds.) *Differential item functioning* (pp. 397-413). Hillsdale, NJ: LEA.
- Camilli, G. y Shepard, L.A. (1994). *Methods for identifying biased test items*. Newbury Park, CA: Sage.
- Candell, G.L. y Drasgow, F. (1988). An iterative procedure for linking metrics and assessing item bias in item response theory. *Applied Psychological Measurement*, 12, 253-260.
- Clauser, B.E., Mazor, K.M. y Hambleton, R.K. (1991). Influence of the criterion variable on the identification of differentially functioning test items using the Mantel-Haenszel statistic. *Applied Psychological Measurement*, 15, 353-359.
- Clauser, B., Mazor, K.M. y Hambleton, R.K. (1993). The effects of purification of the matching criterion on the identification of DIF using the Mantel-Haenszel procedure. *Applied Measurement in Education*, 6, 269-279.
- Clauser, B., Mazor, K.M., y Hambleton, R.K. (1994). The effects of score group width on the Mantel-Haenszel procedure. *Journal of Educational Measurement*, 31, 67-78.
- Cohen, A.S., Kim, S.H. y Baker, E. (1993). Detection of differential item functioning in the graded response model. *Applied Psychological Measurement*, 17, 335-350.
- Cohen, J. (1969). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- Cole, N.S. y Moss, P.A. (1989). Bias in test use. En R.L. Linn (Ed.) *Educational Measurement* (3rd. pp. 201-219). New York: McMillan.
- Donoghue, J.R. y Allen, N.L. (1993). Thin versus thick matching in the Mantel-Haenszel procedure for detecting DIF. *Journal of Educational Statistics*, 18, 131-154.
- Donoghue, J.R., Holland, P.W. y Thayer, D.T. (1993). A Monte Carlo study of factors that affect the Mantel-Haenszel and standardization measures of differential item functioning. En P.W. Holland y H. Wainer (Eds.), *Differential item functioning* (pp. 137- 166). Hillsdale, NJ: LEA.
- Dorans, N.J. y Holland, P.W. (1993). DIF detection and description: Mantel-Haenszel and standardization. En P.W. Holland y H. Wainer (Eds.) *Differential item functioning* (pp. 35-66). Hillsdale, NJ: LEA.
- Dorans, N.J. y Kulick, E.M. (1986). Demonstrating the utility of the standardization approach to assessing unexpected differential item performance on the Scholastic Aptitude Test. *Journal of Educational Measurement*, 23, 355-368.
- Fidalgo, A.M. y Mellenbergh, G.J. (1995). *Evaluación del procedimiento Mantel-Haenszel frente al método logit iterativo en la detección del funcionamiento diferencial de los ítems uniforme y no uniforme*. Comunicación presentada al IV Symposium de Metodología de las Ciencias del Comportamiento, La Manga, Murcia.
- Fidalgo, A.M. y Muñiz, J. (1995). *Efectos de la longitud y la dimensionalidad sobre el funcionamiento del procedimiento Mantel-Haenszel*. Comunicación presentada al IV Symposium de Metodología de las Ciencias del Comportamiento, La Manga, Murcia.

- Fidalgo, A.M. y Paz, M.D. (1995a). Modelos lineales logarítmicos y funcionamiento diferencial de los ítems. *Anuario de Psicología*, 64, 57-66.
- Fidalgo, A.M. y Paz, M.D. (1995b). *Comparación del método logit iterativo frente a los modelos loglineales en la detección del funcionamiento diferencial de los ítems*. Comunicación presentada al IV Symposium de Metodología de las Ciencias del Comportamiento, La Manga, Murcia.
- Gómez, J. y Navas, M.J. (1995). *Detección del sesgo mediante regresión logística: Purificación paso a paso de la habilidad*. Comunicación presentada al IV Symposium de Metodología de las Ciencias del Comportamiento, La Manga, Murcia.
- Hambleton, R.K. y Cook, L. (1983). Robustness of item response models and effects of test length and sample size on the precision of ability estimates. En D.J. Weiss (Ed.) *New Horizons in testing: Latent trait test theory and computerized adaptive testing* (pp. 31-49). New York: Academic Press.
- Hambleton, R.K. y Rogers, H.J. (1989). Detecting potentially biased test items: Comparison of IRT area and Mantel-Haenszel methods. *Applied Measurement in Education*, 2, 313-334.
- Hambleton, R.K. y Swaminathan, H. (1985). *Item response theory: Principles and applications*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Hidalgo, M.D. y López Pina, J.A. (1992). *SIMULA 1.0: Un programa para la simulación de vectores de respuesta al ítem*. Laboratorio de Psicometría. Departamento de Psicología Básica y Metodología. Universidad de Murcia.
- Hooijtink, H. y Molenaar, I.W. (1992). Testing for DIF in a model with single peaked item characteristic curves: The PARELLA model. *Psychometrika*, 57, 383-397.
- Holland, P.W. y Thayer, D.T. (1988). Differential item performance and Mantel-Haenszel procedure. En H. Wainer y H.I. Braun (Eds) *Test validity*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Ironson, G.H. (1982). Use of chi-square and latent trait approaches for detecting item bias. En R.A. Berk (Ed.) *Handbook of methods for detecting item bias* (pp. 117-160). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Ironson, G.H. y Subkoviak, M.J. (1979). A comparison of several methods of assessing item bias. *Journal of Educational Measurement*, 16, 209-225.
- Kelderman, H. (1984). Loglinear Rasch model test. *Psychometrika*, 49, 223-245.
- Kelderman, H. (1989). Item bias detection using loglinear IRT. *Psychometrika*, 54, 681-697.
- Kelderman, H. y MacReady, G.B. (1990). The use of loglinear models for assessing differential item functioning across manifest and latent examinee groups. *Journal of Educational Measurement*, 27, 307-327.
- Kim, S.H. y Cohen, A.S. (1991). A comparison of two area measures for detecting differential item functioning. *Applied Psychological Measurement*, 15, 269-278.
- Kok, F.G., Mellenbergh, G.J. y van der Flier, H. (1985). Detecting experimentally induced item bias using the iterative logit method. *Journal of Educational Measurement*, 22, 295-303.
- Kubiak, A.T. y Colwell, W.R. (1990). *Using multiple DIF statistic with the same items appearing in different tests forms*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, Boston.

- Lautenschlager, G.J., Flaherty, V.L. y Park, D. (1994). IRT differential item functioning: An examination of ability scale purifications. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 21-31.
- Linn, R.L., Levine, M.V., Hastings, G.N. y Wardrop, J.L. (1981). An investigation of item bias in a test on reading comprehension. *Applied Psychological Measurement*, 5, 159-173.
- Lord, F.M. (1980). *Applications of item response theory to practical testing problems*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Mantel, N. y Haenszel, W. (1959). Statistical aspects of the analysis of data from retrospective studies of disease. *Journal of the National Cancer Institute*, 22, 719-748.
- Marascuilo, L.A. y Slaughter, R.E. (1981). Statistical procedures for identifying possible sources of item bias based on Chi-square statistics. *Journal of Educational Measurement*, 18, 229-248.
- Mazor, K.M., Clauser, B.E. y Hambleton, R.K. (1992). The effect of sample size on the functioning of the Mantel-Haenszel statistic. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 443-451.
- Mazor, K.M., Clauser, B.E. y Hambleton, R.K. (1994). Identification of nonuniform differential item functioning using a variation of the Mantel-Haenszel procedure. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 284-291.
- Mellenbergh, G.J. (1982). Contingency table models for assessing item bias. *Journal of Educational Statistics*, 7, 105-118.
- Mellenbergh, G.J. (1989). Item bias and item response theory. *International Journal of Educational Research*, 13, 127-143.
- Miller, M.D. y Oshima, T.C. (1992). Effect of sample size, number of biased items and magnitude of bias on a two-stage item bias estimation method. *Applied Psychological Measurement*, 16, 381-388.
- Miller, T.R. y Spray, J.A. (1993). Logistic discriminant function analysis for DIF identification of polytomously scored items. *Journal of Educational Measurement*, 30, 107-122.
- Millsap, R.E. y Everson, H.T. (1993). Methodology review: Statistical approaches for assessing measurement bias. *Applied Psychological Measurement*, 17, 297-334.
- Navas, M.J. y Gómez, J. (1994). *Comparison of several bias detection techniques*. Paper presented at the 23rd. International Congress of Applied Psychology, Madrid.
- Park, D.G. y Lautenschlager, G.J. (1990). Improving IRT item bias detection with iterative linking and ability scale purification. *Applied Psychological Measurement*, 14, 163-173.
- Raju, N.S. (1988). The area between two item characteristic curves. *Psychometrika*, 53, 492-502.
- Raju, N.S. (1990). Determining the significance of estimated signed and unsigned areas between two item response functions. *Applied Psychological Measurement*, 14, 197-207.
- Raju, N.S., Bode, R.K. y Larsen, V.S. (1989). An empirical assesment of the Mantel-Haenszel statistic for studying differential item performance. *Applied Measurement in Education*, 2, 1-13.



- Rogers, H.J. y Swaminathan, H. (1993). A comparison of logistic regression and Mantel-Haenszel procedures for detecting differential item functioning. *Applied Psychological Measurement*, 17, 105-116.
- Rudner, L.M., Getson, P.R. y Knight, D.L. (1980a). A montecarlo comparison of seven biased item detection techniques. *Journal of Educational Measurement*, 17, 1-10.
- Rudner, L.M., Getson, P.R. y Knight, D.L. (1980b). Biased item detection techniques. *Journal of Educational Statistics*, 5, 213-233.
- Ryan, K.E. (1991). The performance of the Mantel-Haenszel procedure across samples and matching criteria. *Journal of Educational Measurement*, 28, 325-337.
- Scheuneman, J. (1979). A new method for assessing bias in test items. *Journal of Educational Measurement*, 16, 143-152.
- Scheuneman, J.D. (1981). A response to Baker's criticism. *Journal of Educational Measurement*, 18, 63-66.
- Shealy, R.T. y Stout, W.F. (1993a). An item response theory model for test bias and differential test functioning. En P.W. Holland y H. Wainer (Eds.) *Differential item functioning*, (pp. 197-239). Hillsdale, NJ: LEA.
- Shealy, R.T. y Stout, W.F. (1993b). A model-based standardization approach that separates true bias/DIF from group differences and detects test bias/DTF as well as item bias/DIF. *Psychometrika*, 58, 159-194.
- Shepard, L.A., Camilli, G. y Averill, M. (1981). Comparison of procedures for detecting test-item bias with both internal and external ability criteria. *Journal of Educational Statistics*, 6, 317-375.
- Shepard, L.A., Camilli, G. y Williams, D.M. (1984). Accounting for statistical artifacts in item bias research. *Journal of Educational Statistics*, 9, 93-128.
- Shepard, L.A., Camilli, G. y Williams, D.M. (1985). Validity of approximation techniques for detecting item bias. *Journal of Educational Measurement*, 22, 77-105.
- Subkoviak, M.J., Mack, J.S., Ironson, G.H. y Craig, R. (1984). Empirical comparison of selected item bias detection procedures with bias manipulation. *Journal of Educational Measurement*, 21, 49-58.
- Swaminathan, H. y Rogers, H.J. (1990). Detecting differential item functioning using logistic regression procedures. *Journal of Educational Measurement*, 27, 361-370.
- Thissen, D., Steinberg, L. y Gerrard, M. (1986). Beyond group-mean differences: The concept of item bias. *Psychological Bulletin*, 99, 118-128.
- Thissen, D., Steinberg, L. y Wainer, H. (1988). Use of item response theory in the study of group differences in trace lines. En H. Wainer y H.I. Braun (Eds.) *Test validity*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Thissen, D., Steinberg, L. y Wainer, H. (1993). Detection of differential item functioning using the parameters of item response models. En P.W. Holland y H. Wainer (Eds.) *Differential item functioning* (pp. 67-113). Hillsdale, NJ: LEA.
- Van der Flier, H., Mellenbergh, G.J., Adér, H.J. y Wijn, M. (1984). An iterative item bias detection method. *Journal of Educational Measurement*, 21, 131-145.
- Wainer, H. y Braun, H.I. (Eds) (1988). *Test validity*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Wilkinson, L. (1990). *SYSTAT: The system for Statistics* (V. 5.0). Evanston, IL: Systat Corporation.

- Zwick, R. (1990). When do item response function and Mantel-Haenszel definitions of differential item functioning coincide? *Journal of Educational Statistics*, 15, 185-197.

# **TRABAJO PARA EL DEBATE**



# **LA EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD INVESTIGADORA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

*Mario de Miguel Díaz*  
Universidad de Oviedo

## **I. INTRODUCCIÓN**

La evaluación de la actividad investigadora constituye una de las cuestiones que suscitan mayor número de comentarios y críticas entre el profesorado universitario. Aunque la mayoría está de acuerdo en que deben existir sistemas que permitan evaluar la dedicación de todo profesor a esta tarea, así como los resultados que obtiene, las divergencias se manifiestan respecto a los procedimientos que se deben utilizar para ello. Para algunos, la normativa que regula el sistema establecido es contradictoria y poco clara, e induce a desconfiar de la forma en que se lleva a cabo este proceso. Para otros, las diferencias que existen entre los contextos académicos en los que desarrollan su actividad los profesores son tan acusadas que no es apropiado utilizar la misma normativa y procedimientos para evaluar a todo el profesorado universitario.

La evaluación del profesorado universitario arranca de una disposición (art. 45.3) de la Ley de Reforma Universitaria en la que se establece que:

*«Los Estatutos de la Universidad dispondrán los procedimientos para la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado, que será tenido en cuenta en los concursos a que aluden los artículos treinta y cinco y treinta y nueve, a efectos de su continuidad y promoción».*

Posteriormente, el R.D. 1086/1989 de 28 de agosto sobre retribuciones del profesorado establece una dicotomía entre la evaluación de la docencia y de la investigación de un profesor ya que, mientras la primera se reafirma como una competencia exclusiva de cada Universidad, la evaluación de la investigación pasa a ser una competencia estatal a realizar a través de una Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI). Lógicamente esta decisión no ha estado exenta de polémica dado que supone una contradicción expresa con lo establecido en la LRU.

Una vez creada la CNEAI, el procedimiento de evaluación a utilizar se ha ido regulando mediante sucesivas disposiciones legales para cada una de las convocatorias, aunque partiendo siempre de los mismos supuestos. Los «cambios» introducidos en cada convocatoria más que innovaciones constituyen matizaciones orientadas a «clarificar los aspectos administrativos del proceso y concretar con mayor precisión el procedimiento evaluador y la clasificación de las aportaciones». Sin embargo, esta finalidad no es entendida de igual modo por todo el profesorado. Algunos consideran que refleja una escasa consolidación del modelo establecido.

No obstante, entre los múltiples argumentos que se utilizan para su descalificación el que se repite con mayor frecuencia es la falta de contextualización del proceso. Se considera que el sistema establecido no permite tener en cuenta las condiciones académicas y personales en las que desarrolla su tarea cada profesor universitario. Se insiste una y otra vez resaltando que, «a través de unos papeles» un grupo reducido de expertos desconocedores —en buena parte— de los problemas que tienen determinados profesores para investigar y/o de las líneas de trabajo dominantes en cada campo y área específica, no pueden llevar a cabo un proceso evaluador riguroso y justo.

En base a estos argumentos es muy frecuente que los profesores de las Escuelas Universitarias se consideren perjudicados frente a los que se hallan adscritos a Facultades y los que pertenecen a áreas de conocimiento de Humanidades y Ciencias Aplicadas en relación con los que proceden de Ciencias Básicas y Experimentales, donde los investigadores tienen más medios y los trabajos mayor difusión internacional. En la medida que la normativa establece un procedimiento similar para todos los campos y todas las situaciones académicas se considera que las evaluaciones no tienen en cuenta las diferencias contextuales existentes en el ámbito de la investigación universitaria.

Ciertamente la aplicación de la norma a una población tan amplia y distinta ha podido ocasionar problemas y situaciones discriminatorias, aunque no en la medida que frecuentemente se aduce. Lo que sucede es que, al igual que pasa con todas las cuestiones controvertidas, los argumentos se utilizan a favor o en contra del sistema establecido en función de la experiencia que cada profesor ha tenido en estos procesos. Quienes han sido evaluados positivamente tienden a considerar que el procedimiento es globalmente adecuado mientras que los que no obtienen el tramo solicitado radicalizan sus críticas tratando de descalificar distintos aspectos del proceso.

Desde mi experiencia personal, como miembro de uno de los Comités Asesores nombrados para realizar esta evaluación en el campo de las Ciencias Sociales, Políticas, del Comportamiento y de la Educación, considero que muchas de las críticas que se formulan tienen su origen en la falta de información u errores de interpretación de la normativa vigente. Esta afirmación se apoya en los siguientes datos:

- En torno a un 20% de las aportaciones propuestas por el profesorado no pueden ser consideradas como tales porque no se ajustan a la normativa establecida. Este dato refleja las dificultades que tienen algunos profesores para interpretar el sistema de evaluación establecido a pesar de las disposiciones que lo regulan de manera explícita.
- Igualmente hemos constatado que muchos profesores presentan sus solicitudes de forma incompleta dado que no especifican en qué medida sus aportaciones constituyen «contribuciones originales al progreso del conocimiento», lo que refleja una falta de información sobre los «criterios de calidad» que habitualmente se utilizan en el mundo de la ciencia.
- Finalmente, a la vista de los argumentos y alegaciones que se exponen en los escritos y reclamaciones que se presentan ante la Comisión, se puede deducir claramente que muchos profesores tienen una concepción del proceso evaluador muy distinta de la que regula la normativa vigente, lo que puede inducir a considerar que no existe objetividad en su aplicación.

Estas observaciones son las que me han llevado a redactar estas páginas. Me propongo *clarificar la normativa vigente al respecto con el fin de que el profesorado esté informado sobre los «contenidos» que son objeto de evaluación de la actividad investigadora y los «criterios de calidad» que utilizan los Comités Asesores nombrados con este fin*. Acotamos nuestros comentarios al ámbito de las Ciencias de la Educación dado que este es el contexto en el que nos movemos y sobre el que tenemos una experiencia más directa.

Insistimos en señalar que nuestro trabajo se limita solamente a clarificar los «aspectos técnicos» relativos al proceso evaluador con el fin de difundir entre el profesorado informaciones de carácter general que deben ser tenidas en cuenta en el momento de presentar sus solicitudes. Por ello, en el presente escrito no se abordan cuestiones relativas a los aspectos administrativos de las solicitudes —cuándo y cómo se debe presentar la documentación oportuna— y las reclamaciones pertinentes. La casuística al respecto es tan variada que no sería posible abordar este tema de forma satisfactoria para todos.

## 2. CRITERIOS DE EVALUACIÓN ESTABLECIDOS

Tomando como referencia la normativa al respecto (R.D. 1086/1989, de 28 de agosto) inicialmente procede resaltar que la finalidad esencial que ha generado este proceso ha sido:

*«fomentar la productividad del trabajo investigador del profesor universitario y su mejor difusión tanto nacional como internacional».*

Así pues, conviene recordar que el objetivo de este proceso no sólo se dirige a promover la «productividad» de la actividad investigadora del profesorado —entendida como calidad de las publicaciones— sino también a la «difusión» de la misma.

Ello implica que el modelo establecido y los criterios de evaluación deben tener en cuenta ambos propósitos que son inseparables.

En segundo término debemos considerar que, para llevar a cabo este proceso de «evaluación del rendimiento de la labor investigadora desarrollada durante períodos de seis años», la normativa establece un modelo basado en la evaluación por expertos —denominada también revisión de pares (peer review)— a partir de las informaciones selectivas sobre la productividad que les facilitan los mismos profesores (las cinco aportaciones que consideran más destacables de la labor realizada durante el periodo que someten a evaluación).

El proceso, por tanto, está orientado a evaluar «solamente» la actividad investigadora a través de indicadores secundarios de calidad; es decir, no se analizan directamente los trabajos sino los indicios que se aportan sobre la calidad de los mismos. La tarea de los expertos consiste en valorar estos indicios e informaciones en función de unos criterios previamente establecidos. Es muy importante, por tanto, tener en cuenta que su trabajo se realiza utilizando «los datos» que les proporcionan los propios profesores. Si la información que se aporta es incompleta y/o imprecisa, lógicamente repercutirá sobre el resultado.

Así pues, del texto legal se deduce el marco de referencia sobre el que se apoya el sistema establecido para evaluar el «rendimiento de la labor investigadora»: *evaluar la producción científico-tecnológica y su difusión nacional e internacional utilizando como procedimiento el juicio de un grupo de expertos a partir de informaciones selectivas sobre las publicaciones que proporciona el propio profesorado*. De igual modo, cabe considerar como una «aportación» relativa al rendimiento y/o productividad investigadora objeto de esta evaluación *«toda producción que constituya una contribución real al progreso del conocimiento o al desarrollo científico-técnico y que haya sido difundida en un medio adecuado dentro de la comunidad científica»*.

De la misma normativa también se desprenden los criterios de evaluación a tener en cuenta por los expertos a la hora de juzgar las aportaciones seleccionadas. A modo de síntesis, podemos agrupar estos criterios en torno a los tres requisitos establecidos legalmente: a) que la aportación haga referencia a resultados, b) que constituya una contribución al progreso real del conocimiento y c) que haya sido difundida en un medio adecuado dentro de la comunidad científica. Comentaremos más detalladamente cada uno de estos criterios.

### **A. Solamente se consideran evaluables las aportaciones relativas a resultados**

Aunque en sentido estricto investigar constituye una actividad procesual, lo que pretende la actual normativa es evaluar los resultados de la misma para lo cual necesariamente tienen que ser tenidos en cuenta los productos que genera esta actividad. El cauce ordinario para dar cuenta de los productos de la actividad investigadora son los libros, los artículos científicos y las patentes. De ahí que lo normal sea que la evaluación se centre sobre las aportaciones ordinarias, es decir aquellas que aparecen claramente identificadas en los medios habituales de comunicación científica. Productos difundidos a través de otros cauces sólo pueden ser estimados en ocasiones excepcionales.



Conviene resaltar este hecho dado que frecuentemente algunos profesores incluyen entre sus aportaciones proyectos de investigación financiados y/o realizados pero que no han sido publicados. De acuerdo con este criterio, tales proyectos no pueden ser tenidos en cuenta como aportaciones, aunque hayan sido elaborados y entregados al organismo patrocinador los informes respectivos. Mientras que un trabajo permanente «inédito» no cumple todos los requisitos necesarios para ser un trabajo científico o de investigación académica. Es necesario someterlo a la crítica de la comunidad científica para que puede ser considerado como aportación al progreso del conocimiento.

De igual modo tampoco pueden ser consideradas como aportaciones de la actividad investigadora otras actividades que algunos profesores también suelen incluir en sus solicitudes, aunque con menor frecuencia, como: dirigir programas de doctorado, impartir conferencias, organizar eventos científicos, participar en comisiones de trabajo, elaborar informes, etc. Aunque ciertamente muchos de estos trabajos pueden tener una clara incidencia a la hora de generar o intensificar la actividad investigadora, en su valoración es muy difícil separar lo que son aportaciones respecto a lo que consideramos como actividades.

Aunque la normativa contempla la posibilidad de tener en cuenta aportaciones que no cumplen este requisito de «publicidad» se insiste en su carácter excepcional y/o complementario dentro del proceso. Este es el caso de la dirección de tesis doctorales y de las ponencias y comunicaciones a Congresos que sólo pueden ser estimadas cuando son «excepcionales» y siempre con carácter complementario. Por ello, los profesores que incluyen aportaciones en este sentido deberán justificar adecuadamente el carácter «excepcional» de las mismas. Ello no excluye que, en algunas áreas de conocimiento donde la investigación participa del dictamen técnico o de la creación artística (Música, Plástica, etc.), puedan ser tenidas en cuenta otro tipo de aportaciones.

## **B. Sólo son evaluables las publicaciones que contribuyen al progreso del conocimiento científico**

Evidentemente no todo lo que se publica constituye una aportación científica. El objetivo del proceso evaluador es tratar de determinar la «calidad de las aportaciones» que presenta cada profesor estimando en qué medida contribuyen al progreso real del conocimiento. Para ello, los Comités Asesores encargados de efectuar dicha estimación, además de su juicio personal, se apoyan en dos criterios: los indicios de calidad que alega el profesor en la sociolitud y los controles científicos que ha tenido el trabajo antes de ser publicado. No se debe olvidar que todo el proceso evaluador está establecido «en base a referencias» ya que solamente se solicitan los trabajos en contadas ocasiones.

La normativa actual estipula que cada profesor formule los «indicios de calidad» de cada una de las aportaciones que incluye en la sociolitud. Más aún, orienta al profesor sobre cómo puede presentar los argumentos que avalan sus trabajos. El primer lugar, deberá especificar clara y brevemente en qué medida cada una de sus

aportaciones contribuye al progreso del conocimiento, la innovación o la creación, destacando al mismo tiempo el interés y originalidad de la misma. En segundo lugar, deberá aportar las referencias que otros autores realizan de sus obras así como otros indicadores relativos a la relevancia científica del medio de difusión en que ha publicado cada una de sus aportaciones.

Llamamos la atención sobre la oportunidad de presentar estos «indicios de calidad» sobre cada una de las aportaciones porque habitualmente los profesores no suelen hacerlo, o lo hacen de forma muy poco precisa. Son pocos los profesores que efectúan una apreciación realista sobre la contribución de sus trabajos al progreso real del conocimiento. Habitualmente no suelen abordar este tema a pesar de ser muy importante tanto para conocer el nivel de autocritica del profesor como la calidad del trabajo y su repercusión en la comunidad científica.

De todas formas cada profesor al presentar los indicios de calidad de sus aportaciones debe tener en cuenta que la normativa al respecto es muy explícita: *se valorarán las publicaciones que contribuyan al progreso real del conocimiento, primando los trabajos formalmente científicos o innovadores frente a los meramente descriptivos, los que sean simple aplicación de conocimientos establecidos o los de carácter divulgativo*. Esta precisión determina que algunas publicaciones que habitualmente incluyen los profesores de este campo como aportaciones no puedan ser estimadas. Este es el caso de los libros de texto, apuntes, programas o supuestos prácticos que tengan como objetivo prioritario servir a los estudiantes como manuales de clase o material del practicum.

### **C. El medio utilizado para la publicación condiciona la difusión de la aportación**

Además de los indicios de calidad que alega el profesor, los comités asesores utilizan como criterio de evaluación el tipo de medio que se ha utilizado para su difundir cada aportación. La normativa al respecto es muy precisa: *la finalidad del proceso evaluador es fomentar el trabajo investigador y su difusión, tanto nacional como internacional*. Ello significa que fundamentalmente se valorarán aquellas aportaciones que hayan sido publicadas en libros y revistas científicas de ámbito nacional e internacional.

De acuerdo con esta norma, los evaluadores deben estimar el rango o nivel de difusión de una publicación dado que constituye un criterio de calidad a la hora de evaluar las aportaciones del profesorado. Para ello emplean como herramienta los «análisis bibliométricos» que facilitan indicadores apropiados para estimar la calidad de las publicaciones. Entre estos indicadores queremos destacar dos que aportan informaciones muy pertinentes para el trabajo del experto: el control científico que ha tenido el trabajo antes de ser publicado y el ámbito de difusión que ha tenido el mismo dentro de la comunidad científica.

Lo normal es que cada profesor difunda sus trabajos en publicaciones científicas concretas de acuerdo con su especialidad y evite aquellas que tienen un carácter divulgativo. Estas publicaciones especializadas normalmente seleccionan los trabajos mediante un Comité científico que avala la calidad de los trabajos publicados. La existencia de este «Comité de calidad» y el prestigio científico de sus miembros cons-

tituye un criterio muy importante a tener en cuenta a la hora de valorar toda publicación en el mundo de la ciencia y, en consecuencia, las aportaciones de todo profesor.

Respecto a la relevancia científica de los diversos medios de difusión nacionales e internacionales, la normativa es muy precisa: «en las disciplinas que existan criterios internacionales de calidad de las publicaciones estos serán referencia inexcusable». Por ello, en el campo de las Ciencias Sociales, Políticas, del Comportamiento y de la Educación se precisa que «se valorarán preferentemente las aportaciones publicadas en revistas de prestigio reconocido, aceptándose como tales las que ocupen posiciones relevantes en los listados por ámbitos científicos en el «Subject Category Listing» del Journal Citation Report del Social Sciences Citation Index (Institute of Scientific Information, Philadelphia, PA, USA).

El indicador utilizado por este organismo es el denominado «factor de impacto». Dicho indicador es básicamente la media de citas que reciben los artículos publicados en una revista determinada. Se calcula por años contando el número de citas emitidas (referencias) durante un año de artículos aparecidos en esa revista en los dos años anteriores. Se admite que, cuanto mayor es ese factor de impacto, mayor es la calidad de la revista.

Aunque existen diversos problemas relativos a la construcción e interpretación de este indicador, especialmente si se tienen en cuenta las costumbres de determinadas comunidades científicas, lo cierto es que el «factor de impacto» constituye en la actualidad el criterio fundamental que se utiliza en el campo de las ciencias «duras» para evaluar la calidad de las publicaciones. De ahí que la normativa que regula esta evaluación considere este índice como el principal criterio a utilizar para estimar la calidad de las aportaciones de los profesores que pertenecen a áreas de conocimiento encuadradas en campos científicos donde existen «bases de datos especializadas e informatizadas» conocidas por toda la comunidad.

Ahora bien, la misma norma anuncia que, en diversos ámbitos científicos correspondientes al campo siete —Ciencias Sociales, Políticas, del Comportamiento y de la Educación— la base de datos mencionada es incompleta en el entorno europeo, por lo que la CNEAI podrá ampliar estos listados reconociendo la calidad de otras revistas y publicaciones de ámbito nacional. Para otorgar este reconocimiento se llevará a cabo un análisis de estas publicaciones observando «*si cuentan con un comité editorial formado por especialistas de reconocido prestigio en su materia y con un riguroso proceso de evaluación de manuscritos*». De ahí que una de las tareas más problemáticas que tienen que abordar los Comités Asesores antes de evaluar las aportaciones de los profesores sea la de establecer la relación de las «publicaciones de ámbito nacional» que son homologables a las que aparecen en el citado listado internacional.

### **3. CRITERIOS DE CALIDAD PARA LA HOMOLOGACIÓN DE PUBLICACIONES**

Para realizar esta ampliación/homologación necesaria de «publicaciones de ámbito nacional de reconocido prestigio» en el ámbito de las Ciencias Sociales, Políticas, del Comportamiento y de la Educación, los Comités Asesores cuentan inicialmente con tres criterios/indicadores de calidad que se establecen en la propia normativa:

## 1. Calidad de la gestión científica de la publicación

Las publicaciones, además de promotores que las financien, requieren también personas que intervengan en su gestión. La existencia de Consejos de Redacción, Comités Editoriales o similares constituye una garantía de calidad no sólo en relación con los aspectos físicos que conlleva toda la publicación (presentación, impresión, etc...) sino también respecto al cumplimiento de las normas internacionales sobre difusión de trabajos científicos. De ahí que sea requisito inexcusable para una homologación que la publicación/revista cuente con un Consejo de Redacción o Comité Editorial formado por «especialistas de reconocido prestigio» del campo o área de conocimiento a la que se orienta básicamente dicha publicación. Es igualmente necesario conocer el papel que dicho Comité desempeña en la gestión de la publicación dado que constituye su aval de calidad.

## 2. Selección rigurosa de los trabajos publicados

El segundo criterio que se utiliza para dicha homologación es que exista una selección rigurosa de los trabajos a publicar a través de una valoración de jueces externos (peer review). El procedimiento a utilizar para ello debe ser el denominado de «doble ciego»: ni quienes desean publicar conocen la identidad de los evaluadores, ni estos saben quienes son los autores de los trabajos que evalúan. Solamente cuando exista un procedimiento de selección que garantice de «forma anónima» la calidad de un trabajo se puede considerar una publicación como el órgano de comunicación científica de los especialistas de cada campo temático. La utilización de este procedimiento en la selección de manuscritos permite asegurar la calidad de las publicaciones y clarificar su enfoque científico o divulgativo

## 3. Nivel de difusión de la publicación

La calidad de una publicación también puede ser estimada partiendo de criterios relativos a su difusión e impacto en la comunidad científica. Entre estos es habitual utilizar dos tipos de indicadores que permiten evaluar la calidad de un trabajo científico. De una parte, la difusión directa e indirecta que tiene la revista o editorial donde se publica el trabajo (antigüedad, número de suscripciones, presencia en repertorios y bases de datos, etc.). De otra, el denominado «factor de impacto» estimado a partir de las citas que se hacen del mismo, tal como hemos descrito anteriormente. Lógicamente, la posibilidad de que un trabajo sea conocido y valorado (citado) por la comunidad científica depende del cauce que se haya utilizado para su difusión. Por ello, la normativa al respecto es muy precisa: *salvo en casos excepcionales, se tendrán en cuenta solamente las publicaciones que contribuyan a difundir la ciencia tanto en el ámbito nacional como internacional*. Ello significa que, como norma, mientras una publicación no se halle difundida a nivel nacional no puede ser considerada como homologable.

Utilizando estos tres criterios los profesores pueden estimar entre sus publicaciones aquellas que son homologables a efectos de evaluación. Más aún, dada la variedad

de revistas y editoriales que actualmente publican trabajos científicos en este campo, es aconsejable que en las socilitudes se incluyan los «indicios de calidad» sobre los medios utilizados para difundir las cinco aportaciones seleccionadas. Es imposible que un Comité Asesor pueda disponer de las informaciones necesarias sobre todas las publicaciones existentes para realizar las homologaciones pertinentes. Procede, tal como señala la normativa, que cada profesor exponga razonadamente si cada una de sus cinco aportaciones/publicaciones cumple los tres requisitos que anteriormente hemos señalado. Insistimos sobre esta recomendación dado que la información que aportan los profesores constituye la fuente primaria que utilizan los Comités Asesores para estimar la homologación de las publicaciones no catalogadas en el SSCI.

#### **4. PROBLEMAS ESPECÍFICOS EN EL CAMPO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

La normativa determina igualmente que «a efectos de organizar la evaluación» se establecen once campos científicos o ámbitos del saber que aglutinan las diversas modalidades de la actividad investigadora al tiempo que señala, con carácter indicativo, las áreas de conocimiento relacionadas con cada uno de ellos. Posteriormente, a través de diversas resoluciones se hace pública la adaptación de los criterios generales que regulan este proceso a las características específicas y situaciones de la investigación en nuestro país en cada uno de estos campos. En la última convocatoria (BOE 20/11/96), se precisan más estos criterios específicos a tener en cuenta por los evaluadores de los diversos campos científicos.

Como ya es conocido, las áreas de conocimiento relativas a las Ciencias de la Educación —inicialmente— se hallan adscritas al campo séptimo, conjuntamente con las Ciencias Sociales, Políticas y del Comportamiento. Ello supone que la evaluación de los profesores del ámbito de la educación se regula por los mismos «criterios específicos» que se aplican a profesores de sociología, ciencias de la información, políticas y psicología. Sin embargo, a través de mi experiencia personal en estos procesos, he podido constatar que existen ciertas peculiaridades propias de cada uno de estos subcampos —sociología, ciencias de la información, políticas, psicología y educación— que deben ser tenidos en cuenta a la hora de aplicar la normativa ya que, de lo contrario, el proceso podría ser considerado como poco contextualizado.

Procede, por tanto, resaltar aquellas peculiaridades propias del ámbito de las Ciencias de la Educación que entiendo deben tenerse en cuenta a lo largo del proceso evaluador dada la incidencia que pueden tener sobre los resultados para el conjunto de los profesores de este sector profesional. Centraremos nuestra atención sobre tres tipos de problemas o diferencias que surgen a la hora de evaluar la producción científica de este colectivo y que tienen su origen en: a) las diferencias que se constatan en la tradición investigadora entre áreas de educación y áreas de campos afines (sociología, ciencias de la información, políticas y psicología), b) diferencias entre las diversas áreas que se ubican bajo la denominación «ciencias de la educación» y c) problemas que surgen al evaluar conjuntamente profesores del mismo área pero que tienen un estatus distinto y/o trabajan en contextos claramente diferentes.

## **1. Diferencias en las aportaciones presentadas según los diversos subcampos**

Las principales diferencias observadas en el conjunto de aportaciones que presentan los profesores del ámbito de Ciencias de la Educación para la evaluación de su actividad investigadora en relación con las que —globalmente— presentan sus colegas que proceden de subcampos afines se pueden concretar en los siguientes datos:

### ***1.1. Escasez de publicaciones a nivel internacional***

La primera observación que constatamos al evaluar las aportaciones del profesorado de las áreas de educación es el escaso número de aportaciones que han sido difundidas en publicaciones internacionales (aproximadamente un 5% del total). Aunque no es nuestra intención identificar calidad con el ámbito de una publicación, debemos reconocer que la difusión internacional de las aportaciones constituye un objetivo muy importante para el progreso científico. La escasa tradición en nuestros círculos académicos de esta práctica repercute comparativamente sobre los resultados de la evaluación al estar ubicados en un campo científico donde también se encuadran áreas de conocimiento que tienen una gran presencia en publicaciones de ámbito internacional (psicobiología, psicología básica, sociología...).

### ***1.2. El elevado número de publicaciones periódicas nacionales***

Además de la escasa presencia exterior constatamos una gran variedad de cauces para difundir las aportaciones a nivel nacional que actúa igualmente de forma negativa sobre los procesos y resultados de la evaluación. El elevado número de editoriales y revistas periódicas que difunden temas educativos, así como la imprecisión entre su carácter científico y/o divulgativo, hace difícil la separación entre aquellas publicaciones que se ajustan y las que no se ajustan a los criterios de calidad establecidos y no facilita el proceso de homologación al que hemos aludido anteriormente. Ello determina que muchos profesores salgan perjudicados al difundir sus trabajos en publicaciones que desconocen que no son homologables desde el punto de vista científico según los requisitos establecidos. A título de información cabe señalar que en la evaluación correspondiente a la convocatoria de 1995 los profesores del subcampo educativo presentaron aportaciones publicadas en una veintena de editoriales y treinta dos revistas periódicas de ámbito nacional, cuando lo habitual en disciplinas próximas como la psicología o la sociología es tres veces menor.

### ***1.3. Demasiadas aportaciones con una difusión restringida***

Otro problema peculiar que se manifiesta en este campo es el elevado número de aportaciones que son publicadas de medios que tienen una difusión muy restringida. Es muy frecuente que se incluyan aportaciones que se encuentran publicadas por Organismos Públicos (Comunidades Autónomas, Diputaciones, Ayuntamientos, etc.) y Entidades Privadas (Bancos, Fundaciones, etc.) que, aunque inicialmente se pueden

justificar por el contenido del tema abordado, desde el ámbito de la ciencia no pueden ser estimadas dadas las limitaciones que normalmente conlleva tanto el control de calidad realizado previamente a la publicación como el nivel de difusión que cabe esperar de las mismas. Por ello, las aportaciones cuya difusión se enmarca en un ámbito local lógicamente no son tenidas en cuenta, salvo que se aporten «indicios razonables» que permitan a los evaluadores una estimación positiva de la calidad y de la repercusión de la investigación realizada.

Así pues, del análisis de las aportaciones efectuadas por el profesorado de las áreas de conocimiento adscritas a las Ciencias de la Educación podemos concluir que existe una gran dispersión en las publicaciones de ámbito nacional, poca presencia en publicaciones internacionales y un elevado número de aportaciones difundidas a nivel muy restringido. Como ya hemos dicho, estos datos son más llamativos cuando se comparan con las aportaciones que se presentan desde ámbitos científicos próximos y, lógicamente, deben ser tenidos en cuenta —tanto por los evaluadores como por los profesores del subcampo de la educación— dada la incidencia que pueden tener sobre los resultados del proceso.

## **2. Diferencias entre las áreas agrupadas en el ámbito educativo**

Un segundo de bloque de peculiaridades y/o problemas que se presentan a la hora de evaluar las aportaciones del profesorado de Ciencias de la Educación se generan a partir de las diferencias existentes entre las diversas áreas agrupadas en este subcampo. Las áreas de educación presentan entre sí diferencias tan acusadas que, en modo alguno, pueden ser consideradas como un conjunto homogéneo. Este hecho, aunque en mayor o menor medida sucede en todos los campos, también influye en los resultados de la evaluación. Las principales diferencias entre las áreas de conocimiento relativas a la educación se podrían plantear en estos términos:

### **2.1. Áreas nuevas y áreas consolidadas**

La organización y adscripción del profesor por áreas de conocimiento es un proceso relativamente reciente. Este hecho ha originado que mientras algunas de las áreas propuestas se identifican claramente con disciplinas que podemos denominar clásicas en el ámbito educativo —como teoría e historia de la educación, didáctica y organización escolar— y que tienen, por tanto, medios de expresión/publicación consolidados; otras aparecen de la conjunción de campos interdisciplinarios con mucha menos tradición investigadora entre nosotros y donde los cauces para la comunicación científica tienen menos arraigo (áreas emergentes).

Este es uno de los problemas a tener en cuenta a la hora de evaluar, especialmente, al profesorado que pertenece a las áreas de Didácticas Especiales (Matemáticas, Ciencias Experimentales, Expresión Corporal, Expresión Musical, Expresión Plástica, Lengua y Literatura y Ciencias Sociales) dado que su constitución e inclusión en este campo es reciente y, para algunos, ciertamente forzada. Igualmente, esta puede ser una de las razones por las que, salvo excepciones, las áreas relativas a las Didácticas

Especiales adolecen de publicaciones periódicas que reúnan los requisitos bibliométricos señalados para poder ser identificadas y reconocidas como órganos de difusión científica homologables.

## *2.2. Investigación básica y/o aplicada e investigación didáctica*

La constitución de muchas de estas áreas educativas a partir de enfoques pluridisciplinarios origina que la actividad investigadora pueda tener, igualmente, variedad de enfoques. Este hecho determina acusadas diferencias entre los profesores del subcampo educativo a la hora de establecer la finalidad de su actividad investigadora ya que, mientras unos se centran sobre el contexto científico de su disciplina (investigación básica y/o aplicada), otros orientan su producción hacia la vertiente práctica de la educación (investigación didáctica). Esta divergencia en la concepción y enfoque de la actividad investigadora entre el profesorado de las distintas áreas del subcampo educativo es muy patente y genera serios conflictos a la hora de aplicar los criterios de evaluación establecidos.

En algunos casos esta dicotomía se manifiesta entre la aportaciones que presenta un mismo profesor. Es muy frecuente que los profesores de las áreas de Didácticas Especiales incluyan aportaciones relativas a investigación básica y aplicada sobre la disciplina de origen (química, matemáticas, geografía, etc.) —que deben ser evaluadas en el campo científico correspondiente— e investigaciones didácticas que son propias de este campo. Dado que la normativa establece que «corresponde a la Comisión Nacional adscribir las solicitudes a un determinado campo científico, teniendo en cuenta la labor aportada», procede recordar a estos profesores que su adscripción al campo siete no significa que todas sus aportaciones sean evaluadas de acuerdo con los criterios establecidos para este campo y que, por tanto, deben informarse de las tendencias y criterios regulados para la evaluación de la actividad investigadora en el campo al que pertenece la disciplina de la que proceden.

## *2.3. Aportaciones relativas a trabajos de innovación y/o creación*

En otros casos, las diferencias entre las diversas áreas se establecen debido a que las aportaciones que presentan algunos profesores, en sentido estricto, no pueden ser consideradas como tales investigaciones ya que más bien se encuadran en el campo de la innovación y la creatividad personal. Esto es lo que sucede, a veces, con las aportaciones que presentan profesores que pertenecen, entre otras, a las áreas de conocimiento de Didáctica de la Expresión Musical, Expresión Plástica, y Lengua y Literatura. La normativa al respecto establece que para la evaluación de estas aportaciones (composiciones musicales, obras literarias, etc.) procede «el asesoramiento de especialistas vinculados con estas áreas o actividades específicas». Por tanto, los profesores deben considerar que los trabajos que puedan ser catalogados bajo esta modalidad no son evaluados por los Comités Asesores ya que son remitidos al juicio de «especialistas externos».



### **3. Diferencias entre las aportaciones del profesorado de una misma área de conocimiento**

Un tercer tipo de problemas evaluativos que hemos podido constatar son las diferencias existentes en la producción científica del profesorado de una misma área según el contexto donde ejercen su tarea profesional y la finalidad hacia la que orientan su actividad investigadora.

#### **3.1. En función de los contextos educativos a los que se hallan adscritos los profesores**

Aunque, de acuerdo con nuestra legislación, inicialmente el fomento de la investigación es una finalidad básica de los departamentos universitarios, las diferencias en la actividad investigadora no se deben tanto al tipo de departamento al que pertenece el profesorado como al hecho de que desarrollen su función en el ámbito de una Escuela o de una Facultad universitaria. Este hecho implica contextos de trabajo muy diferentes que tienen una clara incidencia sobre los resultados de la actividad investigadora. Las diferencias no se pueden plantear en términos de que unos centros dispongan de más medios que otros o que unos profesores tengan más o menos carga docente. Las diferencias son más profundas y tienen que ver con las «culturas internas» de este tipo de instituciones en relación al concepto y finalidad que se atribuye a la investigación en la cualificación del profesorado.

#### **3.2. En función del concepto de investigación científica**

Otra de las observaciones que hemos podido constatar, que genera igualmente diferencias entre el profesorado de una misma área de conocimiento, es la distinta concepción y enfoque que tienen sobre la actividad investigadora. Es muy frecuente que algunos profesores, más próximos al sistema educativo, conciban y orienten esta actividad desde una perspectiva práctica y, en consecuencia, consideren como investigación algunas actividades —trabajos de innovación escolar, producción de materiales y recursos didácticos para los alumnos, implantación de experiencias educativas, organización y seguimiento de grupos de trabajo, etc.— que, inicialmente, no pueden ser tipificadas como actividades de investigación. Este hecho, lógicamente, tiene una repercusión importante sobre los resultados del proceso evaluativo.

#### **3.3. En función de la pertenencia a equipos y/o círculos de investigación**

Finalmente, procede destacar una tercera característica que también introduce claras diferencias entre el profesorado que pertenece a una misma área de conocimiento. Hemos podido observar que, en la medida que un profesor se halla integrado dentro de un equipo estable de investigación o sus líneas de trabajo se identifican claramente dentro de un círculo científico, su información sobre los procedimientos relativos a la investigación están más definidos y su producción se adecúa más a los requisitos de la normativa vigente. De alguna forma, se podría decir que existen acusadas diferencia

entre los profesores según dispongan o no de información privilegiada tanto para llevar a cabo procesos de investigación como a la hora de presentar sus trabajos a procesos de evaluación externa.

## 5. ALGUNAS SUGERENCIAS Y PROPUESTAS

Las diferencias y problemas apuntados anteriormente, aunque ponen de relieve la necesidad de contextualizar la actividad investigadora de los profesores que pertenecen al subcampo relativo a las Ciencias de la Educación a la «situación de la ciencia y la técnica en España en el momento en el que se produjeron los trabajos» no pueden ser considerados de forma permanente como atenuantes a la hora de evaluar sus aportaciones. Debemos entender que la actividad científica se rige por principios y criterios sobre los que no cabe efectuar excepciones en función del área a que pertenecen los profesores o el contexto educativo al que se hallan adscritos. Las consideraciones que se efectúen al respecto deben ser estimadas como «transitorias» ya que no procede utilizar distinta «vara de medir» a la hora de evaluar las producciones científicas del profesorado universitario.

Por ello debemos habituarnos a considerar como un fenómeno normal dentro del sistema universitario las diferencias en los resultados de la evaluación de la actividad investigadora entre los diversos campos científicos y profesores. Tomando como referencia el boletín informativo que últimamente ha publicado la CNEAI sobre los resultados de las seis primeras evaluaciones, se puede observar que el porcentaje total de tramos concedidos sobre los solicitados difiere bastante entre los once campos establecidos y las convocatorias realizadas. Así, mientras que la tasa de tramos concedidos en «Biología Celular y Molecular» se acerca al 80%, en otros campos es sensiblemente más bajo (Ingenierías el 48%, Ciencias Sociales el 55%, Ciencias Económicas el 56%). De igual modo, estos últimos campos presentan porcentajes mayores de tramos denegados en relación a los solicitados (en torno al 38% respecto a una media del 28% para toda la población) y mayores diferencias en los resultados de las distintas convocatorias.

El profesorado debe asumir que, aunque existen claras diferencias contextuales entre las diversas disciplinas, áreas y contextos agrupados en los distintos campos científicos, la evaluación de la actividad investigadora no puede asumir este hecho como un principio a tener en cuenta de forma permanente para la concesión de los tramos ya que uno de los objetivos de este proceso es precisamente estimular la dedicación del profesorado a esta tarea. De ahí que la tendencia de la propia CNEAI sea ir aplicando progresivamente procedimientos de evaluación cada vez más rigurosos que, al mismo tiempo que incidan sobre la productividad, permitan que los profesores tengan una mayor información sobre los criterios de evaluación que se utilizan en los diversos campos.

Precisamente porque el propósito de la CNEAI es ir avanzando hacia un sistema normalizado de evaluación de la actividad investigadora cuyos criterios y procedimientos sean conocidos y compartidos por todo el profesorado, procede esbozar algunas sugerencias y propuestas, a modo de recomendaciones, que deberían tener en

cuenta quienes tengan intención de presentar solicitudes al respecto. De manera específica conviene recordar:

1. *Cuidar la coherencia científica entre las aportaciones seleccionadas.* Cuando el profesorado mantiene una línea de investigación, más o menos constante, es más fácil estimar la coherencia teórica y metodológica de los trabajos realizados así como la relevancia de los mismos dentro de la comunidad científica. Aportaciones con temáticas muy dispersas y trabajos meramente repetitivos no favorecen un resultado positivo.
2. *Incluir solamente aportaciones/publicaciones que constituyen resultados de procesos de investigación.* Insistimos sobre la atención que se debe prestar a la hora de seleccionar las aportaciones de forma que cada una de ellas sea producto de un trabajo de investigación. Otras publicaciones relativas a ensayos, tratados, textos, artículos, etc. no deben ser incluidas, salvo excepciones, ya que el objetivo de este proceso es evaluar la «actividad investigadora del profesorado».
3. *Presentar con claridad cuál es la aportación de cada trabajo al conocimiento científico.* Es muy importante que el profesorado especifique brevemente en qué medida los resultados obtenidos en cada una de sus aportaciones suponen una contribución real al progreso del conocimiento o al desarrollo científico-técnico, haciendo énfasis en lo que el trabajo tenga de innovador o creativo. Señalar, por ejemplo, que con su trabajo ha obtenido una relación significativa entre rendimiento e inteligencia no podría ser considerado como una aportación muy original.
4. *Señalar los indicios de calidad sobre cada una de las aportaciones.* Además del resumen sobre los resultados de cada aportación, el profesorado debe incluir en sus solicitudes los indicios de calidad de los que dispone a efectos de que los evaluadores tengan más elementos de juicio a la hora de evaluar sus trabajos. Entre estos indicios se debe señalar de forma especial la repercusión que ha tenido cada trabajo dentro de la comunidad científica (recensiones, citas, etc...).
5. *Seleccionar los cauces que se utilizan para difundir los trabajos.* Tal como hemos avanzado, dado que el proceso establecido también evalúa el nivel de difusión de los trabajos, a la hora de seleccionar las aportaciones debemos vigilar que los trabajos hayan sido publicados en revistas de reconocido prestigio u homologables —según los indicadores bibliométricos señalados— a efectos de que tengan una valoración adecuada.
6. *Estimar las puntuaciones sobre las aportaciones presentadas.* De acuerdo con la normativa cada profesor debe obtener seis puntos entre las cinco aportaciones. Suponiendo que cada aportación pueda ser evaluada como máximo con dos puntos, salvo casos muy excepcionales, significa que mientras un profesor no tenga una o dos aportaciones que alcancen esta calificación difícilmente podrá llegar a obtener una evaluación positiva. En este sentido debe interpretarse lo establecido en el apto. 7 de los criterios establecidos para este campo.
7. *Detectar posibles criterios correctores en las calificaciones.* Además de los factores intrínsecos relativos a la calidad de un trabajo existen otros factores extrínsecos

(número de firmantes del trabajo, tipo de participación en el trabajo, extensión de la publicación, etc...) que pueden introducir criterios correctores a la hora de otorgar la puntuación a una aportación. Especialmente es aconsejable que en trabajos con múltiples firmas se indique las páginas y/o partes en las que el profesor ha participado.

8. *Evitar la inclusión de aportaciones tipificadas como complementarias.* Aunque la normativa posibilita la inclusión de otro tipo de aportaciones (tesis doctorales, ponencias y comunicaciones, dictámenes, informes, desarrollo de software, validación de tests, etc.) debe tenerse en cuenta que, además de cumplir los requisitos señalados en los criterios evaluación establecidos, su valoración será marginal. Por ello es aconsejable no seleccionar este tipo de aportaciones salvo que tengan un carácter claramente «excepcional».
9. *Identificar con precisión las referencias bibliográficas relativas a las publicaciones.* Dado que una de las tareas de los evaluadores es estimar la calidad a través del órgano de comunicación/difusión científica utilizado, es muy importante precisar todos los datos bibliográficos posibles sobre cada aportación (autor/es, revista/editorial, ISBN, volumen, páginas, etc...) con el fin de que su identificación/clasificación sea correcta. Si en el momento de la solicitud no conoce alguno de estos datos debe aportarlos en el menor plazo posible.
10. *Informarse sobre los aspectos de carácter administrativo a tener en cuenta en las solicitudes.*— Además de los aspectos técnicos relativos a la valoración de las aportaciones, los profesores deben procurar conocer detalladamente los aspectos administrativos que regulan el sistema establecido para evaluar la actividad investigadora. Muchos de los problemas que plantean las solicitudes pueden ser considerados como una falta de información y adecuación a los requisitos normativos que rigen para este tipo de evaluaciones.

Por último quisiera reiterar que mi intención al redactar estas páginas y formular las indicaciones y sugerencias propuestas es clarificar y difundir —en la medida que es procedente— algunos aspectos relativos al proceso de evaluación que llevan a cabo los Comités Asesores. Siempre he considerado que debería existir transparencia al respecto de manera que todos los profesores conozcan de antemano los criterios que se van a utilizar para juzgar sus trabajos. Por ello, al formar parte de uno de estos Comités durante los últimos años, he procurado insistir en esta línea y, de hecho, en las dos últimas convocatorias se ha avanzado notablemente en este aspecto. Con este artículo pretendo ampliar y matizar la normativa legal a fin de que los profesores del ámbito de las Ciencias de la Educación tengan un mayor conocimiento de los criterios técnicos que rigen esta evaluación.

**Autor:** Tomás J. Campoy Aranda

**Director:** Antonio Cañas Calles

**Dpto.:** Pedagogía

**Dirección:** Virgen de la Cabeza, 2  
23001 Jaén

**Centro:** Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
(Univ. de Jaén)

### Descriptores

Programa. Análisis de necesidades. Construcción de escalas. Hora de juego. Diagnóstico de casos. Estudio de casos. Trabajo de campo. Trastornos emocionales. Intervención terapéutica. Grupo de orientación de padres. Evaluación de programas.

### Bibliografía

Álvarez Rojo, (1987). *Metodología de la orientación educativa*. Sevilla. Alfar.

Gordillo, M<sup>a</sup> V. (1986). *Manual de orientación educativa*. Madrid, Alianza Universal.

Gysbers, N. y Henderson, P. (1986). *Developing and Managing your School Guidance Program*. Alexandria. VA, American Association for Counseling and Development.

Klein, M. (1987). *Obras completas*. Barcelona, Paidós.

Lombana, J.H. (1979). «A program-planning approach to teacher consultation», *School Counselor*, 26, 163-170.

Sanz Oro, R. (1990). *Evaluación de programas de orientación educativa*. Madrid, Pirámide.

Siquier De Ocampo, M<sup>a</sup> L. et al. (1987). *Las técnicas proyectivas y el proceso psicodiagnóstico*. Buenos Aires, Nueva Visión.

### Problema de investigación

Nuestro problema de investigación se concreta en el diseño y puesta en práctica de un programa de intervención dirigido a niños que presentan trastornos emocionales en los centros educativos, mediante la hora de juego kleniana, y que incorpora a las audiencias de padres y educadores.

El programa se estructura en las siguientes fases:

1. Análisis de necesidades del profesorado.
2. Estudio del contexto socioambiental y educativo donde se realiza la experiencia.
3. Estructura del programa (metas, objetivos, contenidos, recursos).

UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DESDE UNA  
PERSPECTIVA PSICODINÁMICA  
(LA HORA DE JUEGO KLENIANA)

Autor: Tomás J. Campoy Aranda

CAT<sup>(1)</sup>

AÑO<sup>(2)</sup>

CLASIFICACIÓN<sup>(3)</sup>

D	1	9	9	5		5	8	0	0	0	1
---	---	---	---	---	--	---	---	---	---	---	---

N.º CITAS<sup>(4)</sup> N.º PÁGINAS

3	7	2	8	4	4
---	---	---	---	---	---

4. Implementación (temporalización, actividades, estudio de casos, programa para el profesorado, grupos de orientación de padres).
5. Evaluación.

### **Muestra y método de muestreo**

La evaluación de necesidades se llevó a cabo mediante una muestra aleatoria formada por 210 profesores de Enseñanzas Básicas. Para el tratamiento estadístico se utilizó el programa *Statview* para Macintosh.

### **Metodología de trabajo**

El trabajo se ha llevado a cabo mediante la secuenciación de las siguientes fases: a) Análisis de necesidades del profesorado mediante un cuestionario *ad hoc*; b) Selección de ítems mediante *t de Student*; c) Diseño del programa tomando como referencia los modelos de Lombana (1979), Álvarez Rojo (1987) y Gysbers y Henderson (1988); d) Implementación del programa en un Hogar Infantil durante un curso académico (1992-93); e) Evaluación del programa mediante el modelo propuesto por Atkinson, Furlong y Janoff (1979).

### **Técnica de análisis**

1. Evaluación del cuestionario: a) Para la selección de ítems *t de Student*; b) Para la fiabilidad del cuestionario *coeficiente  $\alpha$  de Cronbach*; c) Otros procedimientos: *coeficiente de fiabilidad como equivalencia, procedimientos de Spearman-Brown, Rulon y Guttman*.
2. Análisis descriptivo de las opiniones dadas a los cuestionarios por las respectivas audiencias.

### **Conclusiones**

1. Evaluación favorable del Programa por parte de los observadores/educadores que han intervenido.
2. Es la primera experiencia que se realiza de este tipo.
3. Se ha demostrado la existencia significativa en el aula de niños con trastornos emocionales y que no reciben atención específica.
4. Se ha puesto de relieve las posibilidades diagnóstica y terapéutica de la hora de juego.
5. Se han producido cambios favorables en la conducta del niño objeto de estudio.
6. El trabajo se ha incardinado en el actual sistema educativo en el ámbito de la educación para la salud del niño.
7. Los resultados terapéuticos obtenidos han permanecido tras finalizar la experiencia.
8. Necesidad de extender esta experiencia a otros ámbitos socioeducativos.

**Autor:** Mariano Machuca Aceituno  
**Director:** Antonio Fernández Cano  
**Dpto.:** Pedagogía. Área MIDE  
**Dirección:** Facultad de Educación. Campus Cartuja  
 18071 Granada  
**Centro:** Facultad de Ciencias de la Educación. Univ. de Granada

### Descriptores

Enseñanza Primaria. Orton. Educación lingüística. Lateralidad. Dominancia. Lecto-escritura. Análisis factorial. Instrumentos de medida. Diseño correlacional-comparativo. ANOVA. MANOVA.

### Bibliografía Básica

- Dixon, W.J. (Ed.) (1990). *BMDP Statistical Software*. Los Angeles, CA.: University of California Press.
- Fernández Cano, A. (1995). *Métodos para evaluar la investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Síntesis.
- Fraenkel, R. y Wallen, N.E. (1990). *How to Design and Evaluate Research in Education*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Harris, A.J. (1978). *Test de Dominancia Lateral* (3ª Ed.) TEA: Madrid.
- Oldfield, R.C. (1971). The Assessment and Analysis of Handedness: The Edinburgh Inventory. *Neuropsychologia*, 9, 97-113.
- Orton, S.T. (1928). «A Physiological Theory of Reading Disability and Stuttering in Children». *New England Journal of Medicine*, 199, 1.046-1.052.
- (1928): «Specific Reading Disability Strephosymbolia». *Journal of American Medical Association*, 90, 1.095.
- (1937): *Reading Writing and Speech Problems in Children*. Nueva York: Norton.
- (1939): «A Neurological Explanation of the Reading Disability». *Education Record*, 20(12), 58-68.
- Shavelson, R.J. (1988): *Statistical Reasoning for the Behavioral Sciences*. (2ª Ed.) Boston: Allyn & Bacon.

### Problema de investigación

El presente trabajo persigue los siguientes objetivos:

1. Estudiar en qué medida está asentada en la mente del profesorado la creencia que relaciona lateralidad y desempeño lectoescritor.
2. Comprobar el grado de consolidación de la variable lateralidad para esta edad.
3. Profundizar en la estructura de constructos tan complejos como son los relativos a los dominios lectoescritores.
4. Determinar la existencia de covariación entre modalidades de lateralidad y aprendizaje lectoescritor, calculando en qué medida la lateralidad podría ser una variable predictiva del desempeño lectoescritor.

### Muestra y método de muestreo

Se han estudiado las variables lateralidad y lectoescritura en una muestra de conveniencia de 122 niños (7 y 8 años) escolarizados en tres centros públicos de E.G.B. pertenecientes a una zona de Jaén.

La técnica de muestreo ha sido selección no aleatoria por conglomerados de un estadio/grupo, (clases regulares).

La muestra, según la V.I. (lateralidad) ha quedado clasificada de dos maneras:

LATERALIDAD HEMISFÉRICA Y DOMINIOS LECTOESCRITORES. LA  
HIPÓTESIS DE ORTON REVISADA

Autor: Mariano Machuca Aceituno

CAT<sup>(a)</sup>

AÑO<sup>(a)</sup>

CLASIFICACIÓN<sup>(a)</sup>

D	1	9	9	5		5	8	0	1	0	7
---	---	---	---	---	--	---	---	---	---	---	---

N.º CITAS<sup>(a)</sup> N.º PÁGINAS

9	3	8		5	8	0
---	---	---	--	---	---	---

- a) Por el estado general de lateralización de diestros, zurdos y cruzados.
  - b) Por el grado de lateralización en definidos y marcados.
  - c) Al cruzar las dos categorizaciones anteriores obtenemos seis tipos de lateralización.
- La variable lateralidad se ha medido a nivel de escala nominal.

Para las variables dependientes, dominios lectoescritores, hemos utilizado pruebas «ad hoc» construidas por el investigador y de referencia cuasi criterial. Se han medido a nivel de intervalo, excepto la variable articulación que ha sido a nivel nominal.

### Metodología del trabajo

A la muestra se le ha pasado una prueba de lateralidad y con ésta la hemos clasificado en seis grupos: diestros definidos, diestros marcados, zurdos definidos, zurdos marcados, cruzados definidos y cruzados marcados.

Posteriormente cada grupo se ha sometido a las siguientes tareas lectoescritoras: Lectura oral, escritura copia, escritura dictado, comprensión, composición escrita y articulación.

Se pretende analizar comparativamente el rendimiento en los dominios lectoescritores de los distintos grupos en que ha quedado dividida la muestra, según el desarrollo lateral que presentan, diferenciado entre:

- Efectos principales según estado y grado de lateralidad.
- Efectos interacción estado x grado.
- Efectos simples entre los grupos de comparación determinados.

Se ha procurado controlar las principales amenazas a la validez del diseño comparativo-correlacional en curso.

### Técnica de análisis

El programa estadístico utilizado ha sido el BMDP.

*Estadísticos de contraste descriptivos:*

- Tamaño del efecto.
- Estadísticos sobre la magnitud de la fuerza de la asociación:  $R^2$ ,  $\Omega^2$ ,  $E^2$ , Wherry, Herzberg, Lord;  $\phi \sim V$  de Cramer,  $C$  de contingencia,  $Q$  de Yule y  $J$  de Yule.

*Estadísticos de contraste inferenciales:*

- Generalización del tamaño del efecto.
- Univariados de significación: ANOVA, y no paramétricos.
- Multivariados:  $T^2$  de Hottelling,  $\chi^2$  de Tiku,  $\lambda$  de Wilks y  $R_0$  de Roy.

*Análisis factorial:*

Para indagar en la validez de constructo de los instrumentos de lectoescritura.

$\alpha$  de Cronbach,  $\theta$  de Carmines e índice de Hoyt, para determinar *fiabilidad de los instrumentos*.

### Conclusiones

La lateralidad parece estar bien consolidada a los 7-8 años.

No existen diferencias significativas en los dominios lectoescritores estudiados, según que los sujetos presenten distintas modalidades de lateralidad. Todas las hipótesis nulas se mantienen, en consecuencia, no hay covariación entre lateralidad y dominios lectoescritores. La lateralidad no es, pues, una variable predictiva del desempeño lecto-escritor.

Por tanto, la creencia firmemente asentada en la mente del profesorado de atribuir las causas de las dificultades del aprendizaje lectoescritor a los distintos estados, grados o tipos de lateralidad del sujeto no parece estar justificada.

En consecuencia, no tiene sentido de hablar de programas de entrenamiento para la consolidación o cambio de la lateralización hemisférica.





### **Muestra y método de muestreo**

La muestra implicó a 462 alumnos de entre 13 y 18 años, de 10 centros de E.G.B., E.S.O., B.U.P. y F.P. y 16 cursos. En la muestra se contempló que estuvieran representados adolescentes estudiantes de distintas zonas de Madrid de colegios tanto públicos como privados.

### **Metodología del trabajo**

Para la concreción de este trabajo se ha dividido el mismo en dos partes: Una primera de fundamentación teórica y una segunda de investigación empírica.

En la primera parte nos abocamos a la tarea de fundamentar los dos ámbitos principales de nuestra investigación, la depresión y el sistema de valores, así como el marco referencial en el que concretábamos la investigación, la adolescencia.

La segunda parte es experimental. En principio se diseñó un instrumento «ad hoc» para medir valores con 91 ítems y se seleccionó el CDI de Kovacks para medir depresión. Se completó el cuestionario con algunas preguntas sobre características personales del sujeto (edad, sexo), familiares (número de hermanos, relación con los padres) y académicas (curso, colegio al que asiste, rendimiento, aspiraciones futuras). Se analizó en primer lugar la organización y agrupación de los valores por medio de un análisis de correlaciones y un análisis factorial. Se hizo luego un análisis descriptivo de los datos tanto de los referidos a valores como a depresión y luego un análisis de diferencias en valores por una parte, y depresión por otra, en función del sexo, el curso y la edad, relación con los padres, rendimiento escolar, nivel de aspiraciones y número de hermanos. Se estableció finalmente la correlación entre sistema de valores y depresión. La investigación incluye también en su anexo un análisis detallado de los valores en la LOGSE.

### **Técnicas de análisis**

Se empleó en principio un análisis descriptivo de todas las variables implicadas en el estudio. Para el análisis de la significatividad de las diferencias se utilizó el análisis de varianza con un nivel de confianza del 95%. Se realizó también el análisis psicométrico del instrumento de medición de valores así como también un análisis de correlación entre las distintas variables. Se completó el estudio con un análisis factorial que permitió reducir las 91 variables del instrumento de valores a 7 factores con los que se explicó un 59,6% de la varianza. Se optó por una rotación Varimax de acuerdo a la normalización propuesta por Kaiser. Como soporte informático se utilizó el SPSS.

### **Conclusiones**

Los jóvenes adolescentes de la muestra estudiada se mostraron menos preocupados por los valores materiales o competitivos (la competencia figuró con un interés medio y la prosperidad y el confort entre los de más bajo interés) que por los afectivos e idealistas. Los valores considerados por la mayoría de los jóvenes como los más importantes en la primera parte del cuestionario fueron los de la afectividad familiar, la amistad, la vida sana, la paz, la felicidad y la libertad.

También en la segunda parte del cuestionario se eligieron como de fundamental o mucha importancia los valores afectivos junto a los de desarrollo personal, especialmente los que se orientaban a la proyección de futuro. Las dimensiones de valor más importantes para los jóvenes fueron: la afectividad familiar, el amor maduro, la amistad, la paz, la felicidad, la autorrealización y la fortaleza. Respecto a la depresión los datos hallados en esta investigación referidos a la incidencia de la depresión en los jóvenes coincide con los de otros estudios. Tomando como punto de corte del CDI el 17 encontramos un 77,8% de sujetos no deprimidos y un 22,2% de potencialmente deprimidos. Las variables que más influencia demostraron en la posible depresión de los sujetos son las vinculadas a la relación familiar, especialmente con los padres y las variables de tipo académico. Los sujetos no deprimidos valoraron significativamente más que los potencialmente deprimidos los valores de afectividad familiar (en todos sus aspectos), de desarrollo personal (en sus dimensiones de autorrealización y autoestima), los valores vitales, los valores de seguridad y protección (en sus dimensiones de competencia y subsistencia y seguridad); los valores éticos (en sus dimensiones de bondad y fortaleza); los valores sociales (en sus dimensiones de solidaridad y sociabilidad) y los valores de la ciencia y el pensamiento (en su dimensión de sabiduría).

**Autor:** Liliana Torres Barberis  
**Director:** C/. Palencia, 27 -3ª Planta, Pta. C  
 28040 Madrid  
**Director:** Arturo de la Orden Hoz  
**Dpto.:** M.I.D.E. (Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)  
**Dirección:** C/. Camino de las Moreras s/n, semiesquina a P. Juan XXIII  
 28040 Madrid - Ciudad Universitaria  
**Centro:** Facultad de Educación, Dpto. MIDE  
 Universidad Complutense de Madrid

### Descriptores

Evaluación. Material impreso. Unidades didácticas. Sistemas educativos a distancia.

### Bibliografía fundamental

- Apple, M. (1986). *Teachers & Texts*. Routledge & Kegan Paul. New York.
- Ausubel, D. (1978). «In defense of advance organizers: A reply to my critics». *Review of Educational Research*. 48(2), pp. 251-257.
- Bardisa, T. (1986). *Análisis y evaluación del material impreso en la enseñanza universitaria a distancia: aportación a su diseño y confección para mejorar su eficacia*. Tesis Doctoral. Filosofía y CC.EE. UNED. Madrid.
- García Aretio, L. (1994). *Educación a distancia hoy*. UNED. Madrid.
- García Madruga, J. y Martín Cordero, J. (1987). *Aprendizaje, comprensión y retención de textos*. ICE-UNED. Madrid.
- Lockwood, F. (1992). *Activities in self-instructional texts*. Kogan Page. Institute of Educational Technology. Open University. Milton Keynes.
- Rothkopf, E. (1970). «The concept of mathemagenic activities». *Review of Educational Research*, 40, pp. 325-336.
- Rowntree, D. (1994). *Preparing materials for open, distance and flexible learning. An action guide for teachers and trainers*. Kogan Page. London.
- Stojanovic, L. (1982). *Evaluación formativa del material impreso para la educación a distancia*. Proyecto Especial 37 de Educación a Distancia. OEA-UNA. Caracas.
- Thorpe, M. (1979). When is a course not a course? *Teaching at a Distance*. 16, pp. 13-18.

### Problema investigación

- El problema de investigación se divide en dos partes:
- 1) Determinar el grado en que las Unidades Didácticas son percibidas como instrumentos valiosos de aprendizaje. Es decir, analizar en qué medida las Unidades Didácticas de «Pedagogía Experimental Adaptación, I y II» y «Psicología Matemática I y II» son realmente didácticas, teniendo en cuenta, por un lado, las dificultades propias de la disciplina científica y por el otro, las limitaciones de los sistemas Enseñanza/Aprendizaje a distancia.
  - 2) Determinar la relación entre rendimiento académico y valoración, por parte de los alumnos, de las Unidades Didácticas en los Sistemas de Enseñanza/Aprendizaje a Distancia. Es decir, analizar en qué medidas las calificaciones obtenidas por los alumnos en los exámenes finales de junio y septiembre en «Pedagogía Experimental Adaptación, I y II» y

Autor: Liliana Torres Barberis

EVALUACIÓN DE MATERIAL IMPRESO (UNIDADES DIDÁCTICAS) EN SISTEMAS EDUCATIVOS A DISTANCIA

CAT <sup>(1)</sup>		AÑO <sup>(2)</sup>		CLASIFICACIÓN <sup>(3)</sup>	
D	1	9	9		
	6				

N.º CITAS <sup>(4)</sup> N.º PÁGINAS

«Psicología Matemática Adaptación, I y II» tienen relación con la valoración que hacen de las Unidades Didácticas.

### **Muestra y método de muestreo**

El muestreo se realizó sobre la población constituida por los alumnos de los Centros Asociados de Madrid de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de las asignaturas Pedagogía Experimental Adaptación, I y II de la carrera de Ciencias de la Educación y Psicología Matemática Adaptación, I y II de la carrera de Psicología.

Se trabajó sobre una muestra de 424 sujetos de una población de 1.177 alumnos. Esta muestra representa el 36,02% de la población y el 103,81% de la muestra estimada para  $\pm 4E$ .

Se utilizó un procedimiento de muestreo no aleatorio incidental.

### **Metodología del trabajo**

La investigación es evaluativa (por tanto, descriptiva y aplicada) y orientada a la mejora y a la toma de decisiones.

Para la recogida de la información se ha elaborado y validado un instrumento de medida ad hoc (Cuestionario de Evaluación de Unidades Didácticas: CEUD) para aplicarlo a los alumnos de dos carreras de la UNED: Ciencias de la Educación y Psicología de los Centros Asociados de Madrid, con el objeto de que valoren las Unidades Didácticas.

### **Técnicas de análisis**

Se realizó:

- a) Análisis factorial exploratorio del Cuestionario CEUD.
- b) Análisis descriptivo de frecuencias, porcentajes, promedios y variabilidad.
- c) Contrastes estadísticos: prueba de «chi cuadrado», análisis de varianza (ANOVA) y estudio correlacional.

### **Conclusiones**

1) Los alumnos, en general, no valoran en alto grado las Unidades Didácticas (U.D.); 2) Los alumnos de CC.EE. muestran un mayor acuerdo con las U.D. que los de Psicología; 3) El hecho de trabajar o no trabajar, no influye significativamente en la valoración de las características de las U.D., salvo las variables Contenidos y Bibliografía; 4) La dedicación de más horas al estudio, la mayor autovaloración y la consulta durante más tiempo al tutor, determinan una mejor valoración de las U.D.; 5) Los alumnos de Psicología Matemática Adaptación (Psicología) son los que menos valoran y los de Pedagogía Experimental II (CC.E.) son los que más valoran las características de las U.D.; 6) La valoración con respecto a las U.D. se incrementa a medida que los alumnos avanzan en la carrera; 7) Hay características de las U.D. menos valoradas como «Contenidos», «Ayudas que se incluyen en el texto» y «Aspectos o dimensiones gráficas» y medianamente valoradas como «Objetivos» y «Comprensión en el texto»; 8) No destaca una relación entre «Rendimiento en la asignatura» y la valoración otorgada a la mayoría de las características de las U.D.; 9) De acuerdo a la opinión manifestada por la mayoría de los alumnos de las asignaturas investigadas, se concluye la necesidad de mejorar y actualizar las U.D. La principal limitación del estudio empírico fue el tamaño y selección de la muestra de alumnos de la UNED. Una investigación a realizar en el futuro es un estudio global sobre la forma como se perciben los medios impresos en cada asignatura y carrera para detectar si la discrepancia en la valoración encontrada en esta investigación se debe a diferencias objetivas entre las U.D. respectivas o a una sensibilidad diferencial entre carreras. Serán necesarias nuevas investigaciones referidas a los materiales y recursos didácticos, considerando una mayor diversidad de los mismos, así como la adecuación de su diseño a los procesos de estudios autónomo y a distancia.

**Autor:** Presentación A. Caballero García  
**Dirección:** Facultad de Educación, Campus de Espinardo s/n  
 30100 Espinardo (Murcia)  
**Director:** Norberto Navarro Adelantado  
**Dpto:** Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación  
**Dirección:** Campus de Espinardo s/n  
 30100 Espinardo (Murcia)  
**Centro:** Facultad de Educación

### Descriptores

Actividad cardiovascular. Actividad electrodérmica. Atención. Esfuerzo mental. Situación natural. Situación de laboratorio. Rendimiento.

### Bibliografía

- Bankart, C.P. y Elliot, R. (1974). Heart rate and skin conductance in anticipation of shocks with varying probability of occurrence. *Psychophysiology*, 11, 160-174.
- Barry, R.J. (1980). Electrodermal responses to emotive and non-emotive words as a function of personality differences in affect level. *Biological Psychology*, 11, 161-168.
- Boucsein, W. (1992). *Electrodermal activity* (pp. 79-305). Nueva York: Plenum Press.
- Furedy, J. (1993). A low-tech approach to cardiac reactivity: psychophysiological differentiation using heart rate, T-wave amplitude and skin conductance level. En J. Blascovich y E. Katkin (Eds.), *Cardiovascular reactivity to psychological stress & disease* (pp. 213-222). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Sosnowski, T. (1988). Patterns of skin conductance and heart rate changes under anticipatory stress conditions. *Journal of Psychophysiology*, 2, 231-238.
- Sosnowski, T. (1992). Skin conductance, heart rate, and active-passive coping. En D. Forgas, T. Sosnowski y Wrzesniewski (Eds.), *Anxiety: recent developments in cognitive, psychophysiological, and health research* (pp. 129-141). Washington: Hemisphere Publishing corporation.
- Testu, F. (1992). *Cronopsicología y ritmos escolares* (25-109). Barcelona: Masson, S.A.
- Vila, J. y Fernández Santiago, M. (1990). Activación y conducta. En S. Palafox y J. Villa (Coord.). *Motivación y emoción* (pp. 1-45). Madrid: Alhambra.

### Problema investigación

¿Puede ocurrir que los sujetos que tienen que realizar una prueba de evaluación muestren un modelo de activación psicofisiológica vegetativa específico y diferente de los sujetos que no tienen que realizar una prueba de evaluación?, este modelo de activación psicofisiológica vegetativa en los primeros sujetos ¿deteriorará su rendimiento en dicha prueba?

### Hipótesis

1. La actividad cardiovascular es mayor antes y durante la realización de un examen que después de éste.
2. La actividad electrodérmica es mayor antes de la realización de un examen que después de éste.
3. El grupo experimental muestra mayor actividad cardiovascular antes, durante y después de la realización de un examen, en comparación con el grupo control.
4. El grupo experimental muestra mayor actividad electrodérmica antes y después de la realización de un examen en comparación con el grupo control.
5. La actividad cardiovascular medida durante pruebas de evaluación, es idéntica tanto en situaciones de esfuerzo mental y rendimiento de laboratorio como en situaciones naturales de examen.
6. La actividad cardiovascular es mayor durante exámenes de asignaturas de dificultad alta, en comparación con exámenes de asignaturas de dificultad media o baja.
7. Las actividades cardiovascular y electrodérmica correlacionan negativamente con el rendimiento.

### Muestra y método de muestreo

A partir de una población de 636 sujetos pertenecientes a las licenciaturas de Pedagogía y

**Autor: Presentación A. Caballero García**

**ÍNDICES CARDIOVASCULARES Y ELECTRODÉRMICOS DE LA ATENCIÓN Y EL ESFUERZO MENTAL EN SITUACIONES DE AULA Y LABORATORIO: SU INCIDENCIA EN EL RENDIMIENTO**

CAT <sup>(a)</sup>		AÑO <sup>(b)</sup>		CLASIFICACIÓN <sup>(c)</sup>	
0	1	9	9	6	2
1	9	9	6	2	4
2	4	1	1	9	9
N.º CITAS <sup>(d)</sup> N.º PÁGINAS					
3	8	8	2	2	1

Psicología de la Universidad de Murcia, seleccionamos al azar una muestra de 60 alumnos. Dicha muestra fue dividida en dos grupos de 30 sujetos cada uno (15 hombres y 15 mujeres): el grupo «examen» (experimental), estuvo formado por sujetos que fueron citados para el experimento una hora antes de realizar un examen correspondiente a una asignatura de su licenciatura; y, el grupo «no-examen» (control), estuvo formado por sujetos que no realizaron exámenes durante los 7 días anteriores y posteriores a sus sesiones experimentales. De la muestra inicial eliminamos, más tarde, 4 alumnos porque observamos problemas técnicos en sus registros cardiovasculares, quedando constituida nuestra muestra final por 56 sujetos.

### Metodología de trabajo

Utilizamos el método de la investigación experimental. Nuestro objetivo general consistió en estudiar la posible existencia de un modelo de activación psicofisiológica, electrodérmico y cardiovascular, específico de la atención y del esfuerzo mental durante la realización de un examen y pruebas de esfuerzo mental y rendimiento en laboratorio, así como comprobar la incidencia que este modelo de activación psicofisiológica pudiera tener en el rendimiento de los sujetos durante dichas tareas. Tomamos como variables *dependientes* cada uno de los índices cardiovasculares (frecuencia cardíaca, presión sanguínea y volumen de pulso periférico) y electrodérmicos (nivel de conductancia de la piel, respuestas de conductancia de la piel no específicas, respuestas de conductancia de la piel y habituación de la respuesta de conductancia de la piel); como variables *independientes intersujetos*, el grupo de pertenencia del sujeto (examen/no examen) y la valoración de la dificultad del examen; y, como variables *independientes intrasujetos* o factores de medidas repetidas, el momento (antes/durante/después de un examen) y la condición o períodos de registro (línea base, serie estimular, descansos 1, 2 y 3, tarea y rendimiento); aunque para la respuesta de conductancia de la piel utilizamos, como factor de medidas repetidas, la variable estímulo (serie de habituación).

### Técnicas de análisis

Utilizamos diseños factoriales mixtos univariantes y multivariantes de medidas repetidas. Realizamos *contrastes de hipótesis* para los efectos de las variables de medidas repetidas con 3 o más niveles que alcanzaron la significación estadística en las pruebas multivariantes. También realizamos *análisis de frecuencias y porcentajes* para la valoración de la dificultad del examen y para los autoinformes de la muestra correspondientes a las sesiones de laboratorio; *contrastes de significación de diferencias entre medias (pruebas T)* para el rendimiento en la tarea y *correlaciones de Pearson* para conocer si existía alguna relación entre el rendimiento y las actividades electrodérmica y cardiovascular. Todos los análisis estadísticos se realizaron con el paquete SYSTAT, versión 5.0, aceptándose una *probabilidad de error* del 5% en todos ellos.

### Conclusiones

1. En nuestro estudio, la actividad cardiovascular (FC, PS) de los sujetos es mayor en la situación natural que en las situaciones de laboratorio. Esta activación cardiovascular no es debida al estrés sino que es propia de las situaciones (esfuerzo mental) a las que los sujetos se enfrentan. El esfuerzo mental es mayor durante el examen y en los instantes anteriores a la realización del mismo; es decir, cuando el sujeto tiene una expectativa de rendimiento más que cuando la motivación hacia la tarea es aparentemente menor.
2. La aceleración cardiovascular anticipatoria (FEC, PS) que hemos observado en nuestro estudio es indicadora de la activación psicológica de los sujetos (Blankstein y cols., 1978; Phillips y cols., 1986; Turner, 1989; 1994) durante los períodos de esfuerzo mental y rendimiento en laboratorio y en la situación natural (examen), y también, contribuye a facilitar su rendimiento.
3. La PSD se muestra mayor en la situación natural (examen), en comparación con los períodos de esfuerzo mental y rendimiento en laboratorio, lo que nos permite afirmar que la PSD es un índice sensible al esfuerzo cognitivo en situaciones de la vida real.
4. El SCL y la frecuencia de las NS.SCRs, junto a la habituación de la SCR son los índices de activación electrodérmica más sensibles a las situaciones de esfuerzo mental y rendimiento, como también al estrés anticipatorio, mientras que la FC refleja mejor la actividad cognitiva de los sujetos en estas situaciones (Sosnowski, 1988).
5. El examen no origina estrés anticipatorio en los sujetos aunque sí reacciones más intensas ante la estimulación interna (NS.SCR).
6. La aceleración de la FC y el aumento de la frecuencia de las NS.SCR son los mejores indicadores de la activación anticipatoria al examen.
7. La valoración que realiza el sujeto acerca de la dificultad de un examen es independiente de su activación psicofisiológica y de su rendimiento durante el examen.
8. La PSD es un índice psicofisiológico que correlaciona negativamente con el rendimiento. Ya hemos dicho que el rendimiento académico (examen) se deteriora cuando la PSD anticipatoria psicofisiológica (FC alta y habituación lenta de la SCR) y subjetiva (estado de ansiedad) facilita el rendimiento de los sujetos en el examen y en las tareas de laboratorio.
9. La percepción subjetiva de activación durante pruebas de esfuerzo mental y rendimiento es menor que la activación psicofisiológica real durante este tipo de tareas. Existe mayor autopercepción subjetiva de cambios fisiológicos en los sujetos que van a realizar un examen que en aquellos que no tienen que realizarlo.

**Centro:** Universidad de Cantabria

— Determinar las variaciones del rendimiento de los alumnos entre el final del primero y segundo de los ciclos de escolaridad. Dichas variaciones se analizan para cada tipo de rendimiento y para cada agrupamiento.

CRITERIOS OBJETIVOS Y SUBJETIVOS EN LA VALORACIÓN DEL RENDIMIENTO DEL ALUMNO EN EL ÁREA DEL LENGUAJE EN LOS CICLOS INICIAL Y MEDIO

CAT <sup>(3)</sup>		ANO <sup>(2)</sup>		CLASIFICACIÓN <sup>(3)</sup>	
D	1 9 9 6				
N.º CITAS <sup>(4)</sup>		N.º PÁGINAS			
				4	9 6

### **Muestra y método de muestreo**

En la investigación hemos utilizado tres fases de muestreo:

A) Selección de colegios públicos urbanos por un procedimiento aleatorio estratificado (ocho colegios seleccionados, el 47%). B) El propósito es tomar todas las unidades de tercer curso, un total de dieciséis. Finalmente se eligen catorce, el 87,5 %. C) La selección de los sujetos en las aulas implica un muestreo intencional o deliberado: se parte de la existencia de dos grupos, los que promocionaron a tercero en dos años y los que lo hicieron en tres. Del segundo grupo, por su número (25), se tomaron todos los alumnos que habían obtenido calificación global positiva. Del primero, se desea que la muestra comprenda, aproximadamente, a una tercera parte, que se selecciona por un procedimiento sistemático (140 alumnos), el 33 %.

### **Metodología del trabajo**

El diseño del trabajo se fundamenta en una metodología empírico-analítica e investigación de tipo ex-post-facto.

Se realiza un estudio transversal y otro longitudinal.

### **Técnicas de análisis**

Se efectúa un análisis descriptivo de los datos recogidos para cada una de las variables (Puntuación media, Desviación típica, Rango).

Observadas diferencias relevantes en numerosos datos, se controla y analiza el tipo de significatividad de dichas diferencias (t de student para grupos independientes y relacionados, dependiendo de las hipótesis formuladas).

Para realizar comparaciones múltiples entre cada uno de los agrupamientos con cada variable se ha utilizado el análisis de varianza (test de Scheffé).

Con el fin de conocer el grado de asociación entre las variables aplicamos un análisis factorial (método de componentes principales). Obtendremos unos modelos que descubran una estructura de factores con las variables que integren cada grupo.

A partir del modelo resultante del análisis factorial, presentamos el valor predictivo de los factores sobre cada tipo de rendimiento con un análisis de regresión (método paso a paso). Los análisis se efectúan con el paquete estadístico SPSS / PC.

### **Conclusiones**

Rendimiento objetivo: En nivel de dominio de lenguaje se aprecian diferencias significativas entre «repetidores» y «no repetidores». Los «repetidores» asemejan su rendimiento solamente al del grupo que promocionó normalmente con un Suficiente en Global. Se aprecian dos niveles bien diferenciados de rendimiento objetivo: «repetidores» — Suficiente por un lado y Bien, Notable y Sobresaliente por otro. El grupo de alumnos que «repitieron» y el que promocionó con Suficiente están por debajo de la puntuación media del total de la muestra. Si el nivel de dominio lo pusiésemos entre el 85 y el 95%, solamente los Notable y los Sobresaliente alcanzarían dicho dominio. Los «repetidores» disminuyen su rendimiento objetivo en el ciclo medio de la escolaridad.

Rendimiento subjetivo: Los profesores, al comenzar el ciclo medio también perciben a los dos grupos de «repetidores» y «no repetidores» como grupos diferenciados. Según la valoración del profesor, también se diferencian significativamente los «repetidores» de los Suficiente, Bien, etc. Por lo tanto, aquellos, comienzan el ciclo medio siendo percibidos por sus profesores como alumnos con más bajo rendimiento que todos los demás. Los Suficiente también quedan diferenciados de las calificaciones superiores.





Sureda García, B. (1984). *La formación del profesorado en Mallorca. Antecedentes y origen de la Escuela Normal*. Palma de Mallorca: ICE.

Vega Gil, Leoncio (1986). *Historia de la educación en Zamora. El nacimiento del sistema escolar. 1800-1857*. Zamora: Instituto de Estudios Zamoranos. Diputación.

Vega Gil, Leoncio (1988). *Las Escuelas Normales en Castilla y León. 1838-1900*. Salamanca: Amaru.

### **Problema de investigación**

El trabajo consiste en una revisión histórica de la trayectoria seguida por los profesores y los alumnos de la Escuela Normal de Jaén entre 1843-1940. Inicialmente el problema planteado es la dispersión de las fuentes necesarias para poder acometer la investigación. Una vez revisados los documentos a nuestro alcance se han seguido los pasos siguientes:

1. Estudio de la situación de las Normales en España entre 1839 y 1940.
2. Estudio de la situación de la Escuela Normal de Jaén en esas mismas fechas.
3. Los profesores.
4. Los alumnos. Revisión estadística.
5. El gobierno y administración de la Norma de Jaén.
6. Actividades docentes y extraescolares de la Normal.
7. Relación de la Normal con la sociedad jiennense.
8. Las escuelas anejas de prácticas y otras escuelas primarias de Jaén.

### **Metodología de trabajo**

Al tratarse de un estudio histórico se han recorrido los diferentes archivos y bibliotecas en los que pudieran quedar testimonios de la labor desarrollada por la Normal de Jaén.

Para establecer las etapas claves de la institución docente normalista se ha utilizado un método histórico con un criterio descriptivo cronológico y temático.

### **Técnica de análisis**

En cada fase de la historia se ha procurado atender no solamente a la cuantificación de los datos, gráficos de alumnos, profesores, planes de estudios, etc. sino que también se ha intentado dar una explicación cualitativa y se ha dedicado una especial atención a la influencia cultural y pedagógica que la Normal pudiera tener en esta ciudad.

### **Conclusiones**

1ª. La Escuela Normal de Jaén fue una de las primeras de España. Se inauguró el 19 de marzo de 1843.

2ª. Las autoridades jiennenses mostraron un gran interés inicial por dicho centro, pero luego se desentendieron de ella.

3ª. La labor de profesores y directores fue fundamental para sacar adelante la Escuela Normal de Jaén.

4ª. Decisiva importancia de los estudios de maestro para la ciudad de Jaén.

5ª. Influencia de la Normal en la vida académica de la capital.

6ª. Relación palpable entre la Normal y la mejora y aumento de escuelas primarias y maestros.

7ª. Contactos evidentes entre el ambiente social y cultural de Jaén y la Normal.

8ª. En los centros normalistas jiennenses se siguen las diversas coyunturas generales por las que atravesó la formación de los maestros en España.

9ª. Atendiendo a las diversas vicisitudes por las que atravesaron los estudios de magisterio en Jaén y la atención mostrada por las autoridades hacia dichos estudios, en la Normal de Jaén se pueden establecer cuatro etapas diferenciadas:

1. 1843-1868.
2. 1868-1900.
3. 1901-1931.
4. 1931-1939.

REVISTA  
INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA

BOLETÍN SUSCRIPCIÓN

**Para suscribirse llene este boletín y devuélvalo a:**

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Dpto. «Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación»

Facultad de Pedagogía Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta

08035 - BARCELONA (Spain)

Nombre .....

D.N.I. o N.I.F. ....

Dirección .....

Población ..... C.P. ....

País ..... Teléfono .....

Coste de la inscripción:

☐ Individual: 4.000 ptas.

☐ Institucional: 6.000 ptas.

☐ Números sueltos: 2.000 ptas.

☐ Indicar n.º deseado: .....

(Fecha y Firma)

☐ Números extras: 2.500 ptas.

☐ Indicar n.º deseado: .....

BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA

Señores,

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la *Revista de Investigación Educativa*, como pago de mi suscripción a la misma.

Titular de la cuenta .....

Banco/Caja .....

N.º de cuenta ..... N.º de libreta .....

Agencia .....

Población .....

(Fecha y Firma)



Para asociarse llene las dos partes de este boletín y devuélvalo a:

**A.I.D.I.P.E.****Dpto. «Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación»****Facultad de Pedagogía****Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta****08035 - BARCELONA (Spain)**

Cuota de suscripción anual 5.000 ptas.

**DATOS PERSONALES**

Nombre y Apellidos .....

D.N.I. o N.I.F. ....

Dirección .....

Población ..... C.P. ....

Provincia ..... Teléfono ( ) .....

Deseo asociarme desde el día ..... de ..... de 19.....

**DPTO. TRABAJO** ..... **CENTRO TRABAJO** .....

Situación profesional ..... Dist. Universitario .....

**DATOS BANCARIOS**

Titular de la cuenta .....

Banco/Caja .....

Domicilio Agencia .....

Población ..... C.P. ....

(Firma)

CODIGO CUENTA CLIENTE			
Entidad	Oficina	D.C.	Núm. de Cuenta

Señores,

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la **Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica Experimental** como pago de mi cuota de asociado.

Titular de la cuenta .....

Banco/Caja .....

Domicilio Agencia .....

Población ..... C.P. ....

(Fecha y Firma)

CODIGO CUENTA CLIENTE			
Entidad	Oficina	D.C.	Núm. de Cuenta

# **AIDIPE**

**Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, creada en 1987**

## **FINES DE LA ASOCIACIÓN**

- a) Fomentar, estimular e impulsar la investigación educativa de carácter empírico en todas sus vertientes y ámbitos de aplicación.
- b) Difundir los resultados de esta investigación.
- c) Agrupar a todos los que en España cultivan esta área de conocimiento, como docentes o investigadores.
- d) Colaborar con las autoridades educativas y de política científica en la elaboración de instrumentos de medida, evaluación y de diseños de investigación tendentes a la mejora del sistema educativo y de desarrollo de los mismos.
- e) Favorecer la formación y el perfeccionamiento especializado del personal investigador y de todos aquellos profesionales que intervienen en la investigación educativa.
- f) Velar por la calidad científica y profesional de las actividades relacionadas con la investigación educativa.
- g) Velar por el respeto y cumplimiento de las normas deontológicas de la investigación científica referida al campo psicopedagógico.

## **DERECHOS DE LOS SOCIOS**

Los socios numerarios y fundadores tendrán los siguientes derechos:

- a) Tomar parte en cuantas actividades organice o patrocine la Asociación en cumplimiento de sus fines.
- b) Disfrutar de todas las ventajas y beneficios que la Asociación pueda obtener.
- c) Participar en las Asambleas con voz y voto.
- d) Ser electores y elegibles para los cargos directivos.
- e) Recibir información sobre los acuerdos adoptados por los órganos directivos, sobre las actividades técnicas y científicas que la Asociación desarrolle.
- f) Hacer sugerencias a los miembros de la Junta Directiva de la Asociación.
- g) Impugnar los acuerdos y actuaciones de la Asociación que sean contrarios a los Estatutos, dentro del plazo de cuarenta días y en la forma prevista por las leyes.

Cada socio tiene derecho a recibir la Revista de Investigación Educativa de forma gratuita.

## **SEMINARIOS**

AIDIPE organiza cada 2 años, un Seminario Nacional con un tema central en torno al cual giran las ponencias, comunicaciones, mesas redondas. Los primeros Congresos han sido los de Barcelona (1981), Sitges (1983), Gijón (1985), Santiago de Compostela (1988), Murcia (1990).

## **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.







# NORMAS PARA LAS COLABORACIONES

El objetivo de la Revista de Investigación Educativa es promover el intercambio de información acerca de investigaciones empíricas de carácter educativo. Todo profesional que desee colaborar en la revista deberá atenerse a las siguientes indicaciones:

1. Los trabajos deberán ser originales y versar sobre investigación educativa.
2. El autor o autora deberá enviar un original y tres copias mecanografiadas a la redacción de la Revista.
3. El autor o autora deberá especificar debajo del nombre del artículo su dirección profesional y su E.mail. Si son varios autores/as, se adjuntará el E.mail del primer autor como mínimo.
4. La extensión máxima de los trabajos no deberá exceder las 25 páginas en DIN-A4, a doble espacio y numeradas. Se acompañará un abstract de 100 a 150 palabras en inglés y español.
5. Con la finalidad de simplificar el proceso de confección de la revista y, sobre todo, de reducir al máximo las erratas y costos, se ruega a los autores/as enviar el trabajo, además de las copias en papel, en disquette compatible. Se aceptan los siguientes programas de tratamiento de textos: Word Star, Word Perfect, MSWord y otros.
6. Los trabajos recibidos serán sometidos a informe del Consejo Asesor de la Revista (quien decidirá sobre su publicación o no).
7. Los trabajos recibidos para su publicación en la revista estarán sujetos a un doble proceso de filtro para garantizar la objetividad del juicio. En primer lugar, existirá un proceso de separación de las identificaciones de los autores/as de los trabajos candidatos a ser publicados junto con la asignación de códigos identificativos. Además, existirá un proceso completamente independiente de elección de jueces entre el Consejo Asesor. Ambos procesos serán totalmente independientes y transparentes entre sí, de forma que al asignar un conjunto de jueces del Consejo Asesor se desconoce cualquier información sobre el artículo, salvo el conjunto de descriptores sobre su contenido.
8. Se notificará a sus autores/as los trabajos aceptados para su publicación.
9. Para la redacción de los trabajos se recomienda que sigan las normas de la A.P.A. (American Psychology Association). (Ver adaptación publicada en el n.º 19, 1.º semestre 1992 de R.I.E.).
10. Las fichas resumen se cumplimentarán de acuerdo con el modelo propuesto e impreso por la Revista, a cuya sede podrá solicitar los ejemplares.
11. Los números se cierran los días 1 de mayo y 1 de noviembre de cada año.
12. La R.I.E. es de carácter semestral.

REDACCIÓN: REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA  
Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación  
Facultad de Pedagogía  
Paseo del Valle Hebrón, 171, 2ª planta  
08035 BARCELONA (Spain)