

## Sumario

Editorial ..... <i>Fuensanta Hernández Pina</i>	11
La generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral ..... <i>José Antonio León, Mariana Solari, Ricardo Olmos, Inmaculada Escudero</i>	13
Una experiencia en la docencia de introducción a la economía, a través de tecnologías interactivas ..... <i>Mercedes Castro Nuño, María de la Palma Gómez Calero, María del Pópulo Pablo-Romero Gil-Delgado, María Teresa Sanz Díaz, Rocio Yñiguez Ovando</i>	43
Bienestar Docente e Innovación con Tecnologías de la Información y la Comunicación ..... <i>Juan Manuel de Pablos, Pilar Colás Bravo, María Teresa González</i>	59
Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria ..... <i>Luis Gonzalo Córdoba Caro, Ventura García Preciado, Luis Miguel Luengo Pérez, Manuel Vizueté Carrizosa, Sebastián Feu Molina</i>	83
Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias ..... <i>Miguel A. Santos Rego, Mar Lorenzo Moleado, Diana Priegue Caamaño</i>	97
La tutoría sanitaria: mapa funcional ¿amenaza u oportunidad? ..... <i>Pilar Martínez Clares, Miriam Martínez Juárez</i>	111
Análisis de los estilos de aprendizaje y las TIC en la formación personal del alumnado universitario a través del cuestionario REATIC ..... <i>M<sup>a</sup> del Valle de Moya Martínez, Juan Rafael Hernández Bravo, José Antonio Hernández Bravo, Ramón Cózar Gutiérrez</i>	137
Rol de los progenitores en el acceso a la Educación Superior ..... <i>Patricia Beatriz T. Said Rücker</i>	157
Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios ..... <i>Miguel Ángel Broc Cervero</i>	171
Perfil del alumnado universitario de Educación Infantil. Un estudio descriptivo desde los inicios del Espacio Europeo de Educación Superior hasta los Estudios de Grado (2006-2010) ..... <i>Milagros Fernández-Molina, Victoria González, Gemma del Molino</i>	187
Competencias que debe tener un Director Académico Universitario para la Educación Superior basada en competencias ..... <i>Leticia Elizondo Montemayor</i>	205
Asistencia escolar y padres con capacidades diferentes ..... <i>Kristiano Raccanello, León Garduño Estrada, Andrea Herrera Escalante, Gabriel Uribe Cruz</i>	219

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

# Rie



Revista de Investigación Educativa

Volumen 29, número 1 (enero), 2011

Volumen 29, número 1 (enero), 2011

# Revista de Investigación Educativa

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)

# Rie

ISSN: 0212-4068  
Depósito Legal: MU 724-1996  
<http://revistas.um.es/rie/>

# NORMAS PARA LOS AUTORES Y AUTORAS

El objetivo de la Revista de Investigación Educativa es promover el intercambio de información acerca de investigaciones empíricas de carácter educativo. Todo profesional que desee colaborar en la revista deberá seguir las indicaciones que se detallan a continuación:

Los trabajos deben ser originales y versar sobre investigación educativa.

1. El autor o autora debe darse de alta en la página web de la revista (<http://revistas.um.es/rie/>) e ir facilitando los datos que el formulario de registro y envío de artículos le vaya solicitando progresivamente. Para ello vaya a IDENTIFICACIÓN (si ya está registrado como usuario/a) o a REGISTRO (si todavía no lo está).
2. Si lo considera oportuno, en el "Paso 1" del proceso de envío de un original, en el apartado "Comentarios para el/la editor/a", puede indicar dos posibles revisores/as para su original. Dentro de dicha sección, debe facilitarnos el nombre y apellidos, categoría profesional, filiación profesional completa y dirección de correo electrónico de los mismos. Esta propuesta no implicará la obligatoriedad, por parte del Consejo de Redacción, de seleccionarlos como revisores/as de su original.
3. Los datos que debe facilitar de su original son: título del artículo (español e inglés), resumen (español e inglés) y palabras clave (español e inglés), el nombre y apellidos del autor o autores, su dirección profesional y el email de todos los autores/as. También debe indicarse claramente si la propuesta de artículo es resultado de una investigación procedente de proyectos financiados por organismos públicos o privados de investigación. *Valorándose preferentemente este aspecto en la selección de originales.*
4. La extensión de los trabajos debe ser de 6.000 palabras escritas en páginas DIN-A4, a doble espacio y numeradas. El tipo de letra será Times New Roman a 12 puntos. Las figuras, gráficas, tablas, etc., se insertarán en el cuerpo del documento con una resolución de 300 d.p.i. Los pies de tabla se colocan en la parte superior de las mismas centradas y los pies de gráficos/figuras en la parte inferior.
5. Los artículos han de incluir un resumen/abstract de 150 palabras en español e inglés en el que se indicará: el propósito/objetivos/hipótesis del trabajo, una breve descripción de los participantes, instrumentación, procedimiento y resultados. Tras el resumen/abstract se indicarán 4 palabras clave en español e inglés (incluidas en algún Tesauro), separadas por punto y coma, escribiendo en mayúsculas la primera letra de cada palabra clave para facilitar su búsqueda en las bases de datos.
6. El formato del documento debe ser compatible con Microsoft Word en cualquiera de sus versiones.
7. Los trabajos recibidos son sometidos a evaluación por dos revisores, los cuales decidirán sobre la aceptación o no del artículo, para su posterior publicación. En caso de discrepancias relevantes entre los evaluadores se recurrirá a la opinión de un tercer evaluador. Anualmente en la web de la Revista, se publicará un listado con los revisores que han colaborado en dicha tarea.
8. El proceso editorial interno de RIE se inicia con los originales recibidos en la revista, cuya revisión está sujeta a un proceso de doble ciego para garantizar la objetividad del juicio emitido por los evaluadores. En primer lugar, existe un proceso de separación de las identificaciones de los autores/as de los trabajos candidatos a ser publicados junto con la asignación de códigos identificativos. Además, existe un proceso completamente independiente de elección de jueces entre la base de revisores/as. Ambos procesos son totalmente independientes y transparentes entre sí, de forma que al asignar un conjunto de jueces se desconoce cualquier información sobre el artículo, salvo el conjunto de descriptores sobre su contenido.
9. En el plazo máximo de dos semanas se notificará al autor/a que remitió el artículo la recepción del mismo. En un plazo máximo de tres meses se informará sobre la aceptación o rechazo del original. En caso de ser necesaria la valoración de un tercer revisor, el plazo de información al autor/es podría alargarse hasta los seis meses.
10. Desde la Secretaría del Consejo de Redacción se notificará a los autores/as la decisión de los evaluadores en cuanto a la aceptación, solicitud de revisión o rechazo del artículo. Se enviará un correo con los motivos de la decisión editorial y los resultados de la evaluación de los revisores/as. En cualquier momento, a través de la plataforma informática de la revista puede conocer la situación en la que se encuentra su propuesta de artículo.
11. Para la redacción de los trabajos se recomienda que los autores/as sigan las normas de la A.P.A. (American Psychology Association - Consulte: <http://www.apastyle.org/>)
12. La estructura de los artículos presentados contendrán al menos los siguientes apartados: Título (Español e Inglés) Resumen/Abstract (Español e Inglés) Palabras clave (Español e Inglés) Introducción/Revisión teórica del tema investigado/Propósito/Objetivos/Hipótesis Metodología de la investigación/Resultados y conclusiones/Bibliografía (Normas APA).
13. Los artículos para ser evaluados pueden ser remitidos en cualquier momento, aunque los números se cierran los días 1 de mayo y 1 de noviembre de cada año.
14. La Revista de Investigación Educativa tiene carácter semestral, publicándose durante los meses de enero y junio de cada año. El envío postal a los suscriptores de la revista impresa, así como las copias a los autores/as de cada número, se realiza antes del 30 de enero y junio, respectivamente.
15. Los autores/as deben incluir en sus artículos, al menos, dos referencias a otros trabajos publicados en RIE de los últimos tres años que traten sobre el mismo tema.
16. Si un artículo es publicado en la RIE, el primer autor recibirá por correo postal tres ejemplares de la revista en la que ha sido publicado su trabajo.

## DIRECCIÓN EDITORIAL

Editora: Dra. Fuensanta Hernández Pina

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Facultad de Educación – Universidad de Murcia

30100 Campus de Espinardo (Murcia) – ESPAÑA

E-mail: [rie@um.es](mailto:rie@um.es)

## DISTRIBUCIÓN Y SUSCRIPCIÓN

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Facultad de Educación. Campus Espinardo. Universidad de Murcia. 30100 Murcia.

Teléfono: 868 88 40 66. E-mail: [jparra@um.es](mailto:jparra@um.es)

## DISEÑO, MAQUETACIÓN E IMPRESIÓN

Compobell, S.L. Murcia

ISSN: 0212-4068

Depósito Legal: MU 724-1996

WEB: RIE <http://revistas.um.es/rie/>  
AIDIPE [www.uv.es/aidipe/](http://www.uv.es/aidipe/)

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

# Revista de Investigación Educativa

Volumen 29, número 1 (enero), 2011

ASOCIACIÓN INTERUNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA (AIDIPE)

MIEMBRO DE LA EUROPEAN EDUCATIONAL RESEARCH (EERA)

## CONSEJO DE REDACCIÓN

### EDITORA/DIRECTORA

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

### EDITOR ADJUNTO/DIRECTOR ADJUNTO

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

### SECRETARIO

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

### ADMINISTRACIÓN Y DISTRIBUCIÓN

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

### COMUNICACIÓN CON EVALUADORES

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

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

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

Dra. Eva Olmedo Moreno (Universidad de Granada – España)

### CORRECTORA DE ESTILO Y REVISORA DE TEXTOS EN INGLÉS

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

### REVISORA DE NORMAS BIBLIOGRÁFICAS

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

### RELACIONES INSTITUCIONALES E INTERNACIONALES

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

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

Dña. Sonia Fuentes Muñoz (Universidad Central de Chile – Chile)

### SOPORTE INFORMÁTICO

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

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

### VOCALES

Dr. Sixto Cubo Delgado (Universidad de Extremadura – España)

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

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

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

Dña. Eva María Espiñeira Bellón (Universidade da Coruña – España)

**JUNTA DIRECTIVA DE AIDIPE****PRESIDENTA**

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

**SECRETARIO**

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

**TESORERO**

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

**DIRECTORA DE RIE**

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

**DIRECTOR DE RELIEVE**

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

**VOCAL/ REPRESENTANTE EERA**

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

**VOCAL**

Dra. M<sup>a</sup> José Fernández Díaz (Universidad Complutense de Madrid – España)

**VOCAL**

Dra. M<sup>a</sup> Paz Sandín Esteban (Universidad de Barcelona – España)

**REPRESENTANTE ORGANIZACIÓN XIV CONGRESO**

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

**REPRESENTANTE ORGANIZACIÓN XV CONGRESO**

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

**DELEGACIÓN TERRITORIAL DE ANDALUCÍA**

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

**DELEGACIÓN TERRITORIAL DE CANARIAS**

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

**DELEGACIÓN TERRITORIAL DE CATALUÑA**

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

**DELEGACIÓN TERRITORIAL DE MADRID**

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

### DELEGACIÓN TERRITORIAL DEL PAÍS VASCO

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

### DELEGACIÓN TERRITORIAL DE VALENCIA

Dra. M<sup>a</sup> Jesús Perales Montolio (Universidad de Valencia – España)

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

### CONSEJO ASESOR (74% Nacional – 26% Internacional)

Dra. María Aguilar Rivera (Pontificia Universidad Católica “Santa María de los Buenos Aires” – Argentina)

Dr. José Miguel Arias Blanco (Universidad de Oviedo – España)

Dr. Alfonso Barca Lozano (Universidade da Coruña – España)

Dra. Margarita Bartolomé Pina (Universidad de Barcelona – España)

Dr. Rafael Bisquerra Alzina (Universidad de Barcelona – España)

Dra. Leonor Buendía Eisman (Universidad de Granada – España)

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

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

Dra. M<sup>a</sup> Cristina Cardona Moltó (Universidad de Alicante – España)

Dr. Yin Cheong Cheng (Hong Kong Institute of Education – Hong Kong)

Dra. Pilar Colás Bravo (Universidad de Sevilla – España)

Dra. Ana Mercedes Colmenares (Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Venezuela)

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

Dr. José Manuel Coronel Llamas (Universidad de Huelva – España)

Dr. Alfredo Cuéllar (Universidad del Fresno – California – EEUU)

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

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

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

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

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

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

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

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

Dra. Mercedes García García (Universidad Complutense de Madrid – España)

Dr. Narciso García Nieto (Universidad Complutense de Madrid – España)

Dr. José Luis Gaviria Soto (Universidad Complutense de Madrid – España)

Dr. Javier Gil Flores (Universidad de Sevilla – España)

Dra. Ingrid Gogolin (Hamburg University – Alemania)

Dr. Juan Carlos González Faraco (Universidad de Huelva – España)

Dr. Daniel González González (Universidad de Granada – España)  
Dra. Remedios Guzmán Rosquete (Universidad de La Laguna – España)  
Dra. Jerónima Ipland García (Universidad de Huelva – España)  
Dr. Horacio Jorge Alonso (Universidad Nacional de La Plata – Argentina)  
Dr. Jesús Jornet Meliá (Universidad de Valencia – España)  
Dr. Luis Lizasoain Hernández (Universidad del País Vasco – España)  
Dr. José Francisco Lukas Mujika (Universidad del País Vasco – España)  
Dra. M<sup>a</sup> Ángeles Marín Gracia (Universidad de Barcelona – España)  
Dr. Joan Mateo Andrés (Universidad de Barcelona – España)  
Dr. Mario de Miguel Díaz (Universidad de Oviedo – España)  
Dr. Ramón Minguez Vallejos (Universidad de Murcia – España)  
Dra. M<sup>a</sup> Teresa Padilla Carmona (Universidad de Sevilla – España)  
Dra. M<sup>a</sup> del Henar Pérez Herrero (Universidad de Oviedo – España)  
Dra. M<sup>a</sup> Teresa Pozo Llorente (Universidad de Granada – España)  
Dr. José Luis Ramos Ramírez (Escuela Nacional de Antropología e Historia ENAH – México)  
Dr. Gregorio Rodríguez Gómez (Universidad de Cádiz – España)  
Dra. M<sup>a</sup> Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona – España)  
Dr. Cristian A. Rojas Barahona (Pontificia Universidad Católica – Chile)  
Dr. José María Román Sánchez (Universidad de Valladolid – España)  
Dra. Soledad Romero Rodríguez (Universidad de Sevilla – España)  
Dr. Néstor Roselli (Universidad Nacional de Rosario CONICET – Argentina)  
Dr. Honorio Salmerón Pérez (Universidad de Granada – España)  
Dr. Karlos Santiago Etxeverría (Universidad del País Vasco – España)  
Dra. Christine Sleeter (California State University – EEUU)  
Dr. Frederik Smit (ITS - Radboud Universiteit Nijmegen – Holanda)  
Dr. Luis Sobrado Fernández (Universidade Santiago de Compostela – España)  
Dra. Encarnación Soriano Ayala (Universidad de Almería – España)  
Dra. Carolina Sousa (Universidad del Algarve – Portugal)  
Dr. Jesús M. Suárez Rodríguez (Universidad de Valencia – España)  
Dr. Javier Tejedor Tejedor (Universidad de Salamanca – España)  
Dr. Chris Trevitt (Oxford University – Reino Unido)  
Dr. Conrad Vilanou Torrano (Universidad de Barcelona – España)  
Dra. Lois Weis (Universidad de Búfalo – EEUU)

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

### **BASES DE DATOS NACIONALES**

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

### **BASES DE DATOS INTERNACIONALES**

- CARHUS PLUS (Revistes científiques de l'àmbit de les Ciències Socials i Humanitats)
- E-REVIST@S (Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas)
- ERIH (European Reference Index for the Humanities)
- HEDBIB (UNESCO-Base de datos bibliográficas internacionales sobre Educación Superior)
- IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, México)
- LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal)

### **CATÁLOGOS NACIONALES**

- BNE (Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas)
- CSIF-ISOC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas)
- REBIUN (Red de Bibliotecas Universitarias)
- CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa)
- DULCINEA (Derechos de copyright y las condiciones de auto-archivo de revistas científicas españolas)

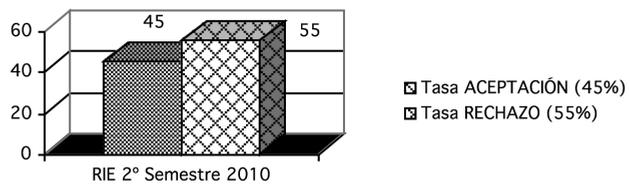
### **CATÁLOGOS INTERNACIONALES**

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

## REVISORES DE ARTÍCULOS

<http://revistas.um.es/rie/pages/view/revisores>

## TASA DE ACEPTACIÓN / RECHAZO DE ARTÍCULOS



# Revista de Investigación Educativa

## Volumen 29, número 1 (enero), 2011

Editorial .....	11
<i>Fuensanta Hernández Pina</i>	
La generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral .....	13
<i>José Antonio León, Mariana Solari, Ricardo Olmos, Inmaculada Escudero</i>	
Una experiencia en la docencia de introducción a la economía, a través de tecnologías interactivas. ....	43
<i>Mercedes Castro Nuño, María de la Palma Gómez Calero, María del Pópulo Pablo-Romero Gil-Delgado, María Teresa Sanz Díaz, Rocío Yñiguez Ovando</i>	
Bienestar Docente e Innovación con Tecnologías de la Información y la Comunicación .....	59
<i>Juan Manuel de Pablos, Pilar Colás Bravo, María Teresa González</i>	
Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria .....	83
<i>Luis Gonzalo Córdoba Caro, Ventura García Preciado, Luis Miguel Luengo Pérez, Manuel Vizquete Carrizosa, Sebastián Feu Molina</i>	
Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. ....	97
<i>Miguel A. Santos Rego, Mar Lorenzo Moledo, Diana Priegue Caamaño</i>	
La tutoría sanitaria: mapa funcional ¿amenaza u oportunidad? .....	111
<i>Pilar Martínez Clares, Mirian Martínez Juárez</i>	
Análisis de los estilos de aprendizaje y las TIC en la formación personal del alumnado universitario a través del cuestionario REATIC .....	137
<i>M<sup>a</sup> del Valle de Moya Martínez, Juan Rafael Hernández Bravo, José Antonio Hernández Bravo, Ramón Cózar Gutiérrez</i>	

Rol de los progenitores en el acceso a la Educación Superior . . . . .	157
<i>Patricia Beatriz T. Said Rücker</i>	
Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios . . . . .	171
<i>Miguel Ángel Broc Caveró</i>	
Perfil del alumnado universitario de Educación Infantil. Un estudio descriptivo desde los inicios del Espacio Europeo de Educación Superior hasta los Estudios de Grado (2006-2010). . . . .	187
<i>Milagros Fernández-Molina, Victoria González, Gemma del Molino</i>	
Competencias que debe tener un Director Académico Universitario para la Educación Superior basada en competencias . . . . .	205
<i>Leticia Elizondo Montemayor</i>	
Asistencia escolar y padres con capacidades diferentes . . . . .	219
<i>Kristiano Raccanello, León Garduño Estrada, Andrea Herrera Escalante, Gabriel Uribe Cruz</i>	

# Revista de Investigación Educativa

Volume 29, number 1 (january), 2011

Editorial .....	11
<i>Fuensanta Hernández Pina</i>	
Making inferences within a social context. Analysis of reading comprehension through verbal protocols and an oral summary task .....	13
<i>José Antonio León, Mariana Solari, Ricardo Olmos, Inmaculada Escudero</i>	
An experience on teaching the subject <i>Introduction to Economics</i> through interactive technologies .....	43
<i>Mercedes Castro Nuño, María de la Palma Gómez Calero, María del Pópulo Pablo-Romero Gil-Delgado, María Teresa Sanz Díaz, Rocío Yñiguez Ovando</i>	
Educational well-being and Innovation with Information and Communication Technologies .....	59
<i>Juan Manuel de Pablos, Pilar Colás Bravo, María Teresa González</i>	
Sociocultural factors: their relation with academic performance of Compulsory Secondary School students .....	83
<i>Luis Gonzalo Córdoba Caro, Ventura García Preciado, Luis Miguel Luengo Pérez, Manuel Vizquete Carrizosa, Sebastián Feu Molina</i>	
Immigrant children and education: a family perspective .....	97
<i>Miguel A. Santos Rego, Mar Lorenzo Moledo, Diana Priegue Caamaño</i>	
Medical tutorials: a functional map <i>¿Threat or opportunity?</i> .....	111
<i>Pilar Martínez Clares, Mirian Martínez Juárez</i>	
Analysis of learning styles and ICTs in University students training by means of the REATIC questionnaire .....	137
<i>M<sup>a</sup> del Valle de Moya Martínez, Juan Rafael Hernández Bravo, José Antonio Hernández Bravo, Ramón Cózar Gutiérrez</i>	

The role of parents in higher education . . . . .	157
<i>Patricia Beatriz T. Said Rücker</i>	
Motivation to study, effort management, efficient time management, and academic performance of university students . . . . .	171
<i>Miguel Ángel Broc Caveró</i>	
Early Childhood Education student profile. A descriptive research study from the beginning of the European Space for Higher Education until the introduction of degree-modality studies (2006-2010) . . . . .	187
<i>Milagros Fernández-Molina, Victoria González, Gemma del Molino</i>	
Competences university academic directors should have in competence-based Higher Education. . . . .	205
<i>Leticia Elizondo Montemayor</i>	
School attendance and parental disability . . . . .	219
<i>Kristiano Raccanello, León Garduño Estrada, Andrea Herrera Escalante, Gabriel Uribe Cruz</i>	

# EDITORIAL

En el pasado número 28 (1) de 2010 de la Revista de Investigación Educativa se publicó un artículo sobre los indicadores de calidad de las revistas científicas. En la misma línea Correa y Aliaga (2009) han abordado los procesos de cambio y mejora continuos que en RELIEVE se vienen haciendo para alcanzar las cotas más altas de calidad e impacto.

Compartiendo con RELIEVE este interés por mejorar la calidad editorial y hacer más visible a la comunidad científica nacional e internacional los trabajos publicados por la Revista de Investigación Educativa nos planteamos a principios del año 2010 el reto de cumplir todos los criterios de calidad establecidos por la FECYT; a saber: aumento de la representatividad en el Consejo de Redacción de colaboradores ajenos a la entidad editora, incremento del número de miembros internacionales en el Consejo de Redacción, publicidad sobre la tasa de aceptación/rechazo de los artículos recibidos, publicidad de los revisores que han participado en la evaluación de artículos, publicidad de las bases de datos y catálogos en los que RIE ha sido incluída, etc. Valorando los cambios realizados en los últimos dos números publicados podemos señalar que las expectativas y los compromisos adquiridos se van cumpliendo. De todos, quizás, el más costoso ha sido poner a disposición de nuestros lectores desde mes de noviembre de 2009 a noviembre de 2010 cuatro números, anticipando así la publicación del volumen de junio de 2011 a enero del mismo año y así anticipara la publicación al comienzo del semestre y no al final como se venía haciendo.

Con la publicación de este volumen hacemos visible a texto completo en la web de la revista (<http://revistas.um.es/rie/>) el número 28 (2) de junio de 2010 lo cual va a permitir reducir el tiempo de cadencia entre una publicación y su total accesibilidad a través de la web, aumentando el número de lectores de varios cientos a varios miles, con el consiguiente número de citas recibidas por otros autores que a nivel nacional o internacional no tienen acceso a la revista RIE en soporte papel.

Con la publicación de este volumen, justo a comienzo del primer semestre de 2011 tratamos de hacer realidad uno de los factores que contribuyen a mejorar el índice de impacto de la Revista. Adelantar la publicación de RIE a comienzo del semestre y no al final supone incrementar la visibilidad de los artículos publicados y, por tanto, la posibilidad de que el número de citas de sus artículos sea mayor y propicie la mejora de su índice de impacto. Cada año el Institute for Scientific Informaion (ISI) calcula dicho índice en base a un periodo de dos años dividiendo el número de veces que un artículo es citado por el número de artículos publicados. Este índice tiene sus pros y sus contras que los autores pueden valorar consultado las fuentes originales. Lo que no cabe duda

es que anticipando en seis meses la publicación de RIE incrementamos la difusión de la producción científica a la comunidad y a nuestros lectores. Con la colaboración y la comprensión de todos, el Consejo de Redacción ha hecho el esfuerzo necesario para que RIE vaya cumpliendo éste y otros requisitos que hagan posible avanzar en el camino de la calidad de la Revista, no solo en su contenido sino en su gestión e indicadores de calidad nacional e internacional.

Correa, A. D. y Aliaga, F. M. (2009). Mejora de la calidad, la gestión y difusión de RELIEVE. *RELIEVE*, 15 (2).

[http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2\\_0.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_0.htm)

Consultado el 3 de diciembre de 2010

*Fuensanta Hernández Pina*

León, José Antonio; Solari, Mariana; Olmos, Ricardo; Escudero, Inmaculada (2011). La generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 13-42.

# LA GENERACIÓN DE INFERENCIAS DENTRO DE UN CONTEXTO SOCIAL. UN ANÁLISIS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DE PROTOCOLOS VERBALES Y UNA TAREA DE RESUMEN ORAL

José Antonio León\*, Mariana Solari\*, Ricardo Olmos\* e Inmaculada Escudero\*\*

\* Universidad Autónoma de Madrid

\*\* UNED

## RESUMEN

*En los últimos años, el estudio de las inferencias ha adquirido tanta relevancia que actualmente se consideran el núcleo de la comprensión e interpretación de la realidad y, por tanto, uno de los pilares de la cognición humana. Dada su importancia en los procesos de comprensión, su estudio se ha dirigido inicialmente a conocer más de cerca cómo se producen y cuáles son sus características, estableciendo diferentes taxonomías que atiendan al número y tipo de inferencias que se producen en situaciones cotidianas. No existen, sin embargo, trabajos previos que se adentren en la búsqueda de otros factores desencadenantes de la realización de inferencias como pueden ser objetivos concretos dentro de un contexto social determinado o analizados bajo la lógica de una teoría sociocultural. En este trabajo se persiguen tres objetivos: analizar en qué medida se genera un patrón inferencial diferente cuando el objetivo de la lectura es contárselo a un igual (simétrico) o a un niño (asimétrico); examinar la influencia del tipo de texto (narrativo o expositivo); y, en tercer lugar, evaluar si este posible efecto del objetivo de lectura simétrico y asimétrico se produce de igual manera en dos tipos de tareas diferentes (mediante un protocolo de verbalización espontánea, por un lado, y una tarea de*

---

### Correspondencia:

José Antonio León (joseantonio.leon@uam.es)

**Agradecimientos:** Este trabajo ha sido subvencionado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (MCYT) gracias a la concesión del Proyecto de Investigación (PSI2009-13932) para los años 2010-2012, cuyo director es el primer autor.

resumen, por el otro). En este estudio participaron diez estudiantes universitarios que leyeron dos textos (uno narrativo y otro expositivo). Los resultados indicaron que cuando al lector se le plantea un objetivo de carácter social y comunicativo, como es proponerle contárselo a un niño de ocho años, se producen más inferencias explicativas junto a un acomodo lingüístico inmediato del uso de la segunda persona, un mayor número de paráfrasis y que todo ello va acompañado, además, de una mayor aportación de ideas añadidas cuando se trata de resumir un texto. Estos resultados arrojan luz sobre un tema que nunca se había investigado con anterioridad: el modo en que los objetivos de socialización pueden llegar a influir sobre la cantidad y el tipo de inferencias que se realizan durante la lectura proponiendo, además, algunas implicaciones educativas.

**Palabras clave:** Inferencias; Objetivos de lectura; Socialización asimétrica; Comprensión lectora; Teoría sociocultural; Tipos de textos; Protocolos verbal; Tarea de resumen.

## **INFERENCE'S GENERATION IN A SOCIAL CONTEXT. AN ANALYSIS OF READING COMPREHENSION THROUGH VERBAL PROTOCOLS AND A SUMMARY ORAL TASK**

### **ABSTRACT**

*In recent years, the study of inferences has become so relevant that now is considered the core of the comprehension and interpretation of reality and, therefore, one of the cornerstones of human cognition. Given its importance in understanding processes, studies were initially focused on learning more about how they occur and what their features are, providing various taxonomies that address the number and type of inferences that take place in everyday situations. There are not, however, previous studies that analyze other triggers to make inferences such as specific aims within a social context, or analyzed under the influence of a sociocultural theory. This work has three aims: analyzing the extent to which different inferential patterns are generated when the aim of the reading is telling a peer (symmetrical) or a child (asymmetric); to examine whether the type of text (narrative or expository) influences inference activation; and, thirdly, to assess whether this possible effect of reading aims (symmetrical and asymmetrical) occurs similarly on both types of tasks: using a verbal protocol and an oral summary task. Ten university students conformed the sample of this study and had to read two texts (one narrative and one expository). The results pointed out that when reading has a social and communicative purpose, as it is to have the reader explain the content of the text to an eight year old boy, there are more explanatory inferences, an accommodation with immediate language use, a greater number of paraphrases, as well as an addition of new ideas when they are asked to summarize the text. These results shed light on a subject that had never been previously researched: how communicative reading aims may have effects on the amount and type of inferences made during reading. Moreover, our purpose is also to show how certain educational implications arise from our study.*

**Key words:** Inferences; Reading goals; Asymmetric socialization; Social language; Multivoiced; Verbal protocols; Summary task; Genre of text; Reading comprehension.

## **I. INTRODUCCIÓN**

Hace ya más de medio siglo, Jerome Bruner (1957) identificaba la mente humana con una “máquina de inferencias” al referirse a su destreza para activar el conocimiento ya almacenado y utilizarlo para organizar e interpretar la nueva información entrante, a través de complejas relaciones abstractas no provenientes de los estímulos. Esta idea sigue formando parte de la concepción actual sobre inferencias y el papel que juegan en la comprensión. Tanto es así que hoy se asume que cualquier proceso de comprensión del discurso conlleva un fuerte componente inferencial presente tanto en el dominio local del procesamiento de oraciones, como en el más global o situacional en el que se sitúa el discurso. Ambos niveles se consideran interrelacionados. Así, desde el recinto más local y dado el carácter lineal de la lectura, las oraciones constituyen el paso obligado por el que se identifica, retiene y relaciona aquella información considerada clave para seguir la pista de ideas más globales. Por otro lado, y cumpliendo con la propiedad de coherencia global que el texto requiere, estas ideas suelen estar diseminadas y mezcladas en segmentos más amplios del discurso (e.g., párrafos, apartados, capítulos completos), siendo la captación de tales ideas uno de los objetivos más preciados de los procesos involucrados en el dominio más global.

Por inferencias se entienden aquellas representaciones mentales que el lector construye al intentar comprender lo leído, para lo cual añade, omite o sustituye información del texto al que se enfrenta. De una manera general, podríamos afirmar que cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él puede considerarse una inferencia (McKoon y Ratcliff, 1992). Se consideran fundamentales porque poseen un altísimo valor adaptativo para predecir conductas, para comprender mensajes abstractos, leer entre líneas, hacer explícita en nuestra mente la información implícita del texto que estamos leyendo o de la conversación que mantenemos con otra persona. La activación de estas inferencias permite construir puentes entre la información ya leída y la de nuestro conocimiento previo ya consolidado, permitiendo la construcción mental y coherente de lo que leemos, oímos, vemos o pensamos (León, 2003). Desvelar las claves de su funcionamiento permitiría comprender mejor no sólo el funcionamiento mental o la adquisición de conocimiento, sino también el procesamiento del lenguaje, tanto el explícito como implícito, su implicación en el cerebro, abriendo una importante vía de trabajos más aplicados y válidos para la intervención educativa (León, 2009; León y Escudero, 2010).

En los últimos años, el estudio de las inferencias ha adquirido tanta relevancia que actualmente se consideran el núcleo de la comprensión e interpretación de la realidad y, por tanto, uno de los pilares de la cognición humana. Dada su importancia en los procesos de comprensión, su estudio se ha dirigido inicialmente a conocer más de cerca cómo se producen y cuáles son sus características, estableciendo diferentes taxonomías que atienden al número y tipo de inferencias que se producen en situaciones cotidianas. Se establecen así categorizaciones que tienen que ver con su grado de probabilidad o certeza (Harris y Mónaco, 1978), su curso temporal o el momento en el que se realiza la inferencia (Graesser, Singer y Trabasso, 1994; McKoon y Ratcliff, 1992; León y Pérez, 2001), sobre su dirección causal (León y Pérez, 2001; Trabasso y Magliano, 1996), sobre el tipo de contenido (Graesser, 1981), sobre su grado de codificación o nivel de representación mental en el que se producen (Perfetti, 1989; véase para una revisión completa León y Pérez, 2003).

En general, todas estas taxonomías tratan de explicar qué es lo que favorece que se produzcan determinadas inferencias y cuál es la fuente de donde surgen o facilitan que se realicen estas inferencias. Tratando de sintetizar su ubicación, podríamos establecer una dicotomía —aunque un poco forzada— entre aquellos investigadores que defienden que el origen de las inferencias se sitúa en las características del propio lector y aquellos otros que defienden que son las características del texto (o de la fuente del estímulo) lo que más influye sobre el tipo de inferencias que se realizan. Un ejemplo de los primeros son los modelos constructivistas y construccionistas (Bartlett, 1932; Graesser y cols., 1994) que parten de una concepción activa de la mente, capaz de construir significados a partir del conocimiento previo ya almacenado y utilizarlo hábilmente para organizar e interpretar la nueva información entrante. Dentro de esta línea, aunque más minimalista, se posicionan también autores como McKoon y Ratcliff (1992), quienes plantean que realizamos muy pocas inferencias automáticas, debido a las restricciones que impone el principio de economía cognitiva. Estos dos modelos, a pesar de ser muy diferentes, asumen una relación entre la producción de inferencias y las capacidades o limitaciones cognitivas del lector. Se centran, por tanto, en características propias del lector. Por otro lado, autores como León y Escudero (2003; Escudero, León, van den Broek y Olmos, en prensa) defienden que el género del texto es también un factor esencial en la forma en que generamos distintos tipos de inferencias. En otras palabras, el género o la estructura del texto que se lee afectan al número y tipo de inferencias que se generan. Así, la lectura de un texto narrativo, pongamos por caso, induce a más inferencias relacionadas con las emociones y sentimientos de los personajes de la historia, con las relaciones causales que se establecen entre las acciones y consecuencias de esas acciones que se producen en una historia, con las metas y deseos de esos personajes o con las predicciones plausibles que puedan generarse como consecuencia de esos deseos o metas de los protagonistas (Escudero, 2004; León, Escudero y van den Broek, 2003; León, Escudero y Buchweitz, 2010). Por el contrario, los textos de carácter más argumentativo o expositivo desencadenan un tipo de inferencia más basada en asociaciones, analogías y explicaciones con el objeto de facilitar su comprensión y aumentar el grado de abstracción conceptual (Escudero y cols., en prensa; León, Escudero y Olmos, 2010).

Entre estas dos posturas existe, sin embargo, una serie de trabajos que incorporan el papel que los objetivos de la lectura poseen en la generación de inferencias. Autores como van den Broek (2001) vienen a señalar que la habilidad para hacer inferencias está influida por las habilidades de lectura, por la comprensión de la demanda de la tarea de lectura, por la capacidad de la memoria de trabajo y por los conocimientos previos relevantes para el tema. Sin embargo, el modo en que los lectores aplican sus habilidades y conocimientos depende de sus objetivos de lectura. Más específicamente, este autor se centró en investigar dos objetivos muy concretos —leer por entretenimiento o leer para estudiar— determinando que la intención u objetivos con la que el lector se enfrenta al texto influyen enormemente en el tipo de inferencias que se realizan durante la lectura. Aunque se plantean estos dos objetivos concretos, éstos no dejan de situarse en la propia comprensión del sujeto, es decir, en un nivel intrasujeto.

No existen, sin embargo, trabajos previos que se adentren en la búsqueda de otros factores desencadenantes de la realización de inferencias, como pueden ser objetivos

concretos dentro de un contexto social determinado. Son estos objetivos de comunicación social los que marcan una enorme cantidad y diversidad de registros lingüísticos que aplicamos de manera natural y cotidiana cuando nos comunicamos en una u otra situación social. Tal sería el caso, por ejemplo, de cuando realizamos una presentación en clase, ante un público especializado o un acto público formal frente, pongamos por caso, a cuando nos comunicamos de una manera más íntima con nuestros amigos más apreciados, con nuestros padres (o hijos). La forma de expresar o de hablar se torna muy distinta de un contexto comunicativo a otro, modificando no sólo los registros lingüísticos, sino también la prosodia, la retórica y el discurso. Este *carácter ventrílocuo* del lenguaje (como lo denominó Bakhtin, 1981) o de *múltiples voces (multivoiced)*, si utilizamos el término acuñado por Wertsch (1991), hace referencia entonces al uso tan diferente que hacemos del lenguaje según sea la situación social, a esa enorme diversidad de “modos sociales” con el que el uso de la lengua se adecúa a diferentes y variados contextos de comunicación social. En nuestro caso, por tanto, deseamos estudiar el modo en que un objetivo de socialización, de compartir la información con otros, influye sobre las inferencias que se realizan, así como sobre el recuerdo que se tiene de la información leída. El propósito de esta investigación es, por tanto, centrarnos en un objetivo que suponga que el sujeto deberá comentar la información leída a otra persona, asumiendo que el propio hecho de tener que compartirlo luego con otro influirá en que se realicen más inferencias durante la lectura y que se recuerden mejor las ideas posteriormente.

### **Una visión alternativa a la fuente que genera la activación de inferencias**

Vygotski (1978) afirmaba que el proceso mental superior de una persona es el fruto de una actividad socialmente significativa. La postura de Vygotski era la opuesta a la de los “sustancialistas”, que consideraban la sustancia material del cerebro o la sustancia espiritual de la mente como verdadera sede de las funciones mentales. Vygotski, en cambio, defendía que la función mental superior se desarrollaba mediante la actividad siendo, por tanto, una objetivización de la acción. La fórmula tradicional racionalista “del pensamiento a la acción” se ve invertida por Vygotski convirtiéndose en “de la acción al pensamiento” (Rivière, 1994). En este sentido, y entendiendo la teoría de este autor en relación a la presente investigación, podemos pensar que habrá una direccionalidad de la acción —el objetivo de tener que contar lo leído a otra persona— al pensamiento —el tipo de inferencias que se realizan durante la lectura—. En esta línea cabe señalar también las aportaciones realizadas por Bakhtin (1981), psicólogo contemporáneo de Vygotski, quien también enfatizó la importancia de la cultura en el desarrollo cognitivo y en el funcionamiento intelectual. Su punto de vista fue señalar que todo lo que decimos o escribimos no está aislado dentro de nosotros, sino que refleja una comprensión social internalizada. El discurso de los demás da forma a nuestras ideas.

De acuerdo con Vygotski y Bakhtin, los factores culturales ejercen un mayor impacto sobre el funcionamiento mental que otros factores más individualizados. Estos autores también sugieren que la calidad del pensamiento varía como una función de la experiencia social. De hecho, las personas internalizamos procesos cognitivos que se experimentaron por primera vez en una determinada situación social. Puesto que den-

tro de esta posición teórica una actividad que genera procesos mentales superiores es una actividad mediada socialmente significativa, podríamos pensar que el hecho de que la tarea tenga un objetivo social significativo podría influir en la forma en que se generen las inferencias durante la lectura.

Por lo comentado hasta ahora, y con este marco teórico socio-cultural, consideramos relevante investigar el modo en que un objetivo que implique socialización puede influir en las inferencias que se generen durante la lectura, así como en el recuerdo que se tiene de lo leído. Consideramos, por otra parte, que no se realiza el mismo tipo de inferencias cuando se debe transmitir la información en una situación de comunicación simétrica (de igual a igual, de adulto a adulto, pongamos por caso) o asimétrica (cuando una persona adulta se comunica con un menor, de adulto a un niño). Aplicando los argumentos teóricos de Vygotski y Bakhtin a este contexto de lectura, podremos considerar que al explicar el contenido de un texto a un igual no se ponen de manifiesto los mismos mecanismos y estrategias cognitivas que cuando ese mismo texto se le cuenta a un niño. Al transmitir información a un niño, por ejemplo, debemos hacer renunciaciones estratégicas, preocuparnos por crear significados compartidos, explicar con detenimiento algunos conceptos, parafrasear las propias palabras, etc. Por ello, consideramos que también durante la lectura del texto se harán distintos tipos de inferencias si sabemos que el objetivo de nuestra lectura es explicárselo posteriormente a un igual o a un niño.

## 2. OBJETIVOS DE ESTE ESTUDIO

Un primer objetivo de investigación fue analizar en qué medida se genera un patrón inferencial diferente cuando el objetivo de la lectura es contárselo a un igual (simétrico) o a un niño (asimétrico). Así, el objetivo de lectura simétrico hace referencia a aquellos casos en los que se le dijo al participante que el objetivo de su lectura era contárselo a un compañero. El objetivo de lectura asimétrico, en cambio, se refiere a los casos en los que se le dijo que su objetivo era contárselo a un niño de ocho años. Nuestra hipótesis, que intentaremos contrastar a través de este trabajo, es que se deben realizar más inferencias en la condición de asimetría —contárselo a un niño— que en la de simetría —contárselo a un compañero—, por lo anteriormente expuesto. Por ello, esperamos que se realicen más inferencias en la *condición de asimetría* que en la *condición de simetría*, mientras que no esperamos que haya diferencias significativas entre las inferencias que se realizan ante un texto narrativo y ante uno expositivo.

Un segundo objetivo fue examinar si el tipo de texto que se presenta a los sujetos influye igualmente en la generación de inferencias. Todos los participantes leyeron dos textos, un expositivo (*la progeria*) y otro narrativo (*El crimen perfecto*). Aunque sabemos que el género del texto tiene un papel importante en la generación de inferencias, intentaremos demostrar que el papel de los objetivos de la lectura tiene un papel igualmente relevante, por lo que puede, incluso, amortiguar el efecto del género del texto. No queremos, con esto, decir que el género del texto no tenga una fuerte relación con la generación de inferencias. Queremos señalar, en cambio, que el objetivo de la lectura tendrá más peso sobre la generación de inferencias que el género del texto.

Un tercer objetivo es evaluar si este posible efecto del objetivo de lectura simétrico y asimétrico se produce de igual manera en dos tipos de tareas diferentes: mediante un protocolo de verbalización espontánea, como es el procedimiento de pensamiento en voz alta, y mediante una tarea más elaborada y oral, como es una tarea de resumen. La razón de proponer ambas tareas responde a sus propias diferencias. Así, el procedimiento de pensamiento en voz alta es una herramienta muy valiosa para analizar las inferencias que se generan de manera espontánea mientras se lee, puesto que revela los procesos conscientes del sujeto, sus procesos estratégicos (véase para una revisión de esta metodología Pressley y Afflerbach, 1995 o León y Escudero, 2003). La tarea de resumen es, por el contrario, una tarea que se realiza con posterioridad a la lectura, requiere de una actividad reflexiva y muy elaborada, de un análisis previo y de un mayor nivel de procesamiento. En esta tarea de resumen diferenciaremos entre ideas recordadas del texto e ideas añadidas diferentes a las explicitadas en el texto. De esta manera, no sólo podremos computar aquellas ideas explícitas que el sujeto recuerda del texto, sino también aquellas ideas que no aparecen en el texto, pero que el sujeto "recuerda", ya que son el producto de un proceso de inferencias que realizó durante la lectura.

Un último objetivo de la presente investigación es de carácter aplicado, pues hace referencia a las implicaciones educativas de los resultados que se obtengan. Si se demostrase que cuando el objetivo de la lectura es contárselo a alguien de menor edad se realizan más inferencias y se recuerda mejor el texto, podríamos pensar que en las aulas se conseguiría una mejor comprensión lectora si se diese la instrucción de leer para contárselo a un compañero de menor edad, que si simplemente deben leer para entenderlo. De este modo, a partir de los resultados del estudio, podríamos aproximarnos a las directrices que habría que dar en las aulas para que los alumnos hagan inferencias más pertinentes y para que tengan una mejor comprensión lectora de los textos a los que se enfrentan.

### **3. MÉTODO**

#### **Participantes**

Los participantes de este trabajo fueron 10 estudiantes de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. La mitad de ellos cursaban el último año de la licenciatura y la otra mitad eran estudiantes de Doctorado. A su vez, la mitad de los participantes eran hombres y la otra mitad mujeres. Sus edades oscilaban entre los 24 y 28 años. Su participación fue voluntaria.

#### **Materiales y procedimiento**

Los materiales consistieron en dos textos: uno expositivo y otro narrativo. El primer texto es un texto expositivo que trata sobre la *progeria* o síndrome de envejecimiento prematuro, y es una elaboración propia a partir de diversos textos que explican esta enfermedad. El texto consta de 10 oraciones, 201 palabras y 1163 caracteres. El segundo texto es un cuento llamado "El crimen perfecto", de Eduardo Galeano, periodista y

escritor uruguayo. Consta de 14 oraciones, 194 palabras y 1284 caracteres. Según tres jueces, el nivel de dificultad de los dos textos es semejante ( $X = 5$ ,  $DT = 1$ ), en una escala de 0 a 10.

Los dos textos fueron leídos por cada sujeto y se contrabalanceó el orden de presentación de los mismos. Las cuatro condiciones resultantes a las que se asignó aleatoriamente a los sujetos fueron:

- I) 1º Expositivo-Simétrico (modalidad a) y 2º Narrativo-Asimétrico (modalidad d)
- II) 1º Expositivo-Asimétrico (modalidad b) y 2º Narrativo-Simétrico (modalidad c)
- III) 1º Narrativo-Simétrico (modalidad c) y 2º Expositivo-Asimétrico (modalidad b)
- IV) 1º Narrativo-Asimétrico (modalidad d) y 2º Expositivo-Simétrico (modalidad a)

La presentación de los textos se hizo en diapositivas *Power Point*. La aplicación se realizó individualmente. El participante se sentaba frente a un ordenador y una grabadora de audio. El procedimiento de pensamiento en voz alta se basó en métodos existentes (Narváez, van den Broek y Barrón, 1999; Trabasso y Magliano, 1996; Zwaan y Brown, 1996). La instrucción que se les daba era que dijeran en voz alta cualquier pensamiento que les sugiriese la lectura de cada una de las frases del texto, teniendo en cuenta el objetivo que se les había indicado. Para facilitar que los sujetos verbalizaran sus pensamientos después de la lectura de cada una de las frases del texto, se diseñó una presentación en la que cada vez que daban a la barra espaciadora del teclado aparecía una nueva frase, manteniéndose en la pantalla las anteriores. En primer lugar, se les presentaba un texto con el que entrenar la técnica de pensamiento en voz alta. Este texto era de tipo expositivo y constaba de cuatro oraciones. El tema del que trataba es el fenómeno del “Dejà Vu”. El evaluador dio *feedback* a cada sujeto al finalizar el texto de entrenamiento. Una vez leído el texto completo y habiendo verbalizado sus pensamientos después de cada frase, se le pedía al sujeto que hiciera un resumen oral del texto que había leído. A continuación, se exponía una diapositiva que indicaba que se le presentaría otro texto y que su objetivo de lectura era, o bien explicárselo a un compañero, o bien a un niño de ocho años —para este segundo texto debía tener un objetivo diferente al del primero—. Con este segundo texto se siguieron los mismos pasos que con el primero: presentación de las frases una a una, verbalización de sus pensamientos y resumen del texto. Por recapitular, los pasos que se siguieron con cada sujeto fueron:

1. Explicación de su objetivo de lectura para el texto 1
2. Entrenamiento de pensamiento en voz alta
3. Recuerdo de su objetivo de lectura para el texto 1
4. Presentación del texto 1 (con pensamiento en voz alta después de cada frase)
5. Resumen oral del texto 1
6. Explicación de su objetivo de lectura para el texto 2
7. Presentación del texto 2 (con pensamiento en voz alta después de cada frase)
8. Resumen oral del texto 2
9. Agradecimiento por su participación

Todas las verbalizaciones de los participantes durante el pensamiento en voz alta y recuerdo libre fueron grabadas en formato mp3, y se transcribieron con el programa informático "Soundsciber". Los datos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS. Las sesiones de evaluación, con las instrucciones y entrenamiento incluidos, tuvieron una duración media de 26 minutos. Todos los participantes acabaron la tarea en menos de 30 minutos.

### **Evaluación y clasificación de los protocolos verbales y de las inferencias**

Como ya se ha comentado, los protocolos verbales fueron inicialmente grabados para ser posteriormente transcritos y divididos en cláusulas. Dichas cláusulas constituyeron nuestra unidad de análisis siguiendo la taxonomía realizada por Trabasso y Magliano (1996), Narváz y cols. (1999) y la desarrollada por Escudero y cols. (en prensa). Todas estas clasificaciones coinciden en señalar dos grandes grupos de afirmaciones realizadas por los lectores: aquellas que son las inferencias propiamente dichas y que se dividen en asociativas, explicativas y predictivas; y otras afirmaciones o modos lingüísticos (tales como exclamaciones, paráfrasis, repeticiones, evaluaciones, problemas de comprensión, el uso de 2ª persona) que no son propiamente inferencias.

En total, todos los participantes (10) generaron colectivamente 637 cláusulas, de las cuales 246 (38,61 % del total) se computaron como inferencias y el resto (391, 61,38% del total) fueron clasificadas en un segundo grupo de afirmaciones. Son las siguientes:

- 1) INFERENCIAS. Las respuestas consideradas inferencias correspondieron a uno de estos tres tipos:
  - **Asociaciones:** En esta categoría de inferencia se contemplan aquellas afirmaciones, conceptos, ideas o ejemplos que los lectores activan durante la lectura. Frecuentemente suelen ser el resultado de la activación del conocimiento previo del lector. Así, por ejemplo, ante la lectura del texto "La Progeria o síndrome de envejecimiento prematuro es una enfermedad genética de la infancia extremadamente rara, caracterizada por una aceleración en el proceso natural de envejecimiento", uno de los lectores comentó "Se me acaba de venir a la cabeza la película de Benjamín Burton". El propósito fundamental es resaltar el modelo mental añadiendo más detalles, refiriéndose a ciertas características, aspectos, conexiones o al rol de diferentes personajes, objetos o situaciones que aparecen en el texto.
  - **Explicaciones:** Constituyen inferencias causales que buscan antecedentes (e.g., una causa, razón o motivo) que explican porqué sucede una determinada acción o evento en el texto. Por ejemplo, ante la oración "Y en pleno invierno estaban unos exiliados latinoamericanos tiritando de frío", un lector comentó "...y no tenían nada de dinero, claro, porque habían sido expulsados fuera de su país y no tenían dinero". Su principal propósito es integrar diferentes oraciones del texto. También la explicación puede ser conceptual como se muestra en este ejemplo "Pues un exiliado es una persona que tiene que dejar su país por distintas razones, porque le persiguen y le quieren matar o le quieren hacer cosas malas, y entonces se tiene que ir de su país y se tiene que ir a otro".

- **Predicciones:** Estas afirmaciones constituyen inferencias consecuentes causales que tratan de adelantar expectativas sobre lo que puede ocurrir inmediatamente después en el texto. Estas expectativas pueden basarse en hechos, objetivos, acciones, resultados o emociones. Así, en el ejemplo “Si ponían monedas de lata o cartón, el radiador funcionaría, pero el recaudador encontraría, luego, las pruebas de la infamia”, un lector contestó “...Pero, claro, si luego les pillaba el recaudador se les caía el pelo”.
- 2) **OTRAS AFIRMACIONES Y USOS LINGÜÍSTICOS.** Una parte substancial de las cláusulas registradas (391, 61,38% del total) no correspondieron a ninguna de las categorías definidas como inferencias, sino a aquellas afirmaciones o meta-comentarios, como los definen Zwaan y Brown (1996), y que hemos dividido en 6 grupos. Son los siguientes:
- **Paráfrasis:** Este sería el caso en el que la frase original del texto se expresa con otras palabras mientras se retiene el significado original y la parte de la oración original. Ante la oración del texto “El frío los hacía temblar como malaria”, un lector respondió “Y aquí dice eso, que tenían tanto frío que parece que tenían fiebre de lo que temblaban”.
  - **Repetición:** Corresponde a una repetición literal de las palabras o frases tal y como aparecen en el texto, como sería en este ejemplo “...Y en pleno invierno estaban unos exiliados latinoamericanos...”.
  - **Evaluaciones:** Corresponden a observaciones realizadas por el lector sobre el contenido del texto, de las acciones de los personajes o de los resultados de sus acciones. También pueden indicar el estado emocional del lector o su reacción hacia el contexto en el que se sitúa el texto. Así, ante la oración del texto “La Progeria o síndrome de envejecimiento prematuro es una enfermedad genética de la infancia extremadamente rara”, la respuesta de un lector fue “Sí, debe ser muy rara porque yo no la conocía para nada”.
  - **Empatía:** Conciene a la habilidad del lector para ponerse en el lugar del protagonista, como se muestra en el ejemplo, “Mira, pobrecitos, que no tenían dinero”.
  - **Problemas de comprensión:** Se trata de aquellas cláusulas que expresan una dificultad de comprensión relativa a una parte del texto, a veces una palabra, una oración o un párrafo. Frecuentemente esta dificultad se produce como consecuencia de la naturaleza del propio texto y/o la ausencia de conocimiento previo del lector. Por ejemplo, un lector realizó el siguiente comentario “He tenido que leer dos veces la frase porque me ha costado entenderla”.

Además de estas categorías, en este estudio añadimos esta otra:

- **Uso de la segunda persona.** Utilización que se hace de la segunda persona del singular con el objeto de referirse a conocimientos o experiencias compartidos con la persona a la que va dirigido. Por ejemplo, “Tú sabes que tus abuelos, si los miras, tienen arrugas y son diferentes a ti...”. Supone una acomodación del modo lingüístico hacia la persona a la que va dirigida.

En lo que respecta a la segunda tarea, el resumen, el análisis de los datos se computa sobre dos variables: ideas recordadas del texto e ideas añadidas. Las ideas recordadas son, como se comentaba anteriormente, el número de ideas que aparecen en el texto y que el participante menciona en el resumen, mientras que las ideas añadidas corresponden a información que el lector “añade” al resumen y que no estaba explicitada en el texto. En las tablas 1 y 2 se muestran algunos ejemplos de las respuestas de los sujetos ante los protocolos verbales, perteneciendo la última fila al resumen realizado de cada texto.

TABLA 1  
EJEMPLO DE EVALUACIÓN DE TEXTO EXPOSITIVO EN SU CONDICIÓN ASIMÉTRICA (SUJETO 1) Y SU RESUMEN (EN SUBRAYADO Y CURSIVA, IDEAS AÑADIDAS, EN SUBRAYADO, IDEAS DEL TEXTO)

Texto Progeria	Afirmaciones transcritas	Tipos de afirmaciones
La <i>Progeria</i> o síndrome de envejecimiento prematuro es una enfermedad genética de la infancia extremadamente rara, caracterizada por una aceleración en el proceso natural de envejecimiento.	<i>Tú sabes que tus abuelos, si los miras tienen arrugas y son diferentes a ti. Eso es porque ya son mayores. Pero ellos tienen muchos años. Y tú que tienes pocos años, todavía no tienes esas arrugas y esas características de la edad. Pero intenta imaginarte que hay gente que a tu edad puede tener esas cosas de arrugas y lo que normalmente tienen tus abuelos. Entonces, imagínate, que eso es una enfermedad.</i>	Explicativa (2ª persona) Explicativa
Este proceso de envejecimiento se produce entre 5 y 10 veces más rápido de lo habitual, por lo que estos pacientes se ven afectados desde la infancia.	<i>Y eso es porque envejecen muy, muy rápido. Es decir, les pasa lo que les ha pasado a tus abuelos en 60, 65 años, les pasa en muy pocos años, en mucho menos. Se me acaba de venir a la cabeza la película de Benjamín Burton.</i>	Paráfrasis Explicativa Asociativa
Se estima que afecta a uno de cada 8 millones de recién nacidos.	<i>Pero es una enfermedad muy rara. Es decir, que hay muy poca gente en este mundo que la tiene.</i>	Paráfrasis
Las características clínicas de esta enfermedad son, entre otras, la baja estatura, piel seca y arrugada, calvicie prematura, canas en la infancia, venas craneales sobresalientes, problemas cardíacos, manchas en la piel y presencia de enfermedades degenerativas.	<i>Entonces esa gente, como te estaba explicando, tiene lo que tiene normalmente la gente mayor, lo que pueden tener tus abuelos. Por ejemplo, son más bajitos, tienen más arrugas, igual ya están calvos, o tienen canas. Y tienen también las enfermedades que puede tener la gente mayor. Es decir, tienen problemas de todo tipo que sufrimos normalmente cuando ya somos muy mayores.</i>	Explicativa (2ª persona) Paráfrasis Predictiva Paráfrasis
Aunque recientemente se ha descubierto específicamente el gen causante de la progeria, aún no hay cura.	<i>Entonces, ahora recientemente la gente que se dedica a investigar esas cosas ya está descubriendo a qué se debe, pero todavía no saben cómo curarlo.</i>	Paráfrasis
El promedio de vida en niños enfermos es de 13 años, pero se conoce un caso en el que el enfermo vivió hasta los 20, aunque los estudios demuestran que tenía una progeria distinta a la descrita y conocida.	<i>Entonces, los niños que sufren esa enfermedad, pues como se hacen mayores mucho más rápido, pues no llegan a la edad que tienen los mayores normalmente. Es decir, no llegan a la edad que tienen tus abuelos, de 60 o de 70. Sino que como todo va mucho más rápido, pues mueren antes. Normalmente, pues, a los 13 años o... Bueno, sí, más o menos.</i>	Explicativa Predictiva Explicativa

No existe aún un tratamiento de probada eficacia.	<i>Y todavía no se sabe qué hacer con esa gente, cómo tratarla para que esté mejor.</i>	Paráfrasis
La mayoría de los tratamientos se limitan a paliativos o prevención de complicaciones como son las enfermedades cardiovasculares.	<i>Pues lo único que se hace es cuidarlos para que se sientan mejor, y para que estén más a gusto. Y darles medicamentos para las enfermedades que tienen.</i>	Paráfrasis
Se utilizan aspirinas en bajas dosis y dietas hipercalóricas.	<i>También se les dan otras cosas de comer de las que por ejemplo comes tú. Porque como a tu edad ya son mayores, pues ya no pueden comer las cosas que comes tú.</i>	paráfrasis (2ª persona) Explicativa
Se han intentado tratamientos con hormona de crecimiento humano.	-----	
<b>Resumen:</b>	Hay una enfermedad que se llama progeria, que en esa enfermedad lo que les pasa a las personas es que <u>crecen mucho más rápido de lo normal</u> . Esto se debe a un problema <u>metabólico</u> y... a ver qué más decir. Ah, vale, no se saben muy bien las causas, pero se está investigando ahora que igual pueden ser <u>causas genéticas</u> , se pueden deber a un <u>gen concreto</u> , pero todavía se sabe muy poco sobre eso. Y por eso, <u>todavía no se puede basar el tratamiento en ello</u> . Lo que se hace hasta ahora es dar <u>medicamentos para tratar los problemas que surgen</u> , <u>típicas enfermedades de la edad avanzada</u> , problemas cardiovasculares, etc. Y cuidar la gente, cuidados paliativos y todo ese tipo de cosas porque todavía <u>no hay otro tipo de tratamiento</u> realmente bien establecido. Entonces lo que les pasa a esa gente, están ya a una edad muy temprana, <u>ya a la edad de niños están como los mayores</u> . Es decir, <u>con piel arrugada, con calvas, con un aspecto de persona mayor</u> . Y también con problemas, con enfermedades de persona mayor. Se está intentando tratarlos con la <u>hormona del crecimiento</u> , pero <u>tampoco está muy establecido todavía, todavía se está investigando</u> .	

TABLA 2

EJEMPLO DE EVALUACIÓN DE TEXTO NARRATIVO EN SU CONDICIÓN SIMÉTRICA (SUJETO 7) Y SU RESUMEN (EN SUBRAYADO Y CURSIVA, IDEAS AÑADIDAS, EN SUBRAYADO, IDEAS DEL TEXTO)

Texto "El crimen perfecto"	Afirmaciones transcritas	Tipos de afirmaciones
En Londres, es así: los radiadores devuelven calor a cambio de las monedas que reciben.	<i>Entonces se echa una moneda al radiador. Vale. Vale y si no tienes monedas en casa, pasas frío.</i>	Paráfrasis Predictiva
Y en pleno invierno estaban unos exiliados latinoamericanos tiritando de frío, sin una sola moneda para poner a funcionar la calefacción de su apartamento.	<i>Pues, de lo que se trata es más bien de que no tienen dinero y no de que no tengan suelto. ¿no? Supongo. Entonces la situación cambia. Es decir, ya no se debe a que haya que echar monedas y por eso están en esa situación. Sino que no tiene dinero. Entonces aunque no hubiera que echar monedas, aún así no tendrían calefacción, se la habrían cortado.</i>	Paráfrasis Explicativa Explicativa

Tenían los ojos clavados en el radiador, sin parpadear.	<i>Pues sí que pasaban frío</i>	Explicativa
Parecían devotos ante el tótem, en actitud de adoración; pero eran unos pobres náufragos meditando la manera de acabar con el Imperio Británico.	<i>No sé si el Imperio Británico tiene tanto la culpa.</i>	Evaluación
Si ponían monedas de lata o cartón, el radiador funcionaría, pero el recaudador encontraría, luego, las pruebas de la infamia.	<i>Pues yo aún así echaría cualquier cosa. Porque si pasas frío en ese momento, pues, no vas a pensar en lo que va a pasar luego, igual ya ni vas a estar ahí</i>	Evaluación Explicación Predicción
¿Qué hacer?, se preguntaban los exiliados.		
El frío los hacía temblar como malaria.	<i>Pues en su país supongo que hará menos frío. Pero si estuvieran en su país con frío, no estarían en la misma situación. Es decir, si hiciera frío ahí y los radiadores funcionaran con monedas... o bueno, es que la calefacción siempre hay que pagar por ella. Entonces, la pregunta es ¿estarían ahí igual o esto es porque están en Inglaterra?</i>	Asociación Explicativa Evaluación
Y en eso, uno de ellos lanzó un grito salvaje, que sacudió los cimientos de la civilización occidental.		
Y así nació la moneda de hielo, inventada por un pobre hombre helado.	<i>Qué buena idea!</i>	Evaluación
De inmediato, pusieron manos a la obra.	<i>Y consiguieron la moneda de hielo</i>	predicción
Hicieron moldes de cera, que reproducían las monedas británicas a la perfección; después llenaron de agua los moldes y los metieron en el congelador.	<i>Están intentando combatir la situación con sus mismas armas. Es decir, lo que les provoca la situación es justo lo que aprovechan para poder estar mejor. Y es una muy buena idea, además cuando uno está así, pues, se inventa muchísimas cosas. Y además así como es agua, nadie se puede dar cuenta de que han echado ahí algo, que no eran las monedas. Y si realmente funciona, pues perfecto. Y no pasa nada. Es decir, que las compañías de gas y eso, no van a sufrir por eso. Porque de todas formas ganan mucho.</i>	Evaluación. Explicación Evaluación Predicción Evaluación
Las monedas de hielo no dejaban huellas, porque las evaporaba el calor.	<i>Ah, claro, justo eso. No dejaban huellas.</i>	Evaluación. Repetición
Y así, aquel apartamento de Londres se convirtió en una playa del mar Caribe.	<i>Pues genial. Claro, esas cosas se te ocurren cuando realmente estás en situaciones jodidas. Y bueno, está muy bien de lo que es capaz el ser humano. Menos mal.</i>	Evaluación. Explicativa Evaluación
<b>Resumen:</b>	<i>Pues, había en Londres unos exiliados latinoamericanos, viviendo en un apartamento donde el calefactor funcionaba con monedas. Es decir, había que echarle una moneda y se encendía. Y cuando no tenías monedas, no había ninguna forma de encenderla. Entonces pues, estaban ahí pero como no tenían dinero, entonces no podían tener calefacción. Y estaban sufriendo porque hacía mucho frío, estaban en Inglaterra, en invierno.</i>	

<b>Resumen:</b>	Hacia mucho frío y no sabían qué hacer. Estaban pensando en echar cualquier otro tipo de cosas, algo de <u>metal o de cartón</u> o cualquier cosa que se pareciera a una moneda, pero <u>tenían miedo de lo que pudiera pasar después, porque es que los de la compañía del calefactor se darían cuenta y tenían miedo de lo que pudiera pasar</u> . Entonces, pues, pasando tanto frío lo que <u>se les ocurrió fue una cosa realmente genial</u> . Y es que <u>hicieron moldes de las monedas inglesas y esos moldes los llenaban con agua</u> . Y así se creó la <u>moneda de hielo</u> . Es decir, las <u>monedas de hielo que se parecían... vamos, que eran iguales a las monedas de Inglaterra</u> , las echaban al calefactor y la máquina las reconocía como monedas, pero luego ya dentro <u>se evaporaban</u> . Y nadie se daba cuenta de que ahí se había echado que no fuera una moneda de verdad. Y así, pues tenían <u>calorcito</u> y estaban a gusto ahí.	
-----------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Para evaluar el grado de fiabilidad en la evaluación interjueces, se llevó a cabo una prueba de acuerdo interjueces en la que dos evaluadores analizaron por separado una muestra aleatoria de 100 cláusulas, alcanzando un nivel de acuerdo de 0,89 (Kappa de Cohen). Las diferencias se resolvieron mediante consenso. Posteriormente, se llevó a cabo de nuevo otra prueba de acuerdo interjueces con estos dos mismos evaluadores sobre una muestra aleatoria de 300 cláusulas, alcanzando en este caso una fiabilidad de 0,94 (Kappa de Cohen) resolviéndose, de nuevo, las diferencias por consenso.

### Diseño y análisis de datos

Con los datos provenientes de la tarea de pensamiento en voz alta se realizaron varios análisis. En primer lugar y empezando por un análisis global, se realizó un ANOVA 2 (condición de simetría, simetría vs. asimetría) x 2 (tipo de texto, narrativo vs. expositivo), tomando conjuntamente todas las inferencias evaluadas. Se pretende con ello analizar el efecto de cada factor en el cómputo global y sus posibles interacciones. En segundo lugar, se llevó a cabo un ANOVA factorial mixto 2 (condición de simetría, simetría vs. asimetría) x 2 (tipo de texto, narrativo vs. expositivo) x 3 (tipo de inferencia, asociativa, explicativa, predictiva), con el objeto de examinar los efectos principales de las variables estudiadas en el tipo de inferencia y sus posibles interacciones. En tercer lugar, se aplicó de nuevo otro ANOVA factorial mixto 2 (condición de simetría, simetría vs. asimetría) x 2 (tipo de texto, narrativo vs. expositivo) x 6 (tipo de afirmaciones, paráfrasis, evaluaciones, empatías, repeticiones, dificultad de comprensión, uso de la 2ª persona), con el objeto de analizar los efectos principales de las variables estudiadas en los tipos de afirmaciones y sus posibles interacciones. Finalmente y para analizar la tarea de resumen se llevó a cabo un cuarto ANOVA de tres factores: 2 (Resumen, ideas recordadas del texto vs. añadidas) x 2 (simetría, simétrico vs. asimétrico) x 2 (tipo de texto, narrativo vs. expositivo). Con ello se pretendía analizar los efectos principales de las variables estudiadas en los dos cómputos del resumen y sus posibles interacciones.

#### 4. RESULTADOS

Para obtener una mejor exposición de los resultados hemos optado por agruparlos en tres apartados:

##### 1) *Análisis de la tarea de pensamiento en voz alta en la generación de inferencias.*

Como se recordará, un primer objetivo de este estudio era analizar en qué medida se genera un patrón inferencial diferente cuando el objetivo de la lectura es contárselo a un igual (simétrico) o a un niño (asimétrico), esperando con ello que se realizasen más inferencias en la *condición de asimetría* —cuando el objetivo del lector es explicar el contenido del texto a un niño— por el hecho de que se acomode a este contexto social, tal y como sugieren los argumentos teóricos de Vygotski y Bakhtin aplicados a este contexto de lectura. En un segundo objetivo pretendíamos examinar si el tipo de texto (narrativo, expositivo) influía igualmente en la generación de inferencias, esto es, si el objetivo de la lectura (simétrico, asimétrico) tendría más peso sobre la generación de inferencias que el género del texto.

Partiendo de un análisis de los datos desde un planteamiento más general y en el que se agruparon conjuntamente todas las inferencias computadas, se ejecutó un ANOVA 2 (condición de simetría, simetría vs. asimetría) x 2 (tipo de texto, narrativo vs. expositivo). Los resultados indicaron dos aspectos importantes. Primero, que tomando conjuntamente todas las inferencias no hay efecto alguno de la condición de lectura (simétrica, asimétrica), esto es, que la condición de asimetría genera un número similar de inferencias que la condición simétrica. Y segundo, que se detecta un efecto significativo en el tipo de texto ( $F(1,16) = 4,89$ ,  $MCE=26,57$ ,  $p < 0,05$ ), en el que los lectores ante la lectura del texto narrativo evocaron significativamente más inferencias que ante la lectura del texto expositivo.

Con el objeto de examinar los efectos principales de las variables estudiadas en cada tipo de inferencia y sus posibles interacciones, se llevó a cabo un ANOVA factorial mixto 2 (condición de simetría, simetría vs. asimetría) x 2 (tipo de texto, narrativo vs. expositivo) x 3 (tipo de inferencia, asociativa, explicativa, predictiva) y cuyos datos se expresan en la tabla 3.

Tal y como muestran los datos en la tabla 3 y en los gráficos 1 y 2, los resultados detectan de nuevo el efecto principal significativo en el tipo de texto ya comentado ( $F(1,16) = 4,89$ ,  $MCE=8,86$ ,  $p < 0,05$ ), en el que el número de inferencias que se realizan en el texto narrativo son superiores a las realizadas en el expositivo. Pero este análisis también reveló un efecto significativo en el tipo de inferencia ( $F(2,32) = 4,62$ ,  $MCE=5,98$ ,  $p < 0,05$ ), por un lado, y un efecto significativo de la interacción entre el factor inferencia y la condición de simetría ( $F(2,32) = 3,86$ ,  $MCE=5,98$ ,  $p < 0,05$ ), por otro. En efecto, tal y como aparece reflejado en el gráfico 1, se encuentran diferencias marginalmente significativas ( $p=0,067$ ) en el número de inferencias explicativas que genera la condición asimétrica frente a la simétrica. Este efecto se debe fundamentalmente a que la condición asimétrica induce a un acomodo hacia los conocimientos “supuestos” de un niño de ocho años. Obsérvese que este efecto sólo se produce en las inferencias explicativas, presumiblemente como consecuencia

de incrementar el número de explicaciones conceptuales o de añadidos con el objeto de facilitar la comprensión de un menor. Como se observa también en el gráfico 1, no hubo diferencias en el resto de inferencias.

TABLA 3  
 MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS (D.T. ENTRE PARÉNTESIS) DE LAS INFERENCIAS COMPUTADAS EN TRES CATEGORÍAS, ASOCIATIVA, EXPLICATIVA Y PREDICTIVA Y EN FUNCIÓN DE LA CONDICIÓN DE SIMETRÍA (SIMETRÍA, ASIMETRÍA) Y DEL TIPO DE TEXTO (EXPOSITIVO, NARRATIVO)

		Expositivo	Narrativo	Total
		Media (D.T.)	Media (D.T.)	Media (D.T.)
Asociativa	Simétrico	2,20 (0,84)	3,80 (3,96)	3,00 (2,83)
	Asimétrico	1,20 (0,84)	2,80 (2,39)	2,00 (1,89)
	Total	1,70 (0,95)	3,30 (3,13)	2,50 (2,40)
Explicativa	Simétrico	1,40 (0,89)	4,20 (2,17)	2,80 (2,15)
	Asimétrico	5,00 (5,00)	7,00 (4,74)	6,00 (4,71)
	Total	3,20 (3,88)	5,60 (3,78)	4,40 (3,93)
Predictiva	Simétrico	1,80 (1,79)	2,40 (1,14)	2,10 (1,45)
	Asimétrico	1,60 (1,14)	3,20 (1,30)	2,40 (1,43)
	Total	1,70 (1,42)	2,80 (1,23)	2,25 (1,41)

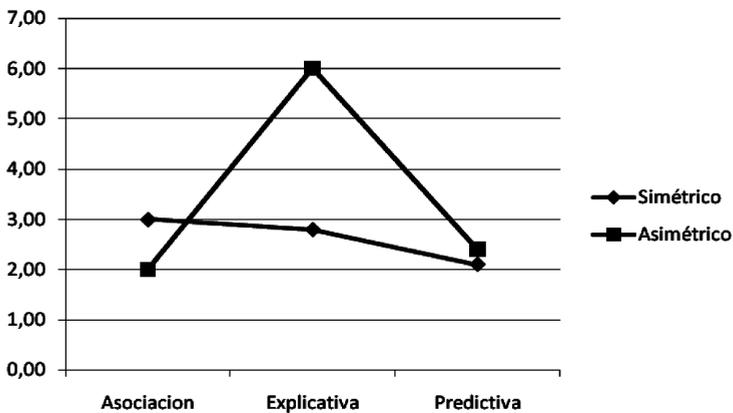


GRÁFICO 1  
 REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA INTERACCIÓN SIGNIFICATIVA ENTRE EL FACTOR INFERENCIA Y LA CONDICIÓN DE SIMETRÍA

El gráfico 2 refleja la superioridad del texto narrativo sobre el expositivo en relación al número y tipo de inferencias realizadas por los lectores. De nuevo, se observa que en ambos textos fueron las inferencias explicativas las que más se realizaron, aunque estas diferencias no fueron significativas.

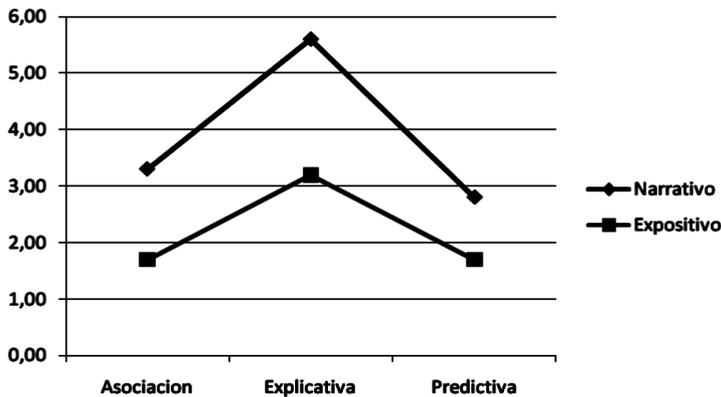


GRÁFICO 2  
REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS EN LOS TRES TIPOS DE INFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL TIPO DE TEXTO

Los resultados obtenidos hasta este momento sobre la tarea de pensamiento en voz alta y sobre la generación espontánea de inferencias nos inducen a pensar en tres conclusiones relevantes. La primera se refiere a que el tipo de texto sigue siendo una variable muy relevante en la realización de inferencias, en el que el texto narrativo genera un mayor número de inferencias que el expositivo, como ya se había confirmado en diversos estudios previos y con otros tipos de textos (e.g., León, Escudero y van den Broek, 2003; Escudero 2004; Escudero, León y van den Broek, en prensa).

La segunda conclusión hace referencia a que este efecto del tipo de texto se sigue produciendo, a pesar de la introducción de la condición social simétrica o asimétrica en el estudio, por lo que la condición de comunicación social no parece afectar, reducir o minimizar los efectos en la generación de inferencias, por tanto, mitigar el efecto de la influencia del tipo de texto. La influencia del texto es un factor determinante en la generación de inferencias.

La tercera conclusión es que se produce un efecto (aunque tangencial) de la condición asimétrica en la generación de inferencias explicativas (y sólo en ellas) sobre la condición simétrica. Este dato apoya los argumentos teóricos de Bakhtin (1981) y Vygotski (1978), en el sentido de que los factores culturales ejercen cierto impacto sobre las funciones psicológicas, más que un mayor impacto sobre el funcionamiento mental que otros factores más individualizados como señalan ambos autores. También puede sugerirse que la calidad del pensamiento varía como una función de la experiencia social, como un producto de la internalización de procesos cognitivos que se experimentaron en una determinada

situación social. Dicho con otras palabras, el hecho de que la tarea de lectura impuesta tenga un objetivo social significativo (el asimétrico) ha influido (de forma tangencial) en la forma en que se generan más inferencias (explicativas) durante la lectura.

2) *Análisis de la tarea de pensamiento en voz alta en la generación de otras afirmaciones y metacomentarios*

Con el objeto de examinar los efectos principales de las variables estudiadas en los otros tipos de afirmaciones y sus posibles interacciones, se llevó a cabo un ANOVA factorial mixto 2 (condición de simetría, simetría vs. asimetría) x 2 (tipo de texto, narrativo vs. expositivo) x 6 (paráfrasis, evaluaciones, empatías, repeticiones, dificultad de comprensión, segunda persona). Tal y como muestran los datos en la tabla 4 y gráfico 3, hay algunos resultados interesantes, como la existencia de un efecto principal estadísticamente significativo de la simetría ( $F(1,12) = 4,73$ ,  $MCE=11,72$ ;  $p = 0,05$ ). Además, se encontró otro efecto principal significativo del tipo de afirmación computada ( $F(5,60) = 8,39$ ,  $MCE=7,82$ ;  $p < 0,001$ ). Por último, se encontró un efecto significativo de la interacción entre la simetría y el tipo de afirmación analizada ( $F(5,60) = 3,11$ ,  $MCE=7,82$ ;  $p < 0,05$ ).

TABLA 4  
 MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS (D.T. ENTRE PARÉNTESIS) DEL RESTO DE AFIRMACIONES COMPUTADAS EN SEIS CATEGORÍAS (PARÁFRASIS, EVALUACIONES, EMPATÍAS, REPETICIONES, DIFICULTAD DE COMPRENSIÓN, Y UTILIZACIÓN DE LA 2ª PERSONA) Y EN FUNCIÓN DE LA CONDICIÓN DE SIMETRÍA (SIMETRÍA, ASIMETRÍA) Y DEL TIPO DE TEXTO (EXPOSITIVO, NARRATIVO)

		Expositivo	Narrativo	Total
		Media (D.T.)	Media (D.T.)	Media (D.T.)
Paráfrasis	Simétrico	1,50 (3,00)	6,75 (6,65)	4,13 (5,54)
	Asimétrico	8,75 (3,30)	9,25 (2,99)	9,00 (2,93)
	Total	5,13 (4,85)	8,00 (4,96)	6,56 (4,97)
Evaluaciones	Simétrico	2,50 (2,38)	4,00 (3,16)	3,25 (2,71)
	Asimétrico	0,75 (0,96)	1,25 (1,50)	1,00 (1,20)
	Total	1,63 (1,92)	2,63 (2,72)	2,13 (2,33)
Empatías	Simétrico	2,25 (1,71)	2,25 (2,06)	2,25 (1,75)
	Asimétrico	3,00 (3,16)	3,00 (2,16)	3,00 (2,51)
	Total	2,63 (2,39)	2,63 (2,00)	2,63 (2,13)
Repeticiones	Simétrico	1,25 (2,50)	0,75 (0,50)	1,00 (1,69)
	Asimétrico	1,00 (2,00)	2,75 (2,22)	1,88 (2,17)
	Total	1,13 (2,10)	1,75 (1,83)	1,44 (1,93)
Dificultad comprensión	Simétrico	0,00 (0,00)	0,25 (0,50)	0,13 (0,35)
	Asimétrico	0,00 (0,00)	3,00 (6,00)	1,50 (4,24)
	Total	0,00 (0,00)	1,63 (4,21)	0,81 (2,99)

Segunda persona	Simétrico	1,00 (2,00)	0,25 (0,50)	0,63 (1,41)
	Asimétrico	3,00 (0,82)	5,25 (5,74)	4,13 (3,98)
	Total	2,00 (1,77)	2,75 (4,62)	2,38 (3,40)

Analizando ahora los resultados de manera más detallada y como se expresa en el gráfico 3, se producen diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ) en el número de paráfrasis que genera la condición asimétrica frente a la simétrica y en el número de afirmaciones en 2ª persona ( $p < 0,05$ ), también en la condición asimétrica frente a la simétrica. En otras palabras, y respecto a las “paráfrasis”, los lectores realizaron muchos más comentarios que capturaban el significado global de una frase cuando el objetivo de su lectura era contárselo a un niño que cuando debían contárselo a un compañero. De igual manera, y ante esta misma condición asimétrica, los sujetos realizaron más acomodaciones en 2ª persona, esto es, comentarios dirigidos a un hipotético interlocutor.

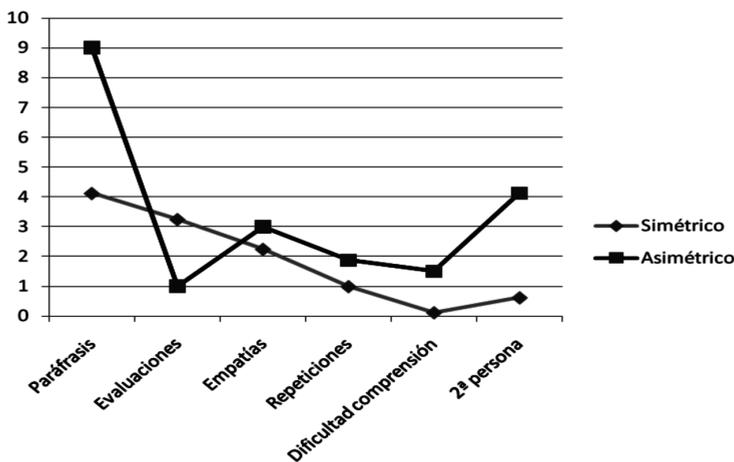


GRÁFICO 3  
 REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS EN LOS SEIS TIPOS DE AFIRMACIONES EN FUNCIÓN DEL TIPO DE CONDICIÓN DE SIMETRÍA

Claramente, estos incrementos de paráfrasis y uso de la 2ª persona responden a acomodaciones lingüísticas derivadas de la condición asimétrica, coincidiendo con el uso tan diferente que hacemos del lenguaje según el contexto social, aludiendo a ese *carácter ventríloquo* que señalaba Bakhtin (1981) o *múltiples voces* (Wertsch, 1991). Este es un resultado relevante porque muestra cómo, de manera espontánea, los lectores acomodan su uso de la lengua al contexto social impuesto, en este caso ante el supuesto de que se lo tendrán que contar posteriormente a un niño de ocho años (condición asimétrica). En nuestro caso, por tanto, podemos concluir que el hecho de introducir

un objetivo de socialización, como compartir la información con otros (un menor), influye también sobre el tipo de afirmaciones que, como las paráfrasis o el uso de la 2ª persona del singular, suponen modos inmediatos de adecuar los conocimientos y las formas lingüísticas al contexto social en el que se está produciendo la comunicación.

### 3) *Análisis de la tarea de resumen*

Un tercer objetivo de este estudio fue evaluar si este posible efecto del objetivo de lectura simétrico y asimétrico se producía de igual manera ante una tarea de resumen. Como es sabido, la tarea de resumen, a diferencia del pensamiento en voz alta, requiere de mayor tiempo de procesamiento puesto que se hace con posterioridad a la lectura, así como una mayor reflexión y sintetización de lo leído. En esta tarea de resumen diferenciaremos entre ideas recordadas del texto e ideas añadidas diferentes a las explícitas en el texto, con lo que pueden asumirse igualmente como inferencias generadas.

Para analizar la tarea de resumen se llevó a cabo un ANOVA de tres factores: 2 (Resumen, ideas recordadas del texto vs. añadidas) x 2 (simetría, simétrico vs. asimétrico) x 2 (factor tipo de texto, narrativo vs. expositivo). Los resultados detectaron un efecto principal estadísticamente significativo del resumen ( $F(1,16) = 198,08$ ,  $MCE=1,19$ ;  $p < 0,001$ ) causado por las numerosas interacciones con el resto de variables estudiadas. De esta manera, se produjo un efecto significativo de la interacción entre el resumen y la variable simetría ( $F(1,16) = 9,28$ ,  $MCE=1,19$ ;  $p < 0,01$ ), al igual que se encontró otro efecto significativo de la interacción entre el resumen y el texto ( $F(1,16) = 6,08$ ,  $MCE=1,19$ ,  $p < 0,05$ ). Se detectó, de nuevo, otro efecto significativo de la interacción entre la asimetría y el texto ( $F(1,16) = 11,96$ ,  $MCE=3,51$ ,  $p < 0,01$ ). Por último, se encontró un nuevo efecto significativo de la interacción triple entre resumen, asimetría y el texto ( $F(1,16) = 7,60$ ,  $MCE=1,19$ ,  $p < 0,05$ ). Todos estos efectos pueden observarse tanto en la tabla 5 como en los gráficos 4 y 5.

TABLA 5  
 MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS (ENTRE PARÉNTESIS) DE LA TAREA DE RESUMEN  
 DISTRIBUIDA EN DOS CATEGORÍAS, IDEAS RECORDADAS DEL TEXTO E IDEAS  
 AÑADIDAS, Y EN FUNCIÓN DE LA CONDICIÓN DE SIMETRÍA (SIMETRÍA, ASIMETRÍA) Y  
 DEL TIPO DE TEXTO (EXPOSITIVO, NARRATIVO)

		Expositivo	Narrativo	Total
		Media (D.T.)	Media (D.T.)	Media (D.T.)
Ideas recordadas del texto	Simétrica	6,20 (2,17)	8,40 (0,55)	7,30 (1,89)
	Asimétrica	6,80 (2,17)	6,80 (1,64)	6,80 (1,81)
	Total	6,50 (2,07)	7,60 (1,43)	7,05 (1,82)
Ideas añadidas	Simétrica	0,20 (0,45)	2,60 (0,89)	1,40 (1,43)
	Asimétrica	4,80 (1,92)	1,20 (1,30)	3,00 (2,45)
	Total	2,50 (2,76)	1,90 (1,29)	2,20 (2,12)

La conclusión más inmediata y general que aportan estos resultados es que la tarea de resumen, según nos refiramos a las ideas que se recuerdan del texto o de las ideas añadidas, se ve afectada (o no) por los factores implicados. De esta manera, si nos referimos a las ideas explícitas que se recuerdan del texto, tal y como se observa en el gráfico 4, no hay diferencias entre ninguna de las condiciones estudiadas. En otras palabras, no hay una mejora o un empeoramiento de las ideas recordadas de un texto en las condiciones estudiadas, ni por la presencia de un texto determinado (expositivo o narrativo), o condicionada por la situación social simétrica o asimétrica. En todos los casos, el recuerdo de la información del texto es muy similar. Obsérvese que las puntuaciones obtenidas en la tarea de resumen respecto a las ideas extraídas del texto son, en la condición asimétrica, exactamente idénticas en los dos textos aplicados y, en la simétrica, las pequeñas diferencias no fueron significativas.

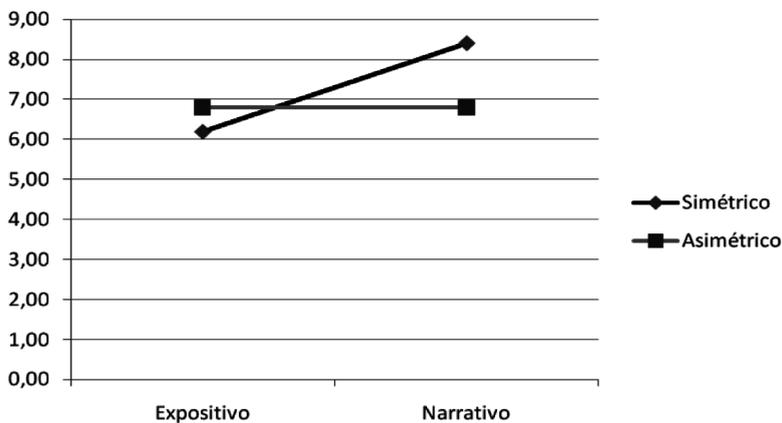


GRÁFICO 4  
REPRESENTACIÓN GRAFICA DE LA INTERACCIÓN TRIPLE ENTRE RESUMEN,  
ASIMETRÍA Y EL TEXTO RESPECTO A LAS IDEAS RECORDADAS EN EL TEXTO

Ahora bien, si atendemos a las ideas añadidas que el lector aportó en la tarea de resumen todo cambia. Cabe señalar aquí que estas ideas "añadidas" pueden considerarse inferencias en nuestro estudio, puesto que proceden del conocimiento previo del lector. Tal y como refleja el gráfico 5, hay diferencias significativas entre las comparaciones entre medias (*t de Student*) en todas las condiciones estudiadas, texto y condición de simetría en relación al número de ideas "añadidas". Así, la condición de asimetría (adulto-niño) repercute de manera significativa en el número de ideas "añadidas", pero sólo en el texto expositivo ( $p < 0,05$ ), no en el narrativo. En otras palabras, el texto expositivo repercute de manera positiva en el número de ideas o inferencias que se producen ante una condición socialmente asimétrica, cuando un adulto trata de contarle el resumen de un texto a un niño. Probablemente su estructura y contenido poco familiar inducen al lector a extraer más información de su propio

conocimiento previo, afín de facilitar la información a un menor. Por otro lado, si comparamos el número de ideas añadidas en la condición simétrica en este mismo texto, las puntuaciones obtenidas son sensiblemente inferiores.

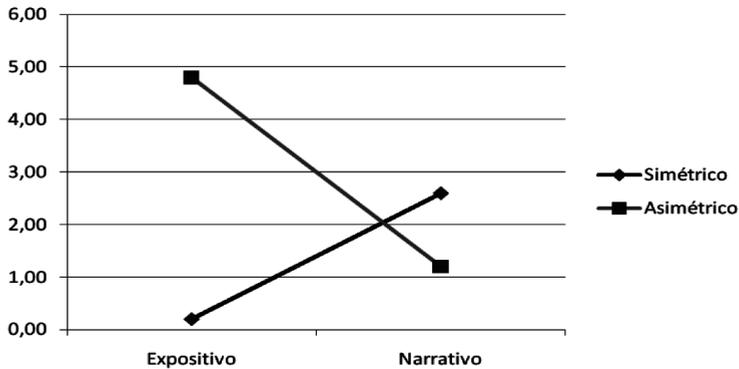


GRÁFICO 5  
REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA INTERACCIÓN TRIPLE ENTRE RESUMEN, ASIMETRÍA Y EL TEXTO RESPECTO A LAS IDEAS AÑADIDAS EN LA TAREA DE RESUMEN

Si nos referimos al texto narrativo, se produce entonces el efecto contrario. Es en este texto donde el número de ideas añadidas disminuye de manera notoria. En otras palabras, no hay una mejora o un empeoramiento de las ideas recordadas de un texto en las condiciones estudiadas, ni por la presencia de un texto determinado (expositivo o narrativo), o condicionada por la condición simétrica o asimétrica. En todos los casos, el recuerdo de la información del texto narrativo es muy similar. Obsérvese que las puntuaciones obtenidas en la tarea de resumen respecto a las ideas extraídas del texto son, en la condición asimétrica, exactamente idénticas en los dos textos aplicados, y en la simétrica las pequeñas diferencias no son significativas.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de los resultados anteriormente descritos, y en relación a los objetivos de la investigación, podemos llegar a varias conclusiones. Previamente es necesario recordar que en este estudio sólo participaron diez sujetos, lo que limita la generalidad de los resultados y obliga, en consecuencia, a ser cautos en nuestras conclusiones. En cualquier caso, los datos obtenidos con estos diez participantes son de gran utilidad como punto de partida para profundizar en algunos aspectos e intentar contrastarlos con una muestra de mayor tamaño.

Tal y como planteábamos en la introducción de este artículo, los objetivos que inducen al lector cumplen un papel importante sobre el tipo de inferencias que realizarán al leer un texto. En la investigación precedente (van den Broek, 2001; van den Broek y cols., 2001) se había llegado a esta misma conclusión, pero los objetivos eran propios

de lectura (entretenimiento frente al estudio) y relacionados con la propia comprensión del texto. En este trabajo los objetivos se relacionan con la transmisión de lo leído a otras personas. Por tanto, los resultados obtenidos en esta investigación no sólo sirven para confirmar que el objetivo de la tarea influye sobre el tipo de inferencias que se realizan durante la lectura, sino también para abrir un nuevo campo de investigación en el que se intenta poner en relación los objetivos de la lectura con la socialización, con la transmisión de la información a otros, con la comunicación.

Como es sabido, el primer objetivo de este estudio se cuestionaba en qué medida se genera un patrón inferencial diferente cuando el objetivo de la lectura es contárselo a un igual (condición simétrica) que a un niño (condición asimétrica). La hipótesis de la que partíamos, basándonos en la posición socio-cultural de Bakhtin (1981) y Vygotski (1978), sugería que los factores culturales ejercen un mayor impacto sobre el funcionamiento mental que otros factores más individualizados, y que este impacto se reflejaría en la realización de inferencias. Los resultados de este estudio apoyan esta hipótesis de manera parcial, en el sentido de que la condición asimétrica se mostró superior tan sólo en el número de inferencias explicativas respecto a la condición simétrica, por lo que puede concluirse que los factores sociales pueden ejercer cierto impacto sobre el funcionamiento mental, al igual que los individuales. Es probable que el hecho de que se realicen más inferencias explicativas ("explicaciones de conceptos") responda al hecho de que el lector desee ampliar la información proporcionando descripciones detalladas del significado de un término cuando el objetivo sea contárselo a un niño, previendo que el destinatario de sus explicaciones tendrá más dificultades para comprenderlo.

Por otra parte, y refiriéndonos a usos lingüísticos y metacomentarios que se derivan de la condición asimétrica, se producen notables incrementos en paráfrasis y uso de la 2ª persona, lo que refleja una acomodación lingüística instantánea al contexto social y que alude a ese *carácter ventrílocuo* que señalaba Bakhtin (1981). En el caso de la "paráfrasis", es esperable que los lectores adultos intenten expresar con otras palabras la información del texto cuando su objetivo es contárselo a un niño, ya que es probable que estén asumiendo que el niño no comprenderá toda la información, por lo que sería necesario explicarla con palabras más comprensibles para él. Sin embargo, con el objetivo de contárselo a un igual, es probable que, si el sujeto comprende la oración leída, no considere que sea necesario poner en otras palabras la misma idea, ya que podrá explicárselo del mismo modo a su compañero. Respecto al uso de la 2ª persona, podría explicarse si entendemos que al leer para contárselo posteriormente a un niño, debemos tener en cuenta durante la lectura que es importante comprender la información y relacionar ésta con los conocimientos y experiencias de la persona a la que irá dirigida. Por ello, durante la lectura se harán más esfuerzos para que el menor sea capaz de relacionar la información con la propia experiencia. Es probable, aunque sería necesario contrastarlo empíricamente, que a este resultado estén subyaciendo determinadas teorías implícitas sobre los conocimientos y comprensión de niños y adultos.

Todo ello nos induce a la conclusión de que el hecho de introducir un objetivo de socialización, como compartir la información con otros (un menor), influye en un tipo de inferencia (explicativa) al igual que sobre el tipo de afirmaciones que, como las paráfrasis o el uso de la 2ª persona del singular, suponen acomodados inmediatos

de adecuación de conocimientos y de formas lingüísticas adaptadas al contexto social en el que se está produciendo la comunicación. Cabe resaltar que este acomodo se produce de manera inmediata, instantánea, casi automática, lo que nos hace pensar que están muy interiorizadas.

Un segundo objetivo fue examinar si el tipo de texto (narrativo y expositivo) que se presenta a los sujetos influye igualmente en la generación de inferencias. Los resultados inciden claramente en que el género del texto posee un efecto determinante en la generación de inferencias y que, al menos en este estudio, presenta un efecto más fuerte y constante que el objetivo social y comunicativo de la lectura del que partíamos. En todos los casos, el número de inferencias categorizadas por el texto narrativo es netamente mayor que las que generan los lectores ante un texto expositivo, efecto que ya se ha constatado en estudios previos a éste (e.g., León, Escudero y van den Broek, 2003; Escudero 2004; Escudero, León, van den Broek y Olmos, en prensa). Por otra parte, este efecto del tipo de texto se sigue constatando a pesar de la introducción de la condición social simétrica o asimétrica en el estudio, por lo que esta condición de comunicación social no parece interferir con la generación de inferencias inducidas por el tipo de texto.

Un tercer objetivo consistía en evaluar si este posible efecto del objetivo de lectura simétrico y asimétrico se produce de igual manera en dos tipos de tareas. Por un lado, se propuso una tarea de resumen, subdividida en ideas explícitas en el texto e ideas añadidas por el lector, consideradas estas últimas como inferencias realizadas con posterioridad a la lectura del texto. Por otro lado, los participantes debían realizar una tarea de pensamiento en voz alta, a través de la cual se podía acceder a las inferencias "online" que iban realizando durante la lectura. Los resultados sólo arrojan diferencias importantes relativas al número de ideas añadidas netamente superiores en la condición de asimetría (adulto-niño) y sólo en el texto expositivo. El hecho de que sólo se produzca en el texto expositivo y no en el narrativo puede indicar que, muy probablemente, la estructura, organización y contenido de un texto expositivo resulte menos familiar para un niño de ocho años y ello puede inducir al lector a extraer más información de su propio conocimiento previo, afín de ser más explícito y facilitar la comprensión del contenido de ese texto a un menor. Inequívocamente, este es otro acomodo que el adulto realiza consciente de las posibles dificultades de comprensión que el supuesto interlocutor podría potencialmente tener sobre el contenido del texto expositivo. Y al igual que ocurría en la tarea de pensamiento en voz alta respecto al incremento de la inferencia (explicativa), las paráfrasis o el uso de la 2ª persona del singular, suponen acomodos inmediatos de adecuación de conocimientos al contexto social.

De todos estos resultados y conclusiones hasta ahora señalados, podemos resaltar que cuando el objetivo de la lectura se hace explícito sobre su carácter social y comunicativo, como lo es proponerle a un lector contárselo a un niño de ocho años, se producen más inferencias explicativas (explicación de conceptos) junto a un acomodo lingüístico inmediato del uso en segunda persona, un mayor número de paráfrasis y que todo ello se incrementa, además, con una mayor aportación de ideas añadidas cuando se trata de resumir el texto. Estos resultados arrojan luz sobre un tema que nunca se había investigado con anterioridad, el modo en que los objetivos de socialización pueden

llegar a influir sobre la cantidad y el tipo de inferencias que se realizan durante la lectura. Por ello, sería necesario continuar por esta línea de investigación, con el objetivo de contrastar estos resultados y conseguir matizar algunas de las cuestiones que se ponen de manifiesto en este estudio. Para ello sería conveniente realizar este estudio con una muestra mucho más amplia.

En lo que respecta a los procedimientos de la presente investigación, sería igualmente interesante que en futuros estudios se incluyera una condición en la que el objetivo de la lectura sea la propia comprensión del texto. De este modo, resultarían tres tipos de objetivos: contárselo a un igual —condición de socialización simétrica—, contárselo a un niño —socialización asimétrica— o comprenderlo —sin socialización—. De este modo, se podría no sólo comprobar si se realizan más inferencias cuando el objetivo es de socialización asimétrica, sino también si se realizan más inferencias cuando hay socialización frente a la condición de no socialización.

En relación al tipo de muestra, también sería interesante estudiar en qué medida estos resultados también se obtienen con niños. Si uno de los objetivos del presente trabajo es poder desarrollar implicaciones educativas a partir de los resultados obtenidos, resulta imprescindible comprobar si estos resultados se mantienen en una muestra de escolares, intentando distinguir entre los diferentes grupos de edad, ante la posibilidad de que los objetivos asimétricos funcionen a unas edades y no a otras. Para hacer ese estudio, sería necesario adaptar los materiales a una población infantil y/o adolescente. Podría pensarse que en las aulas se conseguiría una mejor comprensión lectora si se diese la instrucción de leer para contárselo a un compañero de menor edad, que si simplemente leen para entenderlo. De este modo, a partir de los resultados del estudio, podríamos aproximarnos a nuevas directrices y sugerencias que, introducidas en las aulas, podrían incrementar la realización de inferencias más pertinentes y necesarias de cara a obtener una mejor comprensión lectora. Una de las implicaciones educativas que podría tener este resultado, en caso de que se contrastase con una muestra de niños, es que en tareas de comprensión lectora podría ser mejor plantear a los alumnos que su objetivo es contárselo a un niño más pequeño. Otras aplicaciones educativas se situarían en el entorno de explicación de conceptos abstractos en cualquier nivel educativo. Las formas y acomodo lingüístico ayudarían potencialmente a estudiantes de segundas lenguas, debido a que requieren de un mayor uso de sus conocimientos previos. El contexto social puede ayudarles a situar y comprender mejor otra lengua.

Actualmente, y basándonos en los conocimientos acumulados sobre la lectura, podría sostenerse la idea de que tales conocimientos constituyen, muy probablemente, uno de los pilares más sólidos sobre los que descansa la psicología más reciente. Dichos conocimientos nos permiten tener una idea relativamente precisa de lo que supone el acto de leer en sí mismo pero, sobre todo, nos ofrece claves sobre el largo y complejo proceso mediante el cual se transforma a un joven e inexperto estudiante en un lector competente y consumado. Ambos aspectos son cruciales en las aplicaciones e intervenciones educativas porque permiten desarrollar un amplio número de recursos que pueden facilitar tanto el progreso de nuestros alumnos en situaciones más normalizadas como en aquellos casos en los que el estudiante presenta alguna dificultad para utilizar habilidades relacionadas con el dominio de la lengua escrita.

## 6. PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS

Este apartado lo dedicaremos a presentar muy sucintamente las aportaciones que configuran el presente número y que animamos profusamente a su lectura.

En el artículo *“Una experiencia en la docencia de Introducción a la Economía a través de tecnologías interactivas”*, se expone una experiencia de investigación docente orientada a la mejora de la motivación, el interés, y el aprendizaje de los alumnos procedentes de la asignatura *Introducción a la Economía*, de la Universidad de Sevilla. La innovación consistió en establecer un sistema de evaluación continua en el que se empleaba un software de respuesta interactiva (Educlick). Entre los resultados obtenidos destaca que con la aplicación de este método de evaluación continua se fomentó la asistencia a clase, mejoraba el rendimiento académico (más de 10 puntos porcentuales) y la valoración positiva de la nueva metodología.

Un segundo artículo lleva por título *“Bienestar Docente e Innovación con Tecnologías de la Información y la Comunicación”*, se presentan los fundamentos científicos del Cuestionario de Bienestar Docente vinculado al desarrollo de innovaciones con Tecnologías de la Información y comunicación (TIC) en los centros educativos no universitarios. En este trabajo se establece la validez y fiabilidad del mismo, utilizando las técnicas estadísticas como el *Alfa de Cronbach* y el análisis factorial. La población y muestra se compone de 322 cuestionarios de profesores de centros que llevan a cabo experiencias innovadoras con TIC en cuatro Comunidades Autónomas (Andalucía, Extremadura, Canarias y País Vasco) y cuyos resultados indican que este instrumento resulta válido y fiable para medir el Bienestar Docente. También se identifican variables explicativas del bienestar docente asociadas a prácticas de innovación con TIC.

En el tercer artículo de este número y que lleva por título *“Determinantes socio-culturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria”*, se analiza la relación de algunos determinantes socioculturales sobre el rendimiento académico en los estudiantes de ESO (Badajoz), en el que se tomó una muestra total de 1197 alumnos que respondieron de forma individual. Tanto el género, el tipo de centro, el curso que estudia, la estructura familiar o el nivel económico y cultural familiar mostraron diferencias significativas ( $p \leq .001$ ). El perfil del alumno con alto rendimiento académico global corresponde al estudiante de un centro concertado, de sexo femenino, de una familia amplia y con un nivel económico y cultural alto.

En el artículo *“Infancia de la inmigración y educación: La visión de las familias”* se analiza la importancia que las familias inmigrantes conceden a la educación de sus hijos. Una vez analizados los principales problemas que afectan a la escolarización de la infancia de la inmigración, el trabajo presenta los resultados de una investigación en la que se contó con una muestra de 111 familias inmigrantes (22 de procedencia marroquí y 73 de procedencia latinoamericana) y cuyos hijos cursaban la enseñanza obligatoria. El objetivo del que partía fue averiguar hasta qué punto incidía la procedencia étnico-cultural de la familia en la relevancia otorgada a determinados aspectos de la educación. Los resultados concluyen que la procedencia étnico-cultural no constituye una variable de gran peso en la relevancia que los progenitores conceden a la educación, incidiendo en otros factores que pudiesen afectar a la relevancia que los padres inmigrantes otorgan a la educación de sus hijos.

El trabajo que versa sobre *“La tutoría sanitaria: Mapa funcional, ¿amenaza u oportunidad?”* Se centra en el papel del tutor sanitario, una figura escasamente definida en la normativa del sistema de residencia en nuestro país y cuya finalidad el presente artículo es delimitar y definir el propósito principal y las funciones de la tutoría sanitaria para conocer las unidades y elementos de competencia de los tutores de especialistas en formación (tutor de residentes) en la Comunidad Autónoma de Murcia mediante la elaboración de un mapa funcional y a través de la metodología del Análisis Funcional

El trabajo titulado *“Análisis de los estilos de aprendizaje y las TIC en la formación personal del alumnado universitario a través del cuestionario REATIC”* tiene por objeto analizar la relación existente entre los estilos de aprendizaje y el uso de las TIC en la formación personal del alumnado universitario. El estudio cuenta con un enfoque de tipo cuantitativo y un diseño no-experimental. En este trabajo se incluye un investigación donde se diseñó, validó y suministró el cuestionario REATIC y se aplicó a 146 estudiantes, de 2º curso de Educación Primaria e Infantil, de la E.U. de Magisterio de Albacete. Los resultados obtenidos mostraron diferencias significativas favorables en alumnado de género masculino y de la especialidad de Educación Primaria.

La aportación que lleva por título *“Rol de los progenitores en el acceso a la educación superior”* se encuentra en el marco del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores de la Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura de la Nación Argentina.

El trabajo *“Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios”* analiza las relaciones entre variables metacognitivas de aprendizaje (gestión del tiempo y regulación del esfuerzo), volitivas (incentivos de base negativa) y rendimiento académico en una muestra de universitarios de 3º de Magisterio (Universidad de Zaragoza), a partir de los trabajos de Pintrich, y cols. (1991) y McCann y Turner (2004). Las variables de rendimiento previo se muestran como las mejores predictoras del rendimiento final, pero al eliminarlas, son las variables metacognitivas y volitivas son las que adquieren relevancia en la predicción del rendimiento. Las variables volitivas, podrían ser variables latentes con influencia indirecta sobre el rendimiento, pero directa con las estrategias de aprendizaje. No se encontraron diferencias entre hombres y mujeres en ninguna variable y las que mejor discriminaban entre grupos de rendimiento (alto, medio y bajo) son variables de aprendizaje, como la gestión del tiempo, la regulación del esfuerzo y la autorregulación metacognitiva. El trabajo concluye además que estas complejas relaciones deberían investigarse mejor en el futuro.

El artículo *“Perfil del alumnado universitario de Educación Infantil. Un estudio descriptivo desde los inicios del Espacio Europeo de Educación Superior hasta los Estudios de Grado”* describe un trabajo cuyo objetivo fue conocer el perfil y competencias iniciales de los estudiantes que acceden a la Universidad de Málaga por la titulación de Educación Infantil. Para ello, se encuestó, durante cuatro cursos académicos consecutivos, al alumnado de primer curso sobre su procedencia educativa, su experiencia y motivación por la Universidad, por la Educación Infantil como carrera y como profesión, y sus competencias instrumentales de acceso. Se exploraron posibles diferencias en función del año de acceso.

El trabajo “*Competencias que debe tener un Director Académico Universitario para la Educación Superior Basada en Competencias*” describe el perfil de un director académico (DA) de una institución superior, basándose en competencias (funciones, responsabilidades, áreas de dominio, habilidades y hábitos) siguiendo un modelo tri-circular: 1) Hacer las cosas que son correctas (realizar tareas), 2) Hacer las cosas de manera correcta (abordaje), y 3), La persona correcta haciendo las tareas (profesionalismo).

Por último, el trabajo titulado “*Asistencia escolar y padres con capacidades diferentes*” analiza la deserción escolar que se agudiza en presencia de problemas socioeconómicos y perjudica a los jóvenes limitando sus conocimientos y desarrollo futuro. La literatura ha investigado la asistencia escolar así como las dificultades que enfrentan niños con capacidades diferentes, pero todavía no ha considerado si ésta se ve afectada cuando algunos de los padres presentan tales limitaciones. En este estudio se analiza esta problemática con base en una muestra de 598 jóvenes entre 14 y 17 años de edad del municipio de San Andrés Cholula (México). Las estimaciones del modelo *probit* con variables instrumentales enfatizan la importancia de la figura materna debido a que la deserción tiene una mayor probabilidad de manifestarse si la madre tiene capacidades diferentes o cuando presenta bajos niveles de escolaridad. No obstante, los jóvenes que residen en los hogares en los cuales la madre asume la responsabilidad familiar es donde se muestra una mayor asistencia escolar.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin* (M. Holquist, Ed.; C. Emerson & M. Holquist, Trans.). Austin: University of Texas University.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. (1957). Going beyond the information given. En H. E. Gruber, K. R. Hammond y R. Jessor (Eds.), *Contemporary approaches to cognition* (pp. 41-69). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Escudero, I. (2004). *Procesamiento de inferencias elaborativas en la comprensión del discurso y según el tipo de texto*. Tesis doctoral no publicada.
- Escudero, I., León, J. A. y van den Broek, P. (2003). La influencia del género del texto en el establecimiento de inferencias. En León, J. A. (Coord.), *Conocimiento y discurso* (pp. 153-170). Madrid: Pirámide.
- Escudero, I., León, J.A., van den Broek y Olmos, R. (en prensa). Discourse comprehension processes between types of texts: A cross-language study based on elaborative inferences generation. *Psicológica*.
- Galeano, E. (1998). *Amares*. Buenos Aires: Alianza Editorial.
- Graesser, A. C. (1981). *Prose Comprehension Beyond the World*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Graesser, A. C., Singer, M. y Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Harris, R. J. y Mónico, G. E. (1978). The psychology of pragmatic implication: Information processing between the lines. *Journal of Experimental Psychology: General*, 107, 1-22.

- León, J. A. (2003). Una introducción a los procesos de inferencias en la comprensión del discurso escrito. En León, J.A. *Conocimiento y discurso* (pp. 23-45). Madrid: Ed. Pirámide.
- León, J. A. (2009). Neuroimagen de los Procesos de Comprensión en la Lectura y el Lenguaje. *Psicología Educativa*, 15, 1, 61-71.
- León, J. A. y Escudero, I. (2003). Protocolos verbales en el estudio de las inferencias: Una metodología emergente. En J. A. León (Coord.), *Conocimiento y Discurso. Claves para Inferir y Comprender* (pp. 100-119). Madrid: Pirámide.
- León, J. A., y Escudero, I. (2010). La comprensión del lenguaje: La producción de inferencias en la mente y cerebro. En B. Gallardo Pauls y V. Moreno (Coords.), *Estudios de Lingüística Clínica, V: Aplicaciones clínicas* (pp. 95-116). Valencia, PUV: Publicaciones de la Universitat de Valencia.
- León, J. A. Escudero, I. y Buchweitz, A. (2010). Procesos de comprensión del discurso y adquisición de segundas lenguas: ¿Hasta qué punto estamos ante una nueva variedad de relativismo lingüístico? *Psicología Educativa*, 16, 1, 3-22.
- León, J. A., Escudero, I., Olmos, R. (2010). ECOMPLEC: Un Modelo de Evaluación de la Comprensión Lectora en Diversos Tramos de la Educación Secundaria, (2009), *Psicología Educativa*, 15, 2, 123-142.
- León, J. A., Escudero, I. y van den Broek, P. (2003). La influencia del género del texto en el establecimiento de inferencias. En León, J. A. (Coord.), *Conocimiento y discurso* (pp. 153-170). Madrid: Ed. Pirámide.
- León, J. A. y Pérez, O. (2001). The influence of prior knowledge on the time course of clinical diagnosis inferences: A comparison of experts and novices. *Discourse Processes*, 31, 187-213.
- León, J. A. y Pérez, O. (2003). Taxonomías y tipos de inferencias. En J. A. León (Coord.), *Conocimiento y Discurso: Claves para inferir y comprender* (pp. 45-66). Madrid: Pirámide.
- McKoon, G. y Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological Review*, 99, 440-466.
- Narváez, D., van den Broek, P. y Barrón-Ruiz, A. (1999). Reading purpose, type of text, and their influence on think-aloud and comprehension measures. *Journal of Educational Psychology*, 91, 488-496.
- Perfetti, C. A. (1989). There are generalized abilities and one of them is reading. En L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (307-333). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M. y Afflerbach, P. (1995). *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rivière, A. (1994). *La Psicología de Vygotski*. Madrid: Ed. Machado.
- Trabasso, T. y Magliano, J. P. (1996). Conscious understanding during text comprehension. *Discourse Processes*, 21, 255-287.
- Van den Broek, P. (2001). The psychology of narrative comprehension. En N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*, (Vol. 15, pp. 10281-10284). Oxford, UK: Elsevier.
- Van den Broek, P., Lorch, R. y Linderholm, T. (2001) The effects of reader's goals on inference generation and memory for texts. *Memory & Cognition*, 29, 8, 1081-1087.

- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices in the mind*. Cambridge, M. A.: Harvard University Press.
- Zwaan, R. A. y Brown, C. M. (1996). The influence of language proficiency and comprehension skill on situation-model construction. *Discourse Processes*, 21, 289-327.

Fecha de recepción: 02 de noviembre de 2010.  
Fecha de revisión: 02 de noviembre de 2010.  
Fecha de aceptación: 22 de noviembre de 2010.

Castro Nuño, Mercedes; Gómez Calero, María de la Palma; Pablo-Romero Gil-Delgado, María del Pópulo; Sanz Díaz, María Teresa; Yñiguez Ovando, Rocio (2011). Una experiencia en la docencia de introducción a la economía, a través de tecnologías interactivas. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 43-57.

## **UNA EXPERIENCIA EN LA DOCENCIA DE INTRODUCCIÓN A LA ECONOMÍA, A TRAVÉS DE TECNOLOGÍAS INTERACTIVAS**

*Mercedes Castro Nuño, María de la Palma Gómez Calero,  
María del Pópulo Pablo-Romero Gil-Delgado, María Teresa Sanz Díaz y Rocio Yñiguez Ovando*  
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Sevilla.

### **RESUMEN**

*Este trabajo expone la experiencia de investigación docente desarrollada para mejorar la motivación, el interés, y el aprendizaje de los alumnos matriculados en la asignatura Introducción a la Economía, correspondiente al primer curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Sevilla. La innovación consistió en establecer un sistema de evaluación continua, empleando el software de respuesta interactiva Educlick. La utilización de este instrumento, ha posibilitado no sólo la realización de pruebas de control periódicas, sino que también ha permitido registrar la asistencia del alumnado y determinar su grado de participación.*

*Los resultados obtenidos se miden en atención a tres parámetros del aprendizaje: asistencia a clase (la utilización del método de evaluación continua, ha fomentado la asistencia a clase), rendimiento académico (el porcentaje de aprobados sobre el total de alumnos, fue mayor en 10 puntos porcentuales que los aprobados mediante examen final tradicional) y valoración de la nueva metodología (la mayoría de los encuestados prefieren el sistema de mandos electrónicos de respuesta).*

**Palabras clave:** *Innovación; Evaluación; Asistencia; Interactividad.*

---

**Correspondencia:**  
Mercedes Castro Nuño (mercas@us.es)

## **AN EXPERIENCE ON TEACHING THE SUBJECT INTRODUCTION TO ECONOMICS THROUGH INTERACTIVE TECHNOLOGIES**

### **ABSTRACT**

*This paper describes the experience of research in teaching developed to improve motivation, interest and learning of students enrolled in "Introduction to Economics" for the first year in the Business Administration Degree at the University of Seville (Spain). This experience was about establishing a system of continuous assessment using the interactive response Educlick software. The use of this instrument has allowed not only the introduction of a periodic surveillance testing, but also the monitoring of student attendance and the definition of their level of participation.*

*The results obtained are measured with regard to three learning parameters: class attendance (the use of a continuous assessment method generally improved class attendance), academic performance (the pass rate of the total number of students was 10 percentage points higher than those that went through the traditional final examination), and assessment of the new methodology (the students surveyed mostly preferred the electronic control response system).*

**Key words:** *Innovation; Evaluation; Attendance; Interactivity.*

### **I. INTRODUCCIÓN. ANTECEDENTES**

En el presente trabajo, exponemos los resultados derivados de un proyecto de investigación docente<sup>1</sup> que se ha llevado a cabo en la asignatura *Introducción a la Economía*, impartida en el primer curso del Grado de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Sevilla. La experiencia desarrollada, consiste básicamente en la implantación de la metodología de evaluación continua del aprendizaje, mediante la realización de pruebas evaluativas periódicas. Para ello, se ha usado un sistema de respuesta interactiva con tecnología de radio frecuencia, que ha permitido también controlar la asistencia del alumnado a las clases.

Debido al elevado número de estudiantes matriculados en dicha asignatura (575) así como a la amplitud de grupos oficiales de primer curso en el Grado de Administración y Dirección de Empresas (7), la experiencia se ha realizado en un grupo tomado a modo de muestra; concretamente el grupo 5, impartido en horario de mañana, en el que había matriculados 106 alumnos. Si bien, a la vista de los positivos resultados obtenidos (como mostraremos posteriormente), existen perspectivas de extender la innovación en cursos próximos al resto de grupos.

Nuestro estudio constituye una de las actuaciones desarrolladas dentro del proceso modernizador en el que se encuentra inmersa actualmente la Universidad Española, conforme al *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES), nacido del denominado *acuerdo de Bolonia*.

---

<sup>1</sup> La financiación obtenida para esta investigación procede de la Convocatoria de ayudas para la investigación docente, correspondiente al I Plan propio de docencia de la Universidad de Sevilla, Resolución 12 de julio de 2009 (proyecto n<sup>o</sup> 54).

El Proceso de Bolonia<sup>2</sup> lo podemos enmarcar en la necesidad de armonizar los estudios universitarios que se plantea en el seno de la Unión Europea, para facilitar el acceso al mundo laboral europeo de todos los ciudadanos miembros, siguiendo las pautas de adaptación analizadas por De Pablos et al. (2007).

Este proceso comenzó a finales del pasado siglo e insta a los países implicados a adaptar sus sistemas educativos al nuevo EEES, lo que ha provocado que en estos años se haya iniciado un cambio que está transformando el panorama universitario europeo (Colás y De Pablos, 2005). Este nuevo sistema persigue una serie de objetivos estratégicos recogidos por García Suárez (2006), entre los que destacamos el establecimiento de un sistema de créditos identificados como ECTS<sup>3</sup> y la promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías docentes comparables.

Uno de los principales cambios que se están produciendo en la formación universitaria, es el paso de la universidad como mero vehículo para la transmisión de saberes, a una nueva visión en la que se plantea como uno de los ejes principales el desarrollo y adquisición de competencias profesionales, (Fonseca y Aguaded, 2007). Por ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje que se centraba en torno a los procesos de enseñanza, en el EEES gira en torno al aprendizaje, valorado en base a un amplio abanico de actividades a realizar por el alumno, entre las que se encuentran lecciones magistrales, trabajos prácticos, seminarios, prácticas, así como actividades de evaluación.

Todo esto implica un cambio en el rol del profesor y un replanteamiento de las metodologías docentes, en las que la participación del alumnado se contempla como básica durante todo el proceso.

Así podemos concluir que este paradigma del proceso enseñanza-aprendizaje produce diferentes impactos en todos los colectivos implicados (Colás y De Pablos, 2005): los docentes, que han de poner en prácticas nuevas metodologías, los estudiantes, la organización de los centros y los procesos de evaluación, que han de ser vehículos de retroalimentación orientados a la mejora del proceso.

Es en este contexto de cambio, adaptación y progreso en el que se desarrolla nuestra investigación. Con la intención de incentivar la asistencia a clase del alumnado así como conseguir un buen rendimiento académico, hemos aplicado a uno de los grupos en los que se imparte esta asignatura, una metodología docente diferente a la del resto de grupos, basada en un sistema de evaluación continua<sup>4</sup>, para lo que utilizamos un sistema de mandos interactivos.

Tras realizar un estudio bibliográfico sobre la puesta en práctica de diferentes sistemas, hemos optado por uno basado en la respuesta interactiva, concretamente Educlick, presentado en Liu et al. (2003) y llevado a la práctica en diferentes universidades,

2 Acuerdo intergubernamental de un total de 45 Estados que han firmado progresivamente la Declaración de Bolonia para llevar a término el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En 1999 se congregaron en Bolonia más de 30 ministros de educación superior de Europa, como respuesta a la llamada reunión de la Sorbona de 1998, para diseñar el modelo de EEES.

3 European Credit Transfer System (ECTS). Definido como el volumen de trabajo requerido al alumnado para superar cada curso.

4 Pruebas que no sustitúan al examen final, idéntico para todos los grupos de la asignatura y que así se les hizo saber a los estudiantes desde el primer momento y antes de que decidieran si querían participar o no en la experiencia.

como ponen de manifiesto Omaña Cervantes et al. (2003), Prim Sabriá et al. (2009), Camacho Miñano (2009) o López Orozco (2006). Así, damos respuesta al planteamiento expuesto por Mingorance (2008), acerca de la idoneidad de metodologías interactivas de aprendizajes sumativos y formativos centrados en el alumno, para evaluar materias relacionadas con la Teoría Económica.

De todos ellos podemos destacar que esta herramienta implica importantes beneficios tanto en las tareas del profesorado, puesto que facilita el proceso de evaluación, como en el proceso de aprendizaje del alumnado, ya que aumenta el grado de atención de éste, permite una mayor interacción docente-discente y mejora el grado de comprensión de la materia.

Asimismo, Martyn (en Prim et al., 2009) resalta dos particularidades propias de este sistema de respuesta interactiva como son: en primer lugar, el permitir al alumnado participar en las clases de forma anónima, venciendo una de las principales barreras que dificultan la relación profesor-estudiante; y en segundo lugar, al plantearse el proceso clases-evaluación como una actividad más dinámica, se logra incentivar al alumnado, por encima del modo tradicional de enseñanza, venciendo así la posible apatía de éste.

Si bien teniendo en cuenta las experiencias previas, éramos conscientes de algunos inconvenientes que hemos experimentado posteriormente, como es el tiempo y el esfuerzo que requiere para el docente el hecho de poner en marcha la herramienta, como bien recalca Camacho Miñano (2009).

Este artículo consta de seis partes: además de esta introducción, en el segundo y tercer apartado, exponemos respectivamente los objetivos que se persiguen con el proyecto y la metodología empleada. En cuarto lugar, se presentan los datos de la muestra objeto de estudio y a continuación en el quinto apartado se analizan los datos, los resultados obtenidos y la respuesta de los estudiantes en las encuestas de valoración realizadas sobre esta experiencia. Para finalizar, en el apartado sexto, se exponen las conclusiones obtenidas.

## **2. OBJETIVOS**

Los objetivos planteados en este proyecto de investigación docente son básicamente dos:

1. El análisis de la asistencia a clase de los alumnos de la asignatura de Introducción a la Economía, de primer curso del Grado de Administración y Dirección de Empresas, de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Sevilla. Esta información nos permitirá conocer el nivel de asistencia a clases y determinar si el uso de nuevas tecnologías interactivas puede contribuir a incentivarla.

2. El análisis del rendimiento académico en función de la metodología docente utilizada, comparando el sistema tradicional (basado en clases magistrales con la posterior realización de un examen final), con un sistema de evaluación continua, más acorde con los requisitos del nuevo marco europeo de enseñanza. Los resultados obtenidos en este análisis, nos servirán además para diseñar e implantar la estrategia docente a seguir en la docencia de diversas materias dentro del campo de la Teoría Económica impartidas en el nuevo Grado de Administración y Dirección de Empresas.

### **3. METODOLOGÍA**

El procedimiento que hemos seguido se compone de diferentes submetodologías, que guardan entre ellas una estrecha conexión:

**Primera submetodología:** Control de asistencia en todas las clases de los siete grupos en los que se imparte la asignatura objeto de este proyecto. Los sistemas seguidos para el control de asistencia han sido de diversa naturaleza, desde los tradicionales, como pasar lista, o hacer que los alumnos firmen una hoja de control, hasta sistemas electrónicos, que controla la asistencia de los alumnos, al pulsar el mando de un sistema interactivo tipo Educlick.

**Segunda submetodología:** Selección de un grupo, entre los siete existentes para aplicar en el mismo un sistema de evaluación continua, consistente en la realización de pruebas tipo test sobre los diferentes bloques temáticos del programa, utilizando un sistema electrónico de respuestas, que además de almacenar los resultados en distintos formatos, permite al alumno conocer inmediatamente después de concluir la prueba el resultado de su examen y la relación de éste con el del resto de la clase.

**Tercera submetodología:** Análisis comparativo de resultados del grupo seleccionado respecto al resto de los alumnos que cursan la asignatura en los otros grupos. Se compara el porcentaje de aprobados del grupo seleccionado con la media del resto de grupos. Asimismo, se compara la nota del examen final de los alumnos del grupo objeto de este estudio con los resultados obtenidos por los mismos en las pruebas de evaluación continua realizadas a lo largo del cuatrimestre, siguiendo el sistema de mandos interactivos.

**Cuarta submetodología:** Análisis comparativo entre la asistencia a clase de los alumnos matriculados en el grupo seleccionado y el resto de los alumnos matriculados en la asignatura, así como la posible relación entre el índice de asistencia y el índice de aprobados de la asignatura.

### **4. DATOS DE LA MUESTRA**

En la Tabla 1 se recogen los principales datos relacionados con la muestra de alumnos de la asignatura de Introducción a la Economía, de primer curso del Grado de Administración y Dirección de Empresas, de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Sevilla, que se utilizan en este estudio, para analizar tanto la asistencia como el rendimiento académico de los mismos, en función de la metodología docente utilizada.

Como indicamos en la introducción, el total de alumnos matriculados fue de 575, de los cuales 106 estuvieron adscritos al grupo 5 y siguieron un sistema de evaluación continua. El resto de los alumnos, pertenecientes al resto de grupos, siguieron un sistema de evaluación tradicional.

Del total de alumnos matriculados, asistieron a clase un promedio de 434 alumnos por día de clase, de los que 93 eran del grupo 5. El control de asistencia lo realizaron los profesores al inicio de la clase a diario, pasando lista y apuntando las personas que asistían de forma nominativa.

Asimismo, se refleja en la Tabla 1, que se presentaron al examen en total 498 alumnos, siendo 97 los alumnos presentados que pertenecían al grupo 5. A partir de estos datos, en el epígrafe siguiente se analizan y evalúan los objetivos del trabajo.

TABLA 1  
PRINCIPALES DATOS DE LA MUESTRA OBJETO DE ESTUDIO

	G. 1	G. 2	G. 3	G. 4	G. 5	G.6	G. 7	Total	Media
<b>Alumnos matriculados (Nº)</b>	111	56	105	48	106	46	103	575	82,14
<b>Asistencia a clase (promedio)</b>	95	43	81	24	93	26	72	434	62
<b>Alumnos presentados (Nº)</b>	104	41	96	32	97	37	91	498	71,14

Fuente: elaboración propia.

## 5. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

En este proyecto de investigación, nos interesa la repercusión que la introducción de la nueva metodología docente ha tenido sobre la asistencia del alumnado, el rendimiento académico de éste y la valoración que de ella han realizado los estudiantes que la han elegido.

### 5.1. Asistencia

La Tabla 2 refleja el porcentaje de asistencia a clase (en función del número de alumnos y del número de días de clase-promedio de datos de panel) de los alumnos de primer curso del Grado de Administración y Dirección de Empresas en la asignatura de Introducción a la Economía, diferenciándolos por grupos. Como puede observarse, el grupo 5 (grupo objeto de nuestra investigación), es el que obtiene un mayor porcentaje de asistencia (87%), seguido por el grupo 1. La Tabla 2 también muestra, en la última fila, la asistencia promedio de todos los grupos que no se han sometido a la prueba. El valor promedio para esos grupos ha sido de un 66%, notablemente inferior al valor alcanzado por el grupo 5.

Los datos de asistencia diferenciados entre los grupos de mañana y tarde sin incluir al 5, se recogen en las filas 8 y 9 de dicha Tabla 2. Los grupos de mañana excluyendo el 5, tienen una asistencia del 77%, frente a los grupos de la tarde, que registran una asistencia media del 49%. En todos los casos, el grupo 5 tiene una asistencia superior a la del resto de los grupos y por encima de los valores promedio de todos los grupos (menos el 5), y del resto de grupos de mañana, respectivamente.

Por lo tanto, la utilización del método de evaluación continua, ha favorecido en términos generales la asistencia a clase; tan sólo se han alcanzado valores de asistencia a clase parecidos a los del grupo 5 en el grupo 1.

TABLA 2  
 PROMEDIO DE ASISTENCIA A CLASE EN TODOS LOS GRUPOS DE LA ASIGNATURA  
 INTRODUCCIÓN A LA ECONOMÍA DEL GRADO DE DIRECCIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE  
 EMPRESAS (EN %)

GRUPO 1	85
GRUPO 2	42
GRUPO 3	77
GRUPO 4	51
GRUPO 5	87
GRUPO 6	58
GRUPO 7	70
GRUPOS 1, 3 Y 7 (mañana)	77
GRUPOS 2, 4 Y 6 (tarde)	49
TODOS LOS GRUPOS MENOS EL 5	66

Fuente: elaboración propia.

Si se compara la frecuencia por días de asistencia entre los grupos de mayor asistencia, grupo 1 y grupo 5, se observa en la Figura 1 que el grupo 5 tiene las mayores frecuencias en los niveles de asistencia más elevados, mostrando así que los alumnos que asisten, lo hacen de forma continuada a lo largo de todo el curso, sin perderse ninguna clase.

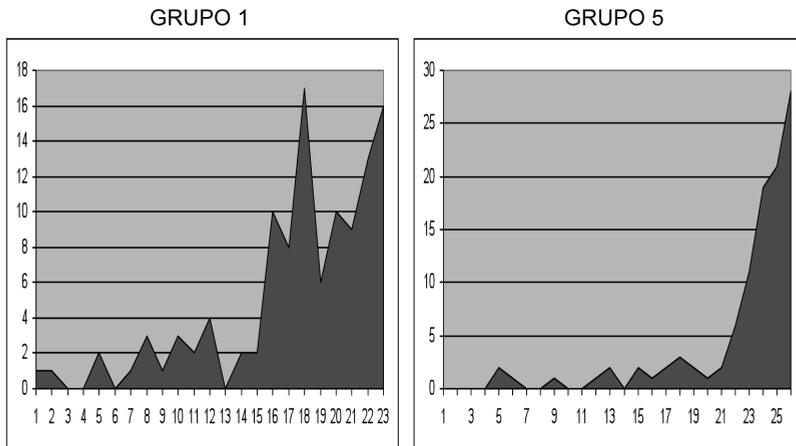


FIGURA 1  
 FRECUENCIA DE ASISTENCIA

Fuente: elaboración propia.

La frecuencia de asistencia en el grupo 1 es menos homogénea. Y aunque las mayores frecuencias correspondan a niveles elevados de asistencia, la asistencia plena o casi plena, guarda similitud con la frecuencia de perder algún día más de clase.

Por lo que, el método de evaluación continua utilizado en el grupo 5, viene acompañado de un absentismo escolar inferior a la media del resto de grupos. Los gráficos de frecuencias que obtuvimos para los grupos restantes no aportan información relevante, por lo que no se incluyen en la Figura 1.

## 5.2. Rendimiento Académico

En primer lugar, analizamos individualmente los resultados obtenidos en los dos sistemas de evaluación empleados (continua y examen final único), y posteriormente, realizamos una comparación entre ambos.

### 5.2.1. Resultados del sistema de evaluación continua

En la Tabla 3, se muestran los resultados obtenidos en la aplicación del sistema de evaluación continua al grupo 5; que contó con el apoyo mayoritario de los alumnos, como lo demuestra el hecho de que se sumaran al mismo 97 alumnos de los 106 matriculados, lo que representa un 91,51%.

Los resultados académicos obtenidos son muy favorables, ya que aprobaron 86 alumnos, es decir un 88,66% de los alumnos, que de forma voluntaria se acogieron a este sistema de evaluación.

TABLA 3  
SÍNTESIS DE RESULTADOS OBTENIDOS AL APLICAR UN SISTEMA DE EVALUACIÓN CONTINUA EN EL GRUPO 5

ALUMNOS MATRICULADOS GRUPO5 (NÚMERO)	106
Alumnos que siguieron sistema evaluación continua (número)	97
Alumnos aprobados (número)	86
Alumnos suspendidos (número)	11
Alumnos sistema evaluación continua / matriculados (%)	91,51
Alumnos aprobados / matriculados (%)	81,13
Alumnos aprobados / alumnos sistema evaluación continua (%)	88,66
Alumnos suspendidos / matriculados (%)	10,38
Alumnos suspendidos / alumnos sistema evaluación continua (%)	11,34

Fuente: elaboración propia.

Estos datos obtenidos revelan el éxito del sistema de evaluación continua, tanto desde el punto de vista de la participación, como del rendimiento académico.

### 5.2.2. Resultados del sistema de examen final tradicional

En la Tabla 4, se recogen todas las variables que hemos utilizado para el análisis de los resultados de la evaluación mediante el examen final, con resultados para cada uno de los grupos de la asignatura. Como puede apreciarse, el grupo 5, que aparece en la Tabla con sombreado, contaba con 106 alumnos matriculados, que representa el 18,4% del total. Se presentaron al examen final 97 alumnos, esto es el 91,4%, más de 7 puntos porcentuales por encima de la media y de ellos aprobaron el examen final 76, es decir el 78,35% de los presentados, siendo la media del 64,23%.

TABLA 4  
SÍNTESIS DE RESULTADOS OBTENIDOS AL APLICAR UN SISTEMA DE EXAMEN FINAL TRADICIONAL

	G. 1	G. 2	G. 3	G. 4	G. 5	G.6	G. 7	TOTAL	MEDIA
<b>Alumnos matriculados (N°)</b>	111	56	105	48	<b>106</b>	46	103	575	82,14
<b>Alumnos presentados (N°)</b>	104	41	96	32	<b>97</b>	37	91	498	71,14
<b>Alumnos aprobados (N°)</b>	82	19	42	18	<b>76</b>	26	69	332	47,43
<b>Alumnos suspendidos (N°)</b>	22	23	54	14	<b>21</b>	11	22	166	23,86
<b>Alum present/matricul (%)</b>	93,69	73,21	91,43	66,67	<b>91,51</b>	80,43	88,35	86,61	83,61
<b>Alum aprob/matricul (%)</b>	73,87	33,93	40,00	37,50	<b>71,70</b>	56,52	66,99	57,74	54,36
<b>Alum aprob/present (%)</b>	78,85	46,34	43,75	56,25	<b>78,35</b>	70,27	75,82	66,67	64,23
<b>Alumn susp/matricul (%)</b>	19,82	41,07	51,43	29,17	<b>19,81</b>	23,91	21,36	28,87	29,51
<b>Alum susp/present (%)</b>	21,15	56,10	56,25	43,75	<b>21,65</b>	29,73	24,18	33,33	36,12

Fuente: elaboración propia.

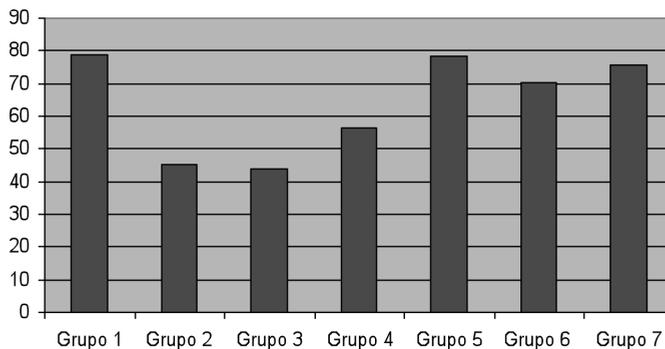


FIGURA 2  
RELACIÓN ALUMNOS APROBADOS / ALUMNOS PRESENTADOS EN TODOS LOS GRUPOS

Fuente: elaboración propia.

A la vista de los valores obtenidos, puede deducirse que la metodología empleada no pudo más que contribuir positivamente al buen rendimiento académico obtenido por los alumnos del grupo 5, muy por encima de la media de todos los grupos, tal como se refleja en la Figura 2.

### 5.2.3. Comparación de resultados obtenidos en los sistemas de evaluación

Hemos enfocado la comparación de los resultados alcanzados por nuestra experiencia en términos de rendimiento académico, desde una doble perspectiva. En primer lugar, comparamos el ratio de Alumnos aprobados / Alumnos presentados, en el examen final tradicional y en el sistema de evaluación continua, utilizando para ellos los datos extraídos en los epígrafes 5.2.1 y 5.2.2; y en segundo lugar, analizamos la distribución de notas entre los alumnos presentados en el examen final tradicional y los que siguieron el sistema de evaluación continua Educlick.

En lo que respecta a la comparación del ratio Alumnos aprobados / Alumnos presentados, la Figura 3 muestra que, el porcentaje de aprobados sobre el total de alumnos que siguieron el sistema de evaluación continua, fue mayor en 10 puntos porcentuales con respecto a la proporción de aprobados / presentados en el sistema de examen final tradicional. Este resultado refleja que, desde el punto de vista del rendimiento académico, parece aconsejable la implantación del sistema de evaluación continua en esta asignatura.

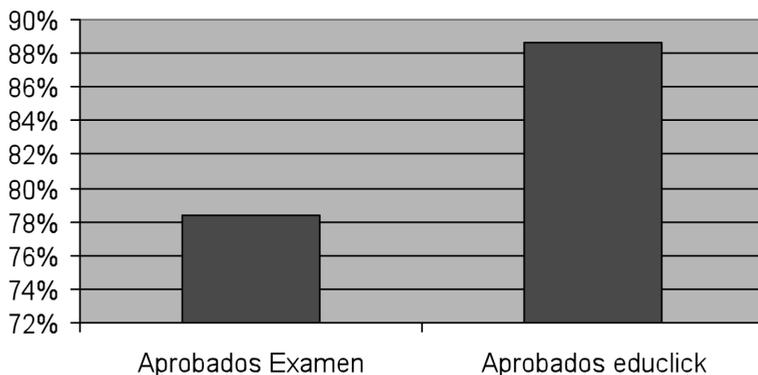


FIGURA 3  
RELACIÓN ALUMNOS APROBADOS/ ALUMNOS PRESENTADOS

Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar, la Figura 4 se representa la distribución de las diferentes calificaciones en los dos sistemas objeto de nuestro análisis comparativo. Podemos observar que el sistema de evaluación continua, para el que se ha usado el sistema de mandos interactivos Educlick, aventaja al sistema de examen final tradicional en los extremos

de la distribución: se alcanza menor porcentaje de suspensos y mayor proporción de notas altas, mientras que el porcentaje de los aprobados con nota inferior al notable, es superior aplicando el examen final tradicional que el sistema de evaluación continua Educlick.

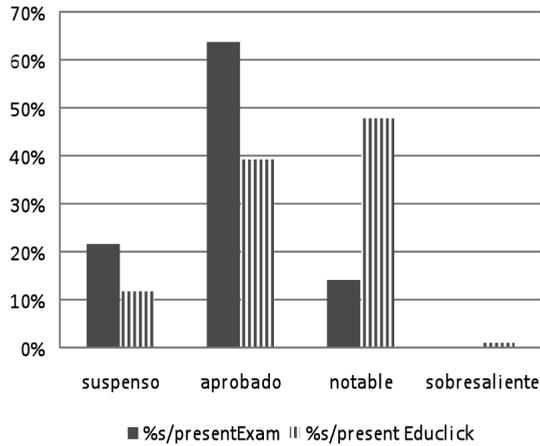


FIGURA 4  
DISTRIBUCIÓN DE CALIFICACIONES

Fuente: elaboración propia.

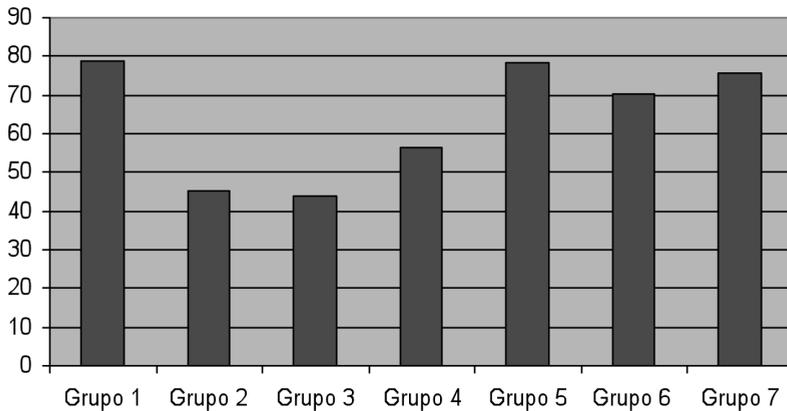


FIGURA 5  
ALUMNOS APROBADOS/PRESENTADOS EN TODOS LOS GRUPOS

Fuente: elaboración propia.

Por último, se muestra en la Figura 5, la relación de alumnos que superaron la asignatura en relación a los alumnos presentados, para los 7 grupos en los que se imparte esta asignatura. El grupo objeto de este proyecto de investigación, el número 5, obtuvo una elevada tasa de éxito académico, ya que se sitúa en cabeza junto al grupo 1 y muy por encima de la media del resto de los grupos, que se situó en el 66,5%. Este resultado pone de manifiesto la influencia positiva del sistema de evaluación continua implantado experimentalmente en el grupo 5 sobre el rendimiento académico de los alumnos.

### 5.3. Valoración de la nueva metodología

Con objeto de completar la información obtenida de esta experiencia, y siguiendo la literatura previa en la materia (Prim et al., 2009), una vez finalizadas las pruebas con los mandos interactivos, se dedicó una sesión para realizar un cuestionario a los alumnos. En él, se planteaban 15 aspectos relacionados con el sistema de evaluación continua y con la utilización de mandos electrónicos de respuesta, ofreciendo cuatro grados de valoración: a) *totalmente en desacuerdo*; b) *en desacuerdo*; c) *de acuerdo*; d) *totalmente de acuerdo*.

En las Tablas 5 a 7, se realiza una síntesis de los porcentajes obtenidos en cada caso, para las preguntas propuestas, que a su vez se pueden agrupar en tres categorías: Valoración global de la experiencia, Diseño de las pruebas y funcionamiento de mandos; Utilidad del sistema.

TABLA 5  
RESUMEN DE RESPUESTAS EN EL BLOQUE DE PREGUNTAS RELATIVAS A LA  
VALORACIÓN GLOBAL DE LA EXPERIENCIA

Cuestión	% a	% b	% c	% d
<i>La experiencia de la utilización de los mandos electrónicos de respuesta es muy positiva</i>	2	5	48	45
<i>Repetiría el sistema de mandos interactivos en esta asignatura para próximos cursos</i>	0	7	36	57
<i>Sería conveniente la realización de más pruebas con el sistema de mandos interactivos a lo largo del curso</i>	2	9	48	41
<i>Es muy positivo la rapidez con que se conoce el resultado de la prueba</i>	2	5	20	73
<i>El sistema de evaluación continua con exámenes utilizando los mandos interactivos es preferible a un examen final</i>	5	5	14	77
<i>La evaluación continua con exámenes realizados con mandos interactivos debe ser complementario al examen final para subir la nota</i>	2	11	27	59
<i>El sistema de mandos interactivos se ha de utilizar en todas las asignaturas</i>	2	11	20	66

Fuente: elaboración propia.

TABLA 6  
RESUMEN DE RESPUESTAS EN EL BLOQUE DE PREGUNTAS RELATIVAS AL DISEÑO DE LAS PRUEBAS Y FUNCIONAMIENTO DE LOS MANDOS

<b>Cuestión</b>	<b>% a</b>	<b>% b</b>	<b>% c</b>	<b>% d</b>
<i>El tipo y contenidos de los tests me parecen suficientes</i>	2	5	68	25
<i>El tipo y contenido del examen tipo test está perfectamente acoplado al contenido de la asignatura</i>	0	7	50	43
<i>Las preguntas de los tests son claras</i>	0	20	66	14
<i>Las diapositivas se ven de forma clara</i>	2	7	59	32
<i>Tengo claro cuál es mi mando y cómo se maneja</i>	2	0	18	80

Fuente: elaboración propia.

TABLA 7  
RESUMEN DE RESPUESTAS EN EL BLOQUE DE PREGUNTAS RELATIVAS A LA UTILIDAD DEL SISTEMA

<b>Cuestión</b>	<b>% a</b>	<b>% b</b>	<b>% c</b>	<b>% d</b>
<i>Responder a los tests me ayuda a comprender los conceptos y comprobar mis conocimientos</i>	0	2	70	27
<i>El sistema de mandos interactivos aumenta la motivación hacia la asignatura</i>	2	9	59	30
<i>El sistema de mandos interactivos fomenta el esfuerzo diario del alumnado</i>	9	25	55	11

Fuente: elaboración propia.

A partir de los resultados contenidos en las Tablas precedentes (5 a 7), se observa que la mayor parte de las valoraciones de los alumnos que participaron en la experiencia, se concentran en las opciones c) (de acuerdo) y d) (totalmente de acuerdo), independientemente de la categoría de preguntas considerada. Tanto en el bloque de preguntas relativo al diseño de las pruebas y funcionamiento de los mandos, como en el relacionado con la utilidad del sistema, la respuesta c) es la mayoritaria, mostrando una positiva valoración del método para reforzar conocimientos, permitir la autoevaluación de lo aprendido, o fomentar la asistencia y el esfuerzo continuado. Esta elevada satisfacción del alumnado se pone de manifiesto en el bloque de preguntas relativo a la valoración global de la experiencia, en el que es la opción d) la más votada.

A modo de síntesis, representamos gráficamente los resultados obtenidos en la encuesta de valoración realizada a los alumnos, comparando el sistema tradicional de examen final con el propuesto de evaluación continua mediante mandos interactivos. Como puede apreciarse en la Figura 6, los alumnos encuestados prefieren sin duda el

sistema de mandos electrónicos de respuesta que permite realizar pruebas periódicas de examen; un 77% están totalmente de acuerdo con él, manteniendo una distancia considerable con el 14% que elige la siguiente opción (de acuerdo).

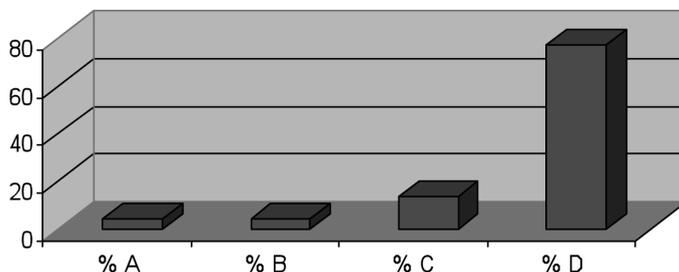


FIGURA 6

VALORACIÓN DEL SISTEMA EVALUACIÓN CONTINUA VS SISTEMA DE EXAMEN FINAL

Fuente: elaboración propia.

## 6. CONCLUSIONES

En este artículo se expone una experiencia de investigación docente encaminada a mejorar la motivación, el interés, y el aprendizaje de los alumnos matriculados en la asignatura *Introducción a la Economía*, impartida en el primer curso del recién creado Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Sevilla. Para ello, en un solo grupo de los siete existentes, se estableció un sistema de evaluación continua, que no sólo ha conseguido un mayor nivel de participación de los alumnos que lo han seguido, sino también una mayor tasa de asistencia a clase y un mejor rendimiento académico.

El sistema de evaluación continua no sólo beneficia a los alumnos, sino también al profesor, que ahorra tiempo en corrección de exámenes y al finalizar la prueba conoce el nivel de aprendizaje de sus alumnos sobre la materia explicada; lo que sin duda puede ser de gran ayuda en la orientación de las siguientes sesiones docentes, en las cuales se puede insistir sobre aquellas cuestiones que, a la vista de las pruebas, no hayan sido asimiladas de forma óptima por los alumnos.

No podemos obviar las dificultades y obstáculos que hemos tenido que salvar en nuestra investigación, como la configuración de los mandos interactivos, el olvido por parte de los alumnos del número de mando asignado, el traslado y montaje de todo el material y equipo necesario para el funcionamiento del sistema de mandos interactivos en el aula, el tiempo empleado en el reparto y recogida de mandos y el despiste de algún alumno de llevarse a casa el mando.

Una vez expuestos los pros y los contras de esta experiencia, debemos concluir que los beneficios superan ampliamente a los costes y por ello, sería aconsejable su extensión al resto de grupos en los que se imparte esta materia en cursos próximos e incluso en otras materias similares del campo de la Teoría Económica.

## REFERENCIAS

- Camacho Miñano, M. M. (2009). El uso de las nuevas tecnologías para mejorar la motivación del alumnado universitario: Los mandos interactivos como complemento al campus virtual. En Fernández-Valmayor Crespo, A., Sanz Cabrerizo, A. & Merino Granizo, J. (Eds.), *V Jornada Campus Virtual UCM: Buenas prácticas e indicios de calidad* (pp. 114-119). Madrid: Editorial Complutense.
- Colás Bravo, P. & De Pablos Pons, J. (2005). *La Universidad en la Unión Europea: El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Málaga: Aljibe.
- De Pablos Pons, J., Colás Bravo, P., González Ramírez, T. L. & Jiménez Cortés, R. (2007). La adaptación de las universidades al Espacio Europeo de Educación Superior: Un proceso metodológico para el diseño de planes estratégicos. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 533-554.
- Fonseca Mora, M. C. & Aguaded Gómez, J. I. (2007). Una nueva Universidad, nuevos modelos para enseñar. En Aguaded Gómez, J. I. & Fonseca Mora, C. (Coord.), *Enseñar en la Universidad: experiencias y propuestas para la docencia* (pp. 13-17). La Coruña: Netbiblo.
- García Suárez, J. A. (2006). *¿Qué es el Espacio Europeo de Educación Superior?*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Hervás Gómez, C., Toledo Morales, P. & González Fernández, M. C. (2010). La utilización conjunta de la pizarra digital interactiva y el sistema de participación Senteo: una experiencia universitaria. *Píxel Bit, Revista de medios y educación*, 36, 203-214.
- Liu, T. C., Liang, J. K., Wang, H. Y., Chan, T. W. & Wei, L. H. (2003). Embedding EduClick in Classroom to Enhance Interaction. En *Proceedings of International Conference on Computers in Education (ICCE) [Comp.]* (pp. 117-125). Hong Kong: ICCE.
- López Orozco, J. A. (2006). *Análisis y diseño de un sistema de docencia presencial basado en respuesta interactiva*. Recuperado el 25 de marzo de 2010, de [https://uwc1.us.es/attach/experiencias%20educlick4.pdf?sid=&mbbox=INBOX&charset=escaped\\_unicode&uid=2926&number=8&filename=experiencias%20educlick4.pdf](https://uwc1.us.es/attach/experiencias%20educlick4.pdf?sid=&mbbox=INBOX&charset=escaped_unicode&uid=2926&number=8&filename=experiencias%20educlick4.pdf)
- Mingorance Arnaiz, A. C. (2008). Análisis comparado entre los resultados de la evaluación continua y otra puntual: El caso de la asignatura de Macroeconomía. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (1), 95-120.
- Omaña Cervantes, O., Carpio López, R. G. & Franco Jaimet, J. (2003). *La utilización del Educlick para la evaluación del aprendizaje*. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Prim Sabriá, M., Malagelada, J. O. & Soler Ruiz, V. (2009): Aprendizaje de Sistemas Digitales utilizando tecnologías interactivas. *Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 4 (1), 63-68.

Fecha de recepción: 02 de octubre de 2010.

Fecha de revisión: 05 de octubre de 2010.

Fecha de aceptación: 21 de noviembre de 2010.



# BIENESTAR DOCENTE E INNOVACIÓN CON TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN<sup>1</sup>

Juan Manuel de Pablos, Pilar Colás Bravo y María Teresa González

Facultad de Ciencias de la Educación – Universidad de Sevilla

## RESUMEN

*En este artículo se presentan los fundamentos científicos del Cuestionario de Bienestar Docente vinculado al desarrollo de innovaciones con Tecnologías de la Información y comunicación (TIC) en los centros educativos no universitarios. Se establece la validez y fiabilidad del mismo, utilizando las técnicas estadísticas del Alfa de Cronbach y análisis factorial. La población y muestra se compone de 322 cuestionarios de profesores de centros que llevan a cabo experiencias innovadoras con TIC en cuatro Comunidades Autónomas: Andalucía, Extremadura, Canarias y País Vasco. Los resultados obtenidos indican que este instrumento es válido y fiable para medir el Bienestar Docente. También se identifican variables explicativas del bienestar docente asociadas a prácticas de innovación con TIC.*

**Palabras clave:** *Bienestar docente; Cuestionario; Validación; Fiabilidad y validez de constructo; Tecnologías de la información y la comunicación.*

---

### Correspondencia:

Juan Manuel de Pablos (jpablos@us.es)

Pilar Sara Colás Bravo (pcolas@us.es)

María Teresa González Ramírez (tgonzale@us.es)

1 Este estudio forma parte del Proyecto I+D, aprobado en la convocatoria nacional de 2006, con referencia: SEJ2006-12435-C05-01 titulado: *Políticas Educativas autonómicas y sus efectos sobre la innovación pedagógica apoyada en el uso de las TIC en los centros escolares de Andalucía.*

## EDUCATIONAL WELL-BEING AND INNOVATION WITH INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

### ABSTRACT

*This article presents the scientific foundations of the Educational Well-being Questionnaire applied to the development of innovations in Information and Communication Technology (ICT) in schools. We establish the validity and reliability of this questionnaire using Cronbach alpha and factor analysis statistical techniques. Our sample is made up of 322 questionnaires to teachers of schools that carry out innovations with ICTs in four regions of Spain: Andalusia, Extremadura, Canary Islands and Basque Country. The results indicate that this instrument is valid and reliable to measure the Educational Well-Being. Also, it identifies the Well-Being variables associated with good practices with ICT innovation.*

**Key words:** *Educational well-being; Questionnaire; Validation; Reliability & construct validity; Information and communication technologies (ICT).*

### I. EL BIENESTAR DOCENTE

El 'bienestar docente' constituye a una corriente de investigación alternativa y posterior a la centrada en el 'malestar de los docentes'. Los primeros trabajos científicos sobre el malestar del profesorado se desarrollan en los años setenta del pasado siglo XX, focalizándose sobre sus consecuencias, que se relacionan con el agotamiento emocional y la disminución de los logros profesionales del profesorado (Cornejo y Quiñones, 2007). Es en los años noventa cuando el interés científico se interesa en el bienestar docente. Esta línea de trabajos se relaciona y va pareja a los estudios psicológicos sobre "la felicidad" o la "satisfacción con la vida". Dentro de esta corriente surge en el ámbito de la psicología social el concepto de "bienestar subjetivo".

Desde una perspectiva psicológica el esfuerzo científico se ha centrado en identificar factores que expliquen este estado de ánimo, con el propósito de establecer modelos teóricos, así como construir instrumentos que permitan su medición. Las producciones en este sentido configuran hoy todo un corpus científico que algunos autores han denominado ciencia del bienestar subjetivo (Eid y Larsen, 2008). No obstante ambas líneas de investigación coinciden en su interés por abordar los estados emocionales de los profesores.

Desde un punto de vista educativo el bienestar docente ha sido objeto de recientes análisis y reflexiones (Marchesi, 2007; Hué, 2008; Carrasco y Bernal, 2008) así como de programas de investigación (Verhoeven y otros, 2003). La observación de que la actividad docente genera en algunos profesores desánimo y agotamiento, mientras otros siguen manteniendo la motivación y la ilusión, lleva a estos autores a establecer relaciones entre buenas prácticas y bienestar docente. Con frecuencia los profesores innovadores muestran satisfacción profesional y placer con sus iniciativas (Carrasco y Bernal, 2008: 407). Por tanto tal vez en las buenas prácticas, es en donde radiquen las claves para prevenir el malestar docente e incentivar las emociones positivas.

## 2. PANORAMA CIENTÍFICO SOBRE EL BIENESTAR DOCENTE

El bienestar docente científicamente se vincula al constructo “bienestar subjetivo”, proveniente del campo de la psicología social. En este sentido el panorama científico viene configurado por tres líneas de trabajo preferentes. Una de ellas se interesa por elaborar teorías que sirvan de marco de referencia para proyectar estudios empíricos sobre variables explicativas del bienestar subjetivo. Básicamente son tres los modelos teóricos explicativos que aglutinan el grueso de los enfoques de investigación que se desarrollan en la actualidad (Eid y Larsen, 2008). El *modelo ambientalista*, que defiende que el bienestar subjetivo depende de las condiciones externas y vinculadas al entorno. Desde este modelo el bienestar docente estaría condicionado por la cultura y el ambiente aportados por el contexto educativo. Dentro de esta orientación tiene cabida toda una línea fructífera de trabajos centrados en analizar variables externas que afectan a la calidad de vida y por tanto inciden directamente en el bienestar subjetivo. Esta línea de trabajo ha dado como fruto numerosas investigaciones que vinculan el bienestar subjetivo con variables económicas (Fuentes y Rojas, 2001; Quintero y González, 1997). Reflejo de esta tendencia es la creación en 1974 del *Social Indicators Research*, revista especializada en el estudio de la calidad de vida y del bienestar personal con una fuerte tradición economicista. Esta manera de enfocar el estudio del bienestar trajo como resultado la elaboración de categorizaciones e indicadores objetivos de calidad de vida que han ido asimilando calidad de vida y bienestar social (en realidad bienestar económico).

El *modelo psicológico* plantea una posición opuesta, ya que son las características personales de los sujetos la clave del bienestar subjetivo. En esta línea se ha desarrollado abundante producción científica, desde una perspectiva psicológica, tratando de identificar las variables de personalidad relacionadas con el bienestar subjetivo. Los resultados obtenidos parecen hallar ciertas relaciones entre la extroversión y el bienestar subjetivo (Harris y Lightsey, 2005). La indagación psicológica explora otras variables tales como la autonomía personal, el dominio del entorno, los objetivos vitales, etc. (Sánchez et al, 2003; Carr 2007; Harris y Lightsey, 2005). Es decir, el bienestar subjetivo depende de factores vinculados a los rasgos de personalidad del sujeto. Y por último, el *modelo interaccionista* que interpreta el bienestar subjetivo como una relación entre factores personales y características situacionales. Son los dos primeros los que han sido objeto de un mayor número de investigaciones empíricas, siendo por el contrario escasas en el último modelo.

A nivel metodológico una de las áreas de mayor atención ha sido la medición del constructo bienestar subjetivo. Ello ha exigido plantear su estructura interna, explorando el peso de variables relevantes a nivel teórico. Por ello el esfuerzo se dirige a identificar dominios relevantes y derivar de ellos indicadores explicativos del bienestar, con objeto de construir y validar escalas de medida de dicho constructo. Hoy en día disponemos de escalas muy diversas en cuanto a los ámbitos de aplicación (Steger y otros, 2006; Diener y otros; 1985; Samma, 2007; Weerhoven, 2007).

Para completar el estado de la cuestión no podemos olvidar que este constructo se ha explorado tanto a nivel general, asociándose a la calidad de vida, como en áreas más reducidas, como la satisfacción en el trabajo, incluso a nivel más individual generándose el concepto de bienestar personal. Estos ámbitos de actuación han llevado a la

diversificación metodológica a la hora de su medición, ya que en uno u otro caso las variables o factores más relevantes han sido distintos. El bienestar docente constituye por tanto un área de investigación bien fundamentada y de carácter específico (Ribes y otros, 2008) que requiere de una aproximación propia.

### 3. LA MEDICIÓN DEL BIENESTAR DOCENTE

La medición del bienestar docente resulta compleja. Su abordaje implica por un lado tener presentes los trabajos previos conceptuales sobre el bienestar, y por otro considerar el contexto profesional específico del docente.

Desde un punto de vista conceptual el bienestar subjetivo (personal y psicológico) se refiere a la "estimación cognitiva del grado de satisfacción con la propia vida, y esa satisfacción se expresa o concreta en la correspondencia entre metas obtenidas y deseadas. Para otros, el tono emocional es el núcleo de la satisfacción del sujeto con su vida presente al compararla con su ajuste en el pasado" (Quintero y González, 1997:129). Esta o similares definiciones sirven a autores más recientes (Eid y Larsen, 2008) para extraer las referencias con las que medir el bienestar. Se identifican tres dimensiones: una emocional, otra valorativa, y otra proyectiva (objetivos para alcanzar determinadas metas u obtener logros). Pero estas dimensiones tienen relaciones interdependientes entre ellas. Así las emociones positivas o negativas guardan una estrecha relación con las metas o con los proyectos personales de los profesores; por tanto, para que las emociones existan, es necesario que haya un propósito, un objetivo a conseguir. Por otra parte, se necesita un proceso cognitivo/valorativo que relacione metas propuestas con logros alcanzados. El resultado de esta valoración produce las emociones; positivas si se logran los objetivos y negativas si no se alcanzan las metas. Dentro de este marco explicativo ocupa un lugar destacado la motivación, ya que es el motor para iniciar la acción que lleve a lograr los objetivos propuestos. Estudiosos del tema (Carr, 2007; Marchesi, 2007) apuntan a que la motivación intrínseca es un factor claramente asociado al bienestar docente. Los docentes que tienen una motivación intrínseca muestran más interés, más entusiasmo y más confianza con relación a las tareas docentes. También presentan un rendimiento superior, más perseverancia y más creatividad. Consecuentemente, con ello manifiestan una mayor autoestima y un mayor bienestar. Por otra parte la motivación intrínseca está relacionada con los niveles de habilidad para la realización de una determinada actividad. A su vez, la alta habilidad produce emociones positivas y la baja habilidad origina ansiedad, preocupación y apatía.

Desde una perspectiva profesional existe una cierta unanimidad en considerar que la satisfacción laboral es un concepto integrado por varios factores. Tradicionalmente se consideraban factores claves los relacionados con la motivación externa tales como; sueldo, promoción profesional, autonomía, etc. Estos factores se incluyeron dentro de las motivaciones extrínsecas, y posteriormente se incorporan a las investigaciones las motivaciones intrínsecas.

Cummins y otros (2007) revisan unos mil quinientos estudios, identificando siete dominios comunes vinculados a la satisfacción laboral: Bienes materiales (retribución económica), salud, autonomía, productividad, bienestar emocional, relaciones interpersonales laborales y seguridad. Hulin y Judge (2003) hacen una exploración conceptual

y concluyen que se trata de una respuesta multidimensional a la profesión que incluye un componente cognitivo (evaluativo), otro afectivo (emocional) y otro conductual (comportamental). De ahí que estudios empíricos demuestren que las actitudes profesionales están relacionadas con las conductas profesionales.

Las líneas más recientes de investigación sobre satisfacción profesional (Judge y Klinger, 2008) incorporan la dimensión afectiva y emocional como un rasgo latente de este constructo y se orientan a indagar sobre variables que producen o se relacionan con la satisfacción profesional. Por tanto, podemos decir que la dimensión emocional, actitudinal y cognitiva están íntimamente relacionadas con este constructo.

A modo de conclusión, la investigación sobre bienestar en el contexto profesional ha arrojado luz sobre dominios y aspectos subyacentes que son de gran valor a la hora de elaborar instrumentos para la evaluación del bienestar docente.

#### **4. BIENESTAR DOCENTE E INNOVACIÓN CON TIC**

Si el cuerpo de conocimientos sobre factores internos vinculados al bienestar profesional se acepta cómo válido, es posible reutilizarlo en áreas de interés educativo, con el objetivo de mejorar las condiciones profesionales y salud laboral del profesorado. Una de las líneas más actuales de trabajo sobre el bienestar subjetivo se refiere a áreas específicas de actividad (Samman, 2007). No cabe duda del interés que puede tener el estudio del bienestar subjetivo aplicado a áreas de la actividad docente (Ribes y otros, 2008). Para esta tarea resulta insuficiente la aplicación directa de instrumentos de carácter general y por tanto se hace necesario la elaboración y validación de instrumentos adaptados para este objetivo. Esta tarea es la que se asume en esta aportación, concretándose en la elaboración y validación de un instrumento (cuestionario) de medición del bienestar docente.

Los estados de bienestar parecen estar asociados a actividades de innovación (creación). Los procesos de innovación implican acciones y/o actividades creativas, que son guiadas por metas educativas y exigen de una motivación intrínseca. Es decir, en los procesos de innovación se puede visualizar el modelo teórico del bienestar docente. Por tanto son los profesores innovadores los sujetos más óptimos para observar y constatar las dimensiones subyacentes en este constructo, así como para validar la relación entre innovación y estados de bienestar.

Además de esta tarea, es necesario conocer y descubrir también factores de la actividad docente asociados al bienestar de los profesores. El desconocimiento relativo a este ámbito, unido al escaso desarrollo de instrumentos para medir el bienestar docente, nos ha motivado para llevar adelante el planteamiento de este trabajo, que tiene como objetivo fundamental conocer las características psicométricas de un cuestionario diseñado específicamente para evaluar el bienestar de los profesores cuando acometen procesos de innovación educativa mediados por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). El reto para los sistemas educativos modernos es favorecer un perfil profesional en el que los docentes tengan la información necesaria para generar intervenciones de forma inteligente e innovadora con acceso a sistemas de ayuda eficaces que les apoyen en su tarea; las TIC en la actualidad aportan un potencial destacado, como ayudas significativas para la enseñanza.

Las aportaciones teóricas sobre el bienestar subjetivo llevadas al terreno de la práctica docente innovadora nos permiten proponer un modelo conceptual que resulta útil como guía para el diseño de técnicas de medida, pero también para su comprobación empírica. El modelo que proponemos (ver gráfico 1) sirve de base para la elaboración del instrumento de medición que aquí presentamos.

En este modelo se incluyen tres dimensiones que, estudiosos del tema (Steger, 2006; Sanman, 2007; Judge y Klinger, 2008) encuentran relacionadas con el bienestar: dimensión emocional, valorativa, y proyectiva (dirigidas a alcanzar determinadas metas o logros). Pero estas variables están interrelacionadas entre sí, como señalamos en el gráfico 1. En el se visualiza la estructura interna del constructo bienestar subjetivo que viene marcado por cuatro ejes: *el eje impulsor*, motor iniciador de la actividad de innovación en este caso, lo conforman: a) proyectos y valores, y b) motivaciones. El segundo eje hace referencia a las *condiciones favorables para que la innovación con TIC tenga éxito*. Lo componen las competencias del / la docente y el clima y cultura de centro. El tercer eje tiene un carácter más interno/ personal y subjetivo, implicando una dimensión valorativa que produce un efecto emocional, que se concreta en satisfacción y en emociones, para derivar finalmente en bienestar docente.

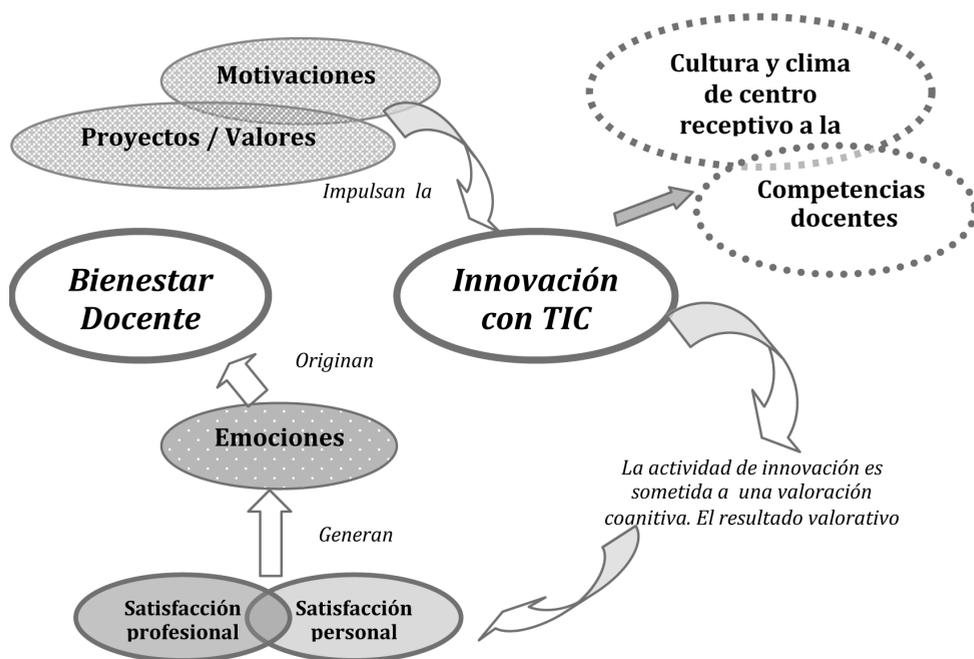


GRÁFICO 1  
MODELO TEÓRICO SOBRE EL BIENESTAR DOCENTE GENERADO  
POR LA INNOVACIÓN CON TIC

## 5. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

Con este estudio pretendemos conocer las propiedades psicométricas de un instrumento diseñado para medir el bienestar docente en actividades de innovación con TIC. En concreto, su fiabilidad y *consistencia interna* (*validez de constructo*). En coherencia con este objetivo, las *hipótesis* que guían esta investigación las formulamos en los siguientes términos: (a) El instrumento que aquí presentamos tiene una consistencia estadística suficiente como para ser utilizado para evaluar el bienestar docente del profesorado asociado a procesos de innovación con TIC y (b) el análisis factorial confirma la existencia de los factores que explican el bienestar docente del profesorado.

## 6. ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO DE BIENESTAR DOCENTE

Para la construcción del cuestionario que presentamos en este trabajo realizamos una revisión de la literatura sobre el constructo “bienestar subjetivo” y de forma específica sobre factores relacionados con los contextos educativos. En este sentido el texto de Eid y Larsen (2008) ha constituido una referencia básica en esta tarea. En el mismo se hace una revisión exhaustiva y actualizada del momento actual de la medición del constructo bienestar subjetivo y profesional. Por otra parte, obras con una orientación más educativa (Marchesi, 2007; Carrasco, 2008) completan los aspectos claves a tener en cuenta a la hora de medir el bienestar docente. Esta revisión trasladada al caso de la actividad de innovación docente nos llevó a la selección de siete dimensiones a incluir en el cuestionario de bienestar docente y que forman parte del modelo teórico anteriormente presentado (gráfico 1). El objetivo de este instrumento es medir el bienestar de aquellos profesores que hacen buenas prácticas o innovaciones con TIC en los centros educativos de primaria y secundaria. La escala se estructura en siete dimensiones que se desarrollan en sesenta y seis cuestiones. Estas dimensiones ya han sido presentadas en un trabajo anterior (De Pablos, González y González, 2008) y son las siguientes:

1. **Motivaciones** que impulsan la innovación o buenas prácticas con TIC. En las revisiones teóricas realizadas sobre el constructo “bienestar subjetivo” se establece que las acciones se llevan a cabo en base a motivaciones. Técnicamente, esta primera dimensión tiene como objetivo fundamental conocer el tipo de motivación, tanto interna como externa, que orienta la innovación o la realización de buenas prácticas con TIC.
2. **Emociones** asociadas a la innovación con TIC. Las emociones van siempre asociadas a estados de bienestar o malestar. Estas emociones son sentimientos, fruto de procesos evaluativos respecto al logro de metas una vez desarrollada la actividad docente. Estos sentimientos pueden estar asociados a las expectativas generadas por la consecución de una meta. Para Eid y Larsen (2008) el constructo de bienestar se asocia siempre a una dimensión emocional incluyendo tanto emociones positivas, como negativas. A través de esta dimensión se trata de conocer las emociones asociadas a la realización de proyectos de innovación con TIC. Tal como indica Marchesi, (2007: 118) las emociones influyen en la motivación, en el esfuerzo y también en las acciones que se realizan.

3. **Competencias** necesarias para el éxito de proyectos que conlleven el uso de las TIC. Por competencia se entiende el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de eficacia (Bisquerra, 2005). Otras definiciones ponen el acento en la capacidad de los sujetos para seleccionar, movilizar y gestionar conocimientos, habilidades y destrezas que permitan realizar acciones ajustadas a las demandas y fines deseados (Colás, 2005). El bienestar subjetivo se asocia a la capacidad de llevar a cabo acciones para conseguir unas metas, y a unos niveles competenciales básicos. Las competencias en TIC son condición necesaria sin la cual, el desempeño profesional vinculado al uso de las TIC será difícil de poner en práctica. De ahí, que hayamos considerado esta dimensión fundamental en el desarrollo de buenas prácticas con TIC, asociándolos a estados de bienestar.
4. **Satisfacción personal** que proporciona la culminación de proyectos de innovación con TIC. Esta dimensión es consecuencia de la evaluación de los logros alcanzados en función de los retos y las expectativas depositadas al hacer un uso innovador de las TIC, por tanto esta dimensión tiene un carácter valorativo y cognitivo. La satisfacción es consecuencia de comparar las metas con los resultados obtenidos. Si estos son positivos se genera satisfacción, e insatisfacción si son inferiores a los previstos. Por tanto esta dimensión se halla estrechamente relacionada con la referida a proyectos (valores) vitales- profesionales y a su vez con las emociones.
5. **Satisfacción con el contexto profesional** respecto a la receptividad de innovaciones basadas en el uso de las TIC. Se trata de conocer la valoración que hacen los docentes de la receptividad del centro educativo hacia la innovación con TIC. Las investigaciones más actuales destacan la necesaria concordancia entre identidad docente e identidad cultural del centro para que se consiga una efectiva satisfacción. En este sentido los hallazgos indican que desajustes entre los valores del centro y valores personales generan frustración e insatisfacción, llevando a la inhibición y aislamiento (Marchesi, 2007; Cornejo y Quiñones, 2008).
6. **Proyectos (valores) vitales-profesionales** que orientan la actividad de innovar con TIC. Aquí lo importante es conocer en qué medida la actividad profesional vinculada al uso de las TIC, está guiada por determinados valores vitales-profesionales. Todos los proyectos profesionales están orientados por los valores de los docentes. En esta línea podemos mencionar el curioso trabajo de Sagiv y Schwartz (2000) dirigido a conocer la relación entre tipo de valores y bienestar subjetivo. Estos autores encuentran relaciones positivas entre el bienestar subjetivo y valores innovadores, así como correlaciones negativas entre valores tradicionales y bienestar. De ahí que el compromiso profesional sea incluido como variable explicativa del bienestar docente hallándose correlaciones positivas significativas (Jepson y Forrest, 2006). Pero a su vez la consecución de las metas o proyectos personales o profesionales generará emociones bien positivas o negativas (Marchesi 2007: 124) Así el orgullo y la satisfacción proceden de conseguir objetivos educativos establecidos. Sin estos proyectos no se producirán el impacto emocional (positivo o negativo).

7. **Cultura e identidad del centro.** Se trata de conocer si el contexto del centro educativo participa de una cultura e identidad innovadora. Las investigaciones más actuales recalcan el papel que juegan los contextos profesionales en la satisfacción profesional. De hecho, en los últimos años los modelos que han guiado la búsqueda de modelos explicativos del bienestar docente se fundamentan en aspectos psicosociales del entorno laboral (Marqués, 2008). Otros autores (Lucas y otros, 2008) también dan fe de la relevancia de las variables contextuales en el bienestar. Por otra parte los estudios transculturales europeos sobre bienestar docente incluyen el apoyo social laboral como una dimensión importante a considerar (Verhoeven y otros, 2003). De ahí que el clima laboral sea una de las dimensiones importantes a valorar en la medición del bienestar docente. La idea es ver qué clima de centro propicia proyectos innovadores y sus consecuencias en el bienestar de los docentes.

Por tanto, a modo de síntesis, este cuestionario recoge las dimensiones claves aportadas por la gran producción científica sobre el bienestar, observándose conexiones evidentes entre estos factores. Este cuestionario, va más allá de medir dimensiones independientes. Nos va a permitir estudiar la estructura interna del bienestar subjetivo en las actuaciones docentes. Su estructura definitiva se puede consultar en el anexo I.

## **7. METODOLOGÍA**

### **7.1. Características de la muestra**

Se han aplicado 322 cuestionarios en cuatro Comunidades Autónomas españolas (Andalucía, Extremadura, País Vasco y Canarias), específicamente en centros educativos de enseñanza primaria y secundaria. Del total de respuestas obtenidas, el 59,3% de las mismas corresponden a mujeres y el 40,4% a hombres. El 42,9% del profesorado tiene su dedicación docente en el nivel educativo de primaria, el 12,1% en el nivel de secundaria obligatoria y el 14% en bachillerato.

### **7.2. Procedimiento**

La recogida de datos de este cuestionario se llevó a cabo en centros que desarrollan proyectos de innovación con TIC en las cuatro Comunidades Autónomas citadas. Estos fueron seleccionados por los asesores de los Centros de Profesores o sus equivalentes en las diferentes Comunidades Autónomas.

### **7.3. Análisis estadísticos**

Dado que este cuestionario recoge mediciones de diversos factores o dimensiones, el procedimiento de análisis aplicado ha tenido por objetivo analizar las características psicométricas del instrumento de medida del bienestar docente, tanto de forma global, como en relación a las subescalas que lo configuran. Por tanto, el análisis que realizamos incluye el estudio de la validez y fiabilidad. Para ello utilizamos el software científico

SPSS 15.0. Para el *análisis de la fiabilidad* hallamos el coeficiente Alfa de Cronbach, tanto de la escala global como de las subescalas. Para comprobar la validez *de constructo* realizamos un análisis factorial que aplicamos de igual manera al cuestionario general y a las subescalas correspondientes. Cabe mencionar que los resultados obtenidos también permiten realizar una primera aproximación para la contrastación del modelo teórico que sustenta al instrumento.

## 8. RESULTADOS

Los resultados que a continuación expondremos nos ofrecen referencias de la calidad del instrumento elaborado para medir el bienestar docente. Esta aportación responde a la necesidad, expresada por investigadores, de elaborar instrumentos de medición rigurosos en cuanto a criterios de validez y fiabilidad.

### 8.1. Análisis de la fiabilidad del cuestionario y de las subescalas

Para conocer el grado de fiabilidad del cuestionario se aplica el coeficiente Alpha de Cronbach. Este índice mide el grado de concordancia entre los diferentes ítems. El valor mínimo exigido de este coeficiente se sitúa en 0,65; a partir de 0,80 se considera bueno. La fiabilidad se obtiene para el cuestionario en su conjunto (60 ítems) y para cada una de las subescalas que lo componen. El coeficiente de fiabilidad del cuestionario en su conjunto es de 0,880. Este valor indica que el cuestionario presenta un nivel de fiabilidad bueno. La tabla que presentamos a continuación recoge el valor de este coeficiente ordenado de mayor a menor por cada una de las subescalas que conforman el cuestionario:

TABLA 1  
ANÁLISIS DE FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO (ALPHA DE CRONBACH)

Dimensión	Alpha de Cronbach	
1. <i>Competencias necesarias para el desarrollo de proyectos con TIC (6 ítems)</i>	0,911	
2. <i>Satisfacción personal que le proporciona el uso educativo de las TIC (9 ítems)</i>	0,837	
3. <i>Satisfacción con el contexto profesional respecto a la receptividad de innovaciones basadas en el uso de las TIC (6 ítems)</i>	0,825	
4. <i>Proyectos-valores-vitales-profesionales que orientan la iniciativa del profesorado a innovar con TIC (7 ítems)</i>	0,806	
5. <i>Motivaciones que impulsan la innovación con TIC (12 ítems)</i>	0,716	
6. <i>Cultura e identidad del centro en el que se desarrolla su actividad profesional (9 ítems).</i>	0,707	
7. <i>Emociones asociadas a la realización de proyectos de innovación con TIC (10 ítems)</i>	0,501	Emoc.+ 0,770
		Emoc.- 0,538

Como podemos observar todas las dimensiones que integran el cuestionario se sitúan en los márgenes que oscilan desde aceptable (0,707) hasta muy bueno (0,911), excepto la dimensión “emociones” asociadas a la realización de proyectos de innovación. Esta subescala arroja una fiabilidad de 0.501 quedando por debajo del valor mínimo exigido para aceptarlo como válido (0.600). Una posible explicación podría estar en que en esta escala se incluyen cinco ítems referidos a emociones positivas y otros cinco ítems sobre emociones negativas. Para comprobar el efecto de esta composición escalar procedimos a analizar la fiabilidad tomándola como dos escalas diferenciadas, una referida a emociones positivas y otra a las negativas. Los resultados obtenidos parecen confirmar nuestra hipótesis ya que el Alfa de Cronbach obtenido en la escala de emociones positivas asciende a 0,770, la escala de emociones negativas se mantiene en niveles bajos 0,538. Esta comprobación sugiere que la escala aumenta su fiabilidad en la medida que se homogeneiza el tipo de emociones. Por tanto, como conclusión podemos afirmar que el cuestionario de forma conjunta posee un nivel de fiabilidad bueno, así como las subescalas que lo componen.

## 8.2. Validez de constructo

Para conocer la validez interna del cuestionario se procede a la realización de un análisis factorial exploratorio de componentes principales. Previamente aplicamos a los datos el test de adecuación de muestreo de Káiser-Meyer-Olkin y la prueba de de esfericidad de Barlett con objeto de comprobar la pertinencia de llevar a cabo el análisis factorial exploratorio. El resultado obtenido en la primera prueba es de ,802 y en la de Barlett se obtiene un Chi-cuadrado = 5825,277,  $gl = 1711$  y  $Sig = ,000$  lo que indica que es pertinente proceder al análisis factorial.

El análisis factorial exploratorio aplicado al cuestionario arroja un total de catorce factores que explican el 68,473% del total de la varianza. El nivel de significación en cada uno de los factores es de  $p = ,000$ . Comparada con estudios internacionales los resultados son alentadores. Las mejores escalas validadas a nivel internacional arrojan un máximo entre el 50 y 55% de la varianza. Trabajos comparativos (Hagerty, 2001) sobre escalas de bienestar indican que las varianzas que hemos obtenido son las más elevadas. La matriz factorial rotada aplicada nos muestra las saturaciones de las variables en cada factor obtenido. Para garantizar la calidad de las variables explicativas de cada factor seguimos las recomendaciones de la literatura especializada: a) Los factores con cuatro o más saturaciones por encima de 0,60 pueden considerarse fiables independientemente del tamaño muestral. b) factores con 10 o más saturaciones bajas (en torno a 0.40) son fiables siempre que el tamaño muestral sea superior a 150 y c) factores con saturaciones factoriales bajas no serán interpretadas a menos que el tamaño muestral sea al menos de 300. En nuestro trabajo optamos por saturaciones factoriales próximas o superiores a 0.40, aunque el tamaño de nuestra muestra es superior (322) a 300. El análisis aplicado nos revela la existencia de 13 factores, así como las variables que mejor saturan cada factor.

La detección de la composición interna de estos factores permite observar la estructura interna que explica el bienestar docente asociado a prácticas de innovación con TIC de forma más precisa. Por otra parte se confirma que todas las escalas tienen

valor y forman parte de una estructura factorial que explica el bienestar docente en situaciones de innovación con TIC. En los procesos de innovación cada uno de estos factores describe aspectos relevantes a considerar.

El siguiente paso es analizar la validez interna de cada una de las subescalas que conforman este cuestionario. Previamente aplicamos a los datos de todas las subescalas el test de adecuación de muestreo de Káiser-Meyer-Olkin y la prueba de de esfericidad de Barlett con objeto de comprobar la pertinencia de llevar a cabo los correspondientes análisis factoriales exploratorios. Los resultados obtenidos en cada una de las seis escalas confirman la pertinencia de proceder al análisis factorial, como se muestra en la siguiente tabla:

TABLA 2  
RESULTADOS OBTENIDOS EN LAS SUBESCALAS DEL CUESTIONARIO GENERAL

Subescalas	Test Káiser/ Olkin	Prueba de Barlett		
		Chi-cuadrado	gl	Sig
Motivaciones	,742	973,835	66	,000
Emociones	,811	898,245,	45	,000
Competencias	,869	1138,243	15	,000
Satisfacción personal	,873	819,539	36	,000
Satisfacción contexto profesional	,832	576,819	15	,000
Proyectos-valores vitales-profesionales	,785	803,761	21	,000
Cultura e identidad del centro	,869	748,776	36	,000

### 8.3. Validez de la subescala “Motivaciones que impulsan la innovación o buenas prácticas con TIC”

El análisis factorial aplicado a la subescala “*Motivacion*” arroja tres factores cuyos autovalores (superiores a la unidad) explican el 55,42% del total de la varianza. Por tanto la subescala de motivación incluye tres factores con un nivel de significación de ,000, así como las variables que mejor saturan cada factor. En la siguiente tabla se indica la denominación de cada factor, así como el coeficiente de saturación de cada una de las variables.

El análisis de las variables que saturan cada factor nos alertan sobre la existencia de distintos tipos de motivaciones. Por tanto, podemos concluir, que esta escala recoge de forma muy certera y precisa los tres tipos de motivaciones que impulsan prácticas de innovación o buenas prácticas con TIC y que quedan representados por tres factores identificados en el cuestionario general.

TABLA 3  
VALIDEZ DE CONSTRUCTO DE LA SUBESCALA "MOTIVACIONES QUE IMPULSAN LA INNOVACIÓN CON TIC"

<b>Factor 1 "Motivación interna"</b>		Coef. de saturación
Ítem 8	Me encantan las tecnologías	,706
Ítem 7	Sé que es necesario para mi alumnado	,681
Ítem 6	Reto personal de superación de mi mismo/a	,705
Ítem 9	Rompen la monotonía de la enseñanza y me ayuda a no aburrirme en mi trabajo	,641
Ítem 4	Es mi deber y responsabilidad como profesor/a	,463
Ítem 5	Uso las TIC porque me facilita mi trabajo	,431
<b>Factor 2 "Motivación administrativa"</b>		Coef. de saturación
Ítem 10	Así está planteado en el proyecto de centro y/o proyecto curricular	,775
Ítem 11	Es un requisito para que el centro obtenga recursos e infraestructuras	,770
Ítem 12	Dar respuesta a las exigencias de la administración	,829
<b>Factor 3 "Reconocimiento"</b>		Coef. de saturación
Ítem 1	Reconocimiento profesional dentro de mi institución y/ o fuera de ella	,821
Ítem 2	Mayor aceptación social en mi entorno	,889
Ítem 3	Beneficios y/o privilegios materiales	,624

#### 8.4. Validez de la subescala "Emociones"

La subescala emociones expresa la existencia de dos factores que explican el 55,626% del total de la varianza. Este coeficiente es significativo a un nivel de confianza de 99,5% y con un nivel de significación de ,000. En la matriz factorial obtenida se distinguen dos factores como mostramos a continuación:

TABLA 4  
VALIDEZ DE CONSTRUCTO DE LA SUBESCALA "EMOCIONES"

<b>Factor 1 "Emociones positivas"</b>		Coef. de saturación
Ítem 16	Satisfacción	,832
Ítem 14	Orgullo por lo hecho	,802
Ítem 20	Bienestar	,811

Ítem 18	Confianza en uno mismo (Autoestima)	,770
Ítem 23	Gozo y felicidad	,519
<b>Factor 2 "Emociones negativas"</b>		<b>Coef. de saturación</b>
Ítem 21	Preocupación	,775
Ítem 19	Estrés	,759
Ítem 17	Enfado	,713
Ítem 15	Frustración	,640

El ítem "pesar y tristeza" no satura ningún factor. Cabe apuntar que estos dos factores quedan perfectamente identificados en el cuestionario general como dos factores independientes.

### 8.5. Validez de la subescala "Competencias"

El análisis factorial exploratorio aplicado a esta escala identifica un único factor que explica el 69,608% del total de la varianza. Así como en los casos anteriores resulta significativo a nivel estadístico estos coeficientes. Los pesos factoriales de cada ítem en el factor extraído, son altos, oscilando entre ,880 y ,739. Por tanto de este análisis se desprende que este factor aporta saturaciones altas en cada una de los ítems de la escala y por tanto tiene una consistencia interna buena. Queda representado en la escala general como factor "competencias".

### 8.6. Validez de la subescala "Satisfacción personal"

En esta escala se obtienen dos factores identificados que conjuntamente explican el 57,101% del total de la varianza. Todos los ítems de la escala quedan representados por los dos factores obtenidos.

TABLA 5  
VALIDEZ DE CONSTRUCTO DE LA SUBESCALA "SATISFACCIÓN PERSONAL"

<b>Factor 1 "Satisfacción de metas personales/profesionales"</b>		<b>Coef. de saturación</b>
Ítem 32	El proyecto de innovación con TIC ha cubierto los retos personales que me propuse	,734
Ítem 35	El proyecto de innovación con TIC ha cubierto las metas de mejora profesional que me planteé	,633
Ítem 37	El proyecto ha servido para mejorar entre los profesores y equipo directivo su reconocimiento y apoyo a mis iniciativas.	,750
Ítem 39	El proyecto me ha facilitado la docencia.	,707
Ítem 40	El proyecto TIC me ha proporcionado prestigio entre los alumnos y padres/madres	,671

Factor 2 "Satisfacción de exigencias externas"		Coef. de saturación
Ítem 33	El proyecto de innovación con TIC ha respondido a las exigencias de la administración educativa	,837
Ítem 34	El proyecto de innovación con TIC ha cumplido con el proyecto de Centro y/o curricular	,658
Ítem 38	El proyecto me ha proporcionado recursos económicos extras	,613

En todos estos ítems se obtienen saturaciones altas lo que avala la validez de constructo de dicha escala.

### 8.7. Validez de la subescala "Satisfacción contexto profesional"

El análisis factorial exploratorio aplicado a esta escala identifica un único factor que explica el 53,96% del total de la varianza. Por tanto la validez interna es buena. Los pesos factoriales de cada ítem en el factor extraído, son altos, oscilando entre ,810 y ,646. Por tanto tiene una consistencia interna buena, ya que todos los ítems presentan altas comunalidades con un único factor. Que queda conceptualizado como "Satisfacción con el contexto profesional". Este factor, no obstante, aporta explicación en tres factores de la escala general.

### 8.8. Validez de la subescala "Proyectos- valores vitales-profesionales"

La escala de forma global explica el 66,789% del total de la varianza, obteniéndose dos factores con autovalores superiores a la unidad. El primer factor queda representado por "necesidades de referencia interna" y el segundo se define como "necesidades de referencia externa".

TABLA 6  
VALIDEZ DE CONSTRUCTO DE LA SUBESCALA "VALORES VITALES-PROFESIONALES"

Factor 1 "Necesidades de referencia interna"		Coef. de saturación
Ítem 49	Curiosidad por experimentar cosas nuevas	,880
Ítem 50	Inquietud por aprender cosas nuevas	,889
Ítem 51	Canalizar y expresar la creatividad	,660
Ítem 52	Ejercicio de libertad y autonomía	,658.
Factor 2 "Necesidades de referencia externa"		Coef. de saturación
Ítem 53	Mejorar la Autoestima	,679
Ítem 54	Reconocimiento profesional	,806
Ítem 55	Reconocimiento económico	,728

### 8.9. Validez de la subescala “Cultura e identidad del centro”

Esta subescala contiene dos factores que explican el 54,979% del total de la varianza. El primero “*relaciones interpersonales satisfactorias*” y el segundo “*Clima de innovación*” quedan saturados por las variables que mostramos a continuación:

TABLA 7  
VALIDEZ DE CONSTRUCTO DE LA SUBESCALA “CULTURA IDENTIDAD DEL CENTRO”

Factor 1 “ <i>Relaciones interpersonales satisfactorias</i> ”		Coef. de saturación
Ítem 58	El ambiente de trabajo es estimulante y receptivo hacia la innovación	,614
Ítem 59	Las relaciones entre profesores, alumnos y padres / madres son fluidas y fructíferas	,700
Ítem 60	Las relaciones entre profesores son satisfactorias, transparentes y leales	,809
Ítem 61	En el centro se da un clima de confianza y respeto para expresar lo que pensamos y sentimos en relación a las cosas que hacemos	,817
Ítem 62	En el Centro se valora la competencia profesional	,704
Factor 2 “ <i>Clima de innovación</i> ”		Coef. de saturación
Ítem 57	En el Centro se estimula la iniciativa, la creatividad y el compromiso profesional	,653
Ítem 63	La innovación con TIC es el valor principal de nuestro centro	,667
Ítem 64	Nos sentimos orgullosos de haber hecho muchos proyectos con TIC en común	,738

## 9. CONCLUSIONES

La investigación en la que se integra la elaboración del cuestionario validado surge de la necesidad de avanzar en el conocimiento del bienestar docente, considerado como un constructo, aportando instrumentos que permitan su medición de forma rigurosa, con objeto de ayudar a proyectar actuaciones fundamentadas que mejoren la calidad de las buenas prácticas docentes, en este caso apoyadas en el uso de las TIC; y en un sentido más amplio la mejora de la calidad de los sistemas educativos.

Este trabajo nos ha permitido identificar y contrastar empíricamente factores relevantes asociados al bienestar del profesorado. Hemos comprobado experimentalmente que el *bienestar de los docentes* es un constructo multidimensional que está explicado por 13 factores. Estas dimensiones corroboran el modelo explicativo del bienestar docente propuesto dentro de los modelos interaccionistas. Estos modelos, como decíamos al comienzo, sitúan el bienestar como una situación vinculada a la relación entre factores

personales y características situacionales. En este sentido, la subescala “*Cultura e identidad del centro*” identifica los dos factores que se revelan como relevantes: clima del centro y clima de innovación. Ambos factores se soportan en el respeto, la confianza y transparencia en las relaciones interpersonales así como en la creación de espacios estimulantes para la innovación y la creatividad. Atendiendo a características personales de los profesores, dos ejes modulan las actividades de innovación: a) los valores vitales-profesionales que orientan su actividad y b) las motivaciones. Ambos ejes como muestran las respectivas subescalas, son explicados tanto por factores de referencia externa (exigencias de la administración, requisitos para la obtención de recursos e infraestructuras, reconocimiento, etc.) como interna (mejora de la autoestima, la innovación como un ejercicio de libertad y autonomía, reto de superación personal, etc.). Dados los factores anteriormente señalados el dominio de las “competencias” resulta clave para el desarrollo de la innovación en los centros educativos.

La valoración cognitiva se constata y manifiesta en las satisfacciones que adquieren distintas formas: personal, ambiental, administrativa y material. Este proceso evaluativo y la consiguiente satisfacción deriva en la manifestación de las emociones. Por tanto, estos hallazgos parecen esbozar una determinada estructura interna del bienestar docente que puede ser de gran utilidad para la formación del profesorado. La investigación sobre la educación emocional (Bisquerra, 2003) advierte de la necesidad de buscar estrategias idóneas para la implantación de programas de educación emocional, tanto a nivel de centro educativo como de la administración pública. Podemos por tanto, encontrar claves relevantes para ayudar a mejorar los estados emocionales de los docentes en ejercicio.

La identificación de variables que explican el bienestar docente en actividades de innovación con TIC nos permiten, por otra parte, avanzar en la elaboración de un modelo teórico-explicativo de las relaciones e interdependencias entre dichas variables. Pero sin duda es necesario seguir profundizando en la identificación de las relaciones internas causales entre las variables que subyacen en este constructo, con objeto de avanzar hacia una elaboración teórica cada vez más sólida que apoye la toma de decisiones administrativas, técnicas y políticas en relación al profesorado y su desempeño en el sistema educativo.

En síntesis, los resultados de este estudio permiten establecer como conclusión que el ‘Cuestionario de Bienestar Docente’ (ver Anexo I), compuesto de siete subescalas, es un instrumento válido y fiable para medir el bienestar docente del profesorado que desarrolla innovación con TIC en los centros educativos.

## 10. BIBLIOGRAFÍA

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en el profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 54, 95-114.
- Carr, A. (2007). *Psicología positiva: La ciencia de la felicidad*. Barcelona: Paidós.
- Colás, P. (2005). La formación universitaria en base a competencias. En P. Colás y J. De Pablos (Coord.), *La universidad en la Unión Europea: El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia* (pp. 101-124). Málaga: Aljibe.

- Cornejo, R. & Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar docente. Una investigación actual. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y cambio en educación*, 5 (5e), 75-80. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art10.pdf>
- Cummins, R. et al. (2007). Measures of subjective wellbeing. En E. Mpofu & T. Oakland (Eds.), *Assessment in rehabilitation and Health* (pp. 25-40). New York: Allyn and Bacon.
- De Pablos, J., González, T. & González, A. (2008). El bienestar emocional del profesorado en los centros TIC como factor de innovación educativa. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7, (2), 45-55.
- Diener, E. et al. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.
- Eid, M. & Larsen, R. [Eds.] (2008). *The science of subjective well-being*. New York: Guilford Press.
- Fuentes, N. & Rojas, M. (2001). Economic theory and subjective well-being: México". *Social Indicators Research*, 53 (3), 289-314.
- García Carrasco, J. & Bernal, A. (2008). Institución y decepción: La salubridad institucional y la práctica docente. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 405-423.
- Hagerty, M. et al. (2001). Quality of life indexes for national policy: Review and agenda for research. *Social indicators research*, 55 (1), 1-96.
- Harris, P. & Lightsey, O. (2005). Constructive thinking as a mediator of the relationship between extraversion, neuroticism, and subjective well-being". *European Journal of Personality*, 19, 409-426.
- Hue, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Hulin, C. L. & Judge, T. A. (2003). Job attitudes. En W. C. Borman, D. R. Ilgen & R. J. Klimoski (Eds.), *Hanbook of Psychology: Industrial and organizational psychology* (pp. 255-276). Hoboken, NJ: Wiley.
- Jepson, E. & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teachers stress: The role achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 183-197.
- Judge, T. A. & Klinger, R. (2008). Job satisfaction: Subjective well-being at work. En M. Eid & R. Larsen (Eds.), *The science of subjective well-being* (pp. 393-413). New York: Guilford Press.
- Lucas, R. et al. (2008). Four myths about subjective well-being. *Social and Personality Psychology Compass*, 2 (5), 2001-2015. doi: 10.1111/j.1751-9004.2008.00140.x
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marques, R. (2008). *Profesores muy motivados. Un liderazgo positivo promueve el bienestar docente*. Madrid: Narcea.
- Quintero, G. & González, U. (1997). Calidad de vida, contexto socioeconómico y salud en personas de edad avanzada. En J. Buendía (Ed.), *Gerontología y Salud: Perspectivas Actuales* (pp. 129-145 ). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ribes, R. et al. (2008). Estudio sobre indicadores de bienestar docente en profesorado de secundaria. *Cultura y Educación*, 20 (3), 347-356.
- Sagiv, L. & Schwartz, S. H. (2000). Value priorities and subjective well-being: direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology*, 30, 77-198.

- Samman, E. (2007). Psychological and subjective wellbeing: A proposal for internationally comparable indicators. *Oxford Development Studies*, 35 (4), 459-486.
- Sánchez, C., Parra, J. & Alcázar, A. (2003). El bienestar subjetivo, su relación con la salud e incidencias en la educación. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 387-401.
- Steger, M. et al. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 80-93.
- Verhoeven, C. et al. (2003). Job conditions and wellness/health outcomes in dutch secondary school teachers. *Psychology and health*, 18 (4), 473-487.
- Veerhoven, R. (2007). Subjective measures of wellbeing. En M. McGillivray (Ed.), *Human well-being: Concept and measurement*. Basingstoke, UK: MacMillan.

Fecha de recepción: 15 de abril de 2010.

Fecha de revisión: 16 de abril de 2010.

Fecha de aceptación: 10 de mayo de 2010.

**ANEXO I**  
**CUESTIONARIO DE BIENESTAR DOCENTE**  
**AUTORES: JUAN DE PABLOS, PILAR COLÁS Y TERESA GONZÁLEZ ©**  
**UNIVERSIDAD DE SEVILLA**

<b>Datos Personales:</b>					
Mujer <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Edad: Años de docencia :					
Nº de estudiantes por asignatura (media aproximada):					
Nº de asignaturas que imparte en este curso académico:					
¿Tiene experiencia en la aplicación de las TIC en su docencia? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>					
Durante cuantos años:					
¿Pertenece a algún grupo de innovación en el centro? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> . Si su respuesta es afirmativa indique:					
Temática sobre la que trabaja:					
Tiempo de vinculación con el grupo o grupos de innovación					
El actual grupo está vinculado a alguna convocatoria de grupos/proyectos de innovación Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>					
<b>MOTIVACIONES que impulsan la innovación o buenas prácticas con TIC</b>					
(Señale en las siguientes afirmaciones, con una (X) en la casilla correspondiente, el nivel de motivación 1= Nada, 2= Poco, 3= Algo, 4= Bastante 5= Mucho que considere impulsa su innovación con TIC	1 Nada	2 Poco	3 Algo	4 Bastante	5 Mucho
1. Utilizar TIC me proporciona cierto reconocimiento profesional dentro de mi institución y/ o fuera de ella					
2. Dominar las TIC me aporta mayor aceptación social en mi entorno					
3. Emplear las TIC me reporta ciertos beneficios y/o privilegios materiales					
4. Uso las TIC porque es mi deber y responsabilidad como profesor/a					
5. Uso las TIC porque me facilita mi trabajo					
6. Utilizo las TIC como un reto personal de superación de mi mismo/a					
7. Uso las TIC porque sé que es necesario para mi alumnado					
8. Empleo TIC porque me encantan las tecnologías					
9. Uso las TIC porque rompen la monotonía de la enseñanza y me ayuda a no aburrirme en mi trabajo					
10. Uso las TIC porque así está planteado en el proyecto de centro y/o proyecto curricular					
11. Uso las TIC porque es un requisito para que el centro obtenga recursos e infraestructuras					
12. Uso las TIC para dar respuesta a las exigencias de la administración					
13. Otras. (especifique)					
<b>EMOCIONES</b> Indique las emociones y su grado, en la escala de 1 a 5, asociadas a la realización de proyectos de innovación con TIC	1 Nada	2 Poco	3 Algo	4 Bastante	5 Mucho
14. Orgullo por lo hecho					
15. Frustración					

16. Satisfacción					
17. Enfado					
18. Confianza en uno mismo (Autoestima)					
19. Estrés					
20. Bienestar					
21. Preocupación					
22. Pesar y tristeza					
23. Gozo y felicidad					
24. Otras ( Indíquelas)					

COMPETENCIAS. Indique las competencias que a su entender son necesarias para el éxito de proyectos con TIC (marque con una cruz la casilla que responda a su opción):	SÍ	NO	Identifica tu nivel de dominio en estas competencias				
			1 Nada	2 Poco	3 Suficiente	4 Bastante	5 Mucho
25. Habilidades técnicas en el manejo de las TIC							
26. Confianza y seguridad para llevar a término proyectos con TIC							
27. Capacidad para gestionar recursos y medios							
28. Capacidad para comunicar e implicar a colectivos en la realización del proyecto							
29. Capacidad para generar ideas y proyectos innovadores							
30. Capacidad de planificación y organización de las tareas y cometidos del proyecto							
31. Otras (indíquelas)							

SATISFACCIÓN PERSONAL. Señale el grado de satisfacción personal que le proporciona la realización de proyectos de innovación con TIC	1 Nada	2 Poco	3 Algo	4 Bastante	5 Mucho
32. El proyecto de innovación con TIC ha cubierto los retos personales que me propuse					
33. El proyecto de innovación con TIC ha respondido a las exigencias de la administración educativa.					
34. El proyecto de innovación con TIC ha cumplido con el proyecto de Centro y/o curricular					
35. El proyecto de innovación con TIC ha cubierto las metas de mejora profesional que me planteé (cumplir requisitos administrativos para mejorar mi posición profesional, adquisición de recursos para la enseñanza, etc.)					

36. El proyecto de innovación con TIC ha generado relaciones personales y profesionales satisfactorias.					
37. El proyecto ha servido para mejorar entre los profesores y equipo directivo su reconocimiento y apoyo a mis iniciativas.					
38. El proyecto me ha proporcionado recursos económicos extras					
39. El proyecto me ha facilitado la docencia					
40. El proyecto TIC me ha proporcionado prestigio entre los alumnos y padres/madres					
41. Otras (indícalas)					
<b>SATISFACCIÓN CON EL CONTEXTO PROFESIONAL.</b> Indique su grado de satisfacción con el ambiente del centro respecto a la receptividad de innovaciones basadas en el uso de las TIC	<b>1 Nada</b>	<b>2 Poco</b>	<b>3 Algo</b>	<b>4 Bastante</b>	<b>5 Mucho</b>
42. Grado de satisfacción sobre medios y recursos que el centro pone a disposición de las innovaciones con TIC					
43. Grado de receptividad y apoyo del centro a las innovaciones y proyectos con TIC que se proponen					
44. Grado de implementación de innovaciones con TIC en el centro					
45. Actitud de los compañeros hacia las innovaciones con TIC					
46. Implicación de los alumnos con la innovación TIC					
47. Receptividad de las familias a las innovaciones con TIC					
48. Otras (indícalas)					
<b>PROYECTOS/VALORES.</b> Valore el grado en que su iniciativa de innovar con TIC responde a los siguientes factores vitales-profesionales	<b>1 Nada</b>	<b>2 Poco</b>	<b>3 Algo</b>	<b>4 Bastante</b>	<b>5 Mucho</b>
49. Curiosidad por experimentar cosas nuevas					
50. Inquietud por aprender cosas nuevas					
51. Canalizar y expresar la creatividad					
52. Ejercicio de libertad y autonomía					
53. Mejorar la Autoestima					
54. Reconocimiento profesional					
55. Reconocimiento económico					
56. Otras (indícalas)					
<b>CULTURA E IDENTIDAD DEL CENTRO.</b> Indique las características del ambiente de trabajo en el que se desarrolla su actividad profesional.	<b>1 Nada</b>	<b>2 Poco</b>	<b>3 Algo</b>	<b>4 Bastante</b>	<b>5 Mucho</b>

57. En el Centro se estimula la iniciativa, la creatividad y el compromiso profesional.					
58. El ambiente de trabajo es estimulante y receptivo hacia la innovación					
59. Las relaciones entre profesores, alumnos y padres / madres son fluidas y fructíferas					
60. Las relaciones entre profesores son satisfactorias, transparentes y leales					
61. En el centro se da un clima de confianza y respeto para expresar lo que pensamos y sentimos en relación a las cosas que hacemos					
62. En el Centro se valora la competencia profesional					
63. La innovación con TIC es el valor principal de nuestro centro					
64. Nos sentimos orgullosos de haber hecho muchos proyectos con TIC en común					
65. Nos sentimos orgullosos de trabajar en el centro.					
<b>VALORACIÓN FINAL</b>	<b>1 Nada</b>	<b>2 Poco</b>	<b>3 Algo</b>	<b>4 Bastante</b>	<b>5 Mucho</b>
66. Teniendo en cuenta todas las valoraciones anteriores identifique de forma global, el sentimiento afectivo que le produce su situación actual vinculada a su actividad con las TIC.					



Córdoba Caro, Luis Gonzalo; García Preciado, Ventura; Luengo Pérez, Luis Miguel; Vizuet Carrizosa, Manuel; Feu Molina, Sebastián (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 83-96.

# **DETERMINANTES SOCIOCULTURALES: SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA**

*Luis Gonzalo Córdoba Caro, Ventura García Preciado*

*Luis Miguel Luengo Pérez, Manuel Vizuet Carrizosa y Sebastián Feu Molina*

Universidad de Extremadura

## **RESUMEN**

*Para analizar la relación de los determinantes socioculturales sobre el rendimiento académico en los estudiantes de educación secundaria obligatoria (ESO) de la ciudad de Badajoz, se tomó una muestra total de 1197 alumnos de la ESO (49,9% varones y 50.1% de mujeres), respondieron de forma individual y sin ayuda a un cuestionario con datos personales y familiares en el que se analizaron algunas variables relacionadas con este tipo de datos, por otro lado, se incluyó la calificación final de todas las asignaturas estudiadas durante ese curso escolar. El género, el tipo de centro, el curso que estudia, la estructura familiar y el nivel económico y cultural familiar muestran diferencias altamente significativas ( $p \leq .001$ ). El perfil del alumno con un alto rendimiento académico global corresponde al estudiante de un centro concertado, de sexo femenino, de una familia ampliada y con un nivel económico y cultural alto.*

**Palabras clave:** Rendimiento académico; Enseñanza secundaria obligatoria; Badajoz; Contexto sociofamiliar.

---

### **Correspondencia:**

Luis Gonzalo Córdoba Caro (luiscordoba@unex.es)

## **SOCIOCULTURAL FACTORS: THEIR RELATION WITH ACADEMIC PERFORMANCE OF COMPULSORY SECONDARY SCHOOL STUDENTS**

### **ABSTRACT**

*The aim of this study was to analyze the relationship of socio cultural factors on academic performance among students in Secondary Education (ESO) in the city of Badajoz (Spain). In order to do so, a total sample of 1,197 ESO students (49.9% male and 50.1% female) was taken. They participated individually and without help, and answered a questionnaire with personal and family questions which analysed some variables related to these two main topics. Moreover, the final score of all subjects studied during that school year was included. Gender, type of institution, course studied, family structure, family economic status and cultural differences are highly significant ( $p \leq .001$ ).*

*The student profile with a high overall academic performance corresponds to students from private schools, female, from an extended family with a high cultural and economic level.*

*Key words: Academic performance; Academic achievement; Secondary Education; Badajoz; Social and family context.*

### **INTRODUCCIÓN**

El rendimiento académico se ha convertido en uno de los grandes problemas de las sociedades industrializadas a partir del siglo pasado, principalmente en las etapas preuniversitarias y preocupando tanto a profesores como alumnos (Abalde, Barca, Muñoz, Fernando, 2009).

El riesgo de abandono prematuro de los estudios por parte del estudiante adolescente se ha dado siempre, pero hoy está aumentando con respecto a épocas históricas anteriores, como lo indica la tasa de abandono escolar en España según las conclusiones del Informe-Diagnóstico sobre 'dropout' elaborado por la Fundación Europea Sociedad y Educación. Dicho informe indica que esta tasa se sitúa en torno a un 29.9%, por lo que, en opinión de esta fundación, se hace obligatorio adoptar "medidas urgentes" en política social, educativa y económica. Además, recuerda que la tasa europea muestra un índice de entre un 15.4 y un 17.5%.

Establecer una delimitación del rendimiento académico resulta ciertamente complicado debido al carácter multidimensional del término (Abalde, et al., 2009); existen varios vocablos utilizados por los diferentes autores para definir un mismo concepto, aunque generalmente las diferencias son simplemente semánticas ya que se utilizan como sinónimos, entre ellos están el de aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar. Entre las diferentes concepciones más utilizadas para el rendimiento académico Navarro (2003), lo conceptualiza como un constructo susceptible de adoptar valores cualitativos y cuantitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva el rendimiento académico se refiere al nivel de conocimiento y destrezas

escolares exhibidas por un estudiante y expresadas mediante cualquier procedimiento de evaluación (Gómez-Castro, 1986).

En un principio, se consideró que el rendimiento académico dependía exclusivamente de la voluntad e inteligencia del alumno, sin embargo se ha demostrado que existe un gran número de factores relacionados entre los que destaca el entrono socioeconómico familiar y cultural, además de la relación con el profesor, el centro escolar, etc (Pérez, 1997).

No debemos caer en el error de ser simplistas y desdeñar todos aquellos factores que inciden en el rendimiento académico, sin embargo la medida o cuantificación del rendimiento escolar se nos antoja complicada debido al elevado número de variables y factores que encierra (Cano, 2001). Las principales taxonomías sobre los determinantes del rendimiento académico incluyen los factores socioculturales entre los más influyentes (Instituto Nacional de Ciencias de la Educación, 1976; Álvaro, Bueno y Calleja, 1990; Castejón y Pérez, 1997; Pérez, 1997; Tejedor y García-Valcárcel, 2006; MEC, 2007; Ruiz de Miguel, 2009).

En los años sesenta se comenzó a demostrar que el rendimiento académico o escolar dependía, además de factores individuales, de otros socioculturales, como son el género, el nivel de vida material, ingresos, tipo de vivienda, composición familiar, categoría ocupacional de los padres, así como, las que se refieren a las condiciones culturales, tales como el nivel educativo de los padres, actitudes y valores hacia la educación, patrones lingüísticos, hábitos de estudio y de esparcimiento, acceso a bienes culturales como libros revistas (Cú y Aragón, 2006).

Dentro de estos aspectos socioculturales la influencia de la familia en todas sus vertientes, junto al género, ha sido el más ampliamente estudiado. Se ha demostrado que los hijos de los padres con estilos parentales democráticos son los que tienden a obtener mejores resultados académicos (Peregrina, García y Casanova, 2002). Además pertenecer a un entorno menos aventajado, como el que supone crecer en familias no nucleares (padres separados) o desestructuradas o con un nivel de estudios bajo, dificulta el aprendizaje y se correlaciona con una mayor tasa de abandono escolar (Berger, 2004). Del mismo modo, los inmigrantes de primera generación tienden a obtener resultados algo peores que los de los alumnos nacidos en España (Gutiérrez, 2009). Esto nos da indicios para afirmar que la relación entre las diferentes dimensiones del ambiente familiar, como la preocupación, las expectativas y el apoyo y asistencia voluntaria al centro, tienen una relación positiva directa con la empatía y la actitud hacia el centro, además los profesores ejercen una influencia significativa en la mejora del rendimiento académico y una mayor probabilidad de respuesta por parte del centro escolar (Martínez, 1992; Castejón y Pérez, 1997; Pérez y Castejón, 1998; Mella y Ortiz, 1999; González-Pianda et al., 2002; Peralbo y Fernández, 2003; Yubero, Serna y Martínez, 2005; Moreno et al., 2009). Esta teoría se ve apoyada por las conclusiones obtenidas por Figuera, Dorio y Forner (2003), en las que afirman que los tipos de apoyo familiar efectivo y afectivo se relacionan respectivamente con las expectativas de logro y la motivación ante los estudios. La clase social, entendiéndola como el nivel económico y cultural de los padres, también ha sido especialmente relacionada con el rendimiento académico (Ruiz de Miguel, 2009).

El objetivo principal de este estudio es analizar la influencia de los determinantes socioculturales sobre el rendimiento académico de los estudiantes de educación secundaria obligatoria (ESO) de la ciudad de Badajoz.

## METODOLOGÍA

### Sujetos

Se realizó un estudio epidemiológico no experimental, cuantitativo y descriptivo-correlacional. Se utilizó un muestreo aleatorio por conglomerados obteniendo una muestra representativa de todos los alumnos de la ESO de la ciudad de Badajoz, a través de una fórmula de cálculo del tamaño muestral para poblaciones finitas o conocidas, con un nivel de confianza IC= 95% ( $p \leq .05$ ), una varianza ( $p=q=0.5$ ) como situación más desfavorable, y con un margen de error ( $\pm 2.5\%$ ). La muestra final fue de un total de 1197 estudiantes, de los cuales un 49.9% fueron de sexo masculino ( $n=597$ ) y un 50,1% de sexo femenino ( $n=600$ ) (tabla 1), con una edad media de 14 años.

TABLA 1  
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN TIPO DE CENTRO EDUCATIVO,  
NIVEL Y SEXO

			Público			Concertado			Privado			Total		
			M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
CURSO	1º	N	95	98	193	69	81	150		24	24	164	203	367
		%	7.94	8.19	16.12	5.76	6.77	12.53	0.00	2.01	2.01	13.7	16.9	30,6
	2º	N	87	97	184	68	62	130				155	15	314
		%	7.27	8.10	15.37	5.68	5.18	10.86	0.00	0.00	0.00	12.9	13.2	26,3
	3º	N	90	84	174	66	65	131				156	159	305
		%	7.52	7.02	14.54	5.51	5.43	10.94	0.00	0.00	0.00	13.0	12.4	25,4
	4º	N	73	72	145	49	17	66				122	89	211
		%	6.10	6.02	12.11	4.09	1.42	5.51	0.00	0.00	0.00	10.1	7.44	17,6
	Total	N	345	351	696	252	225	477		24	24	597	600	1197
		%	28.82	29.32	58.15	21.05	18.80	39.85	0.00	2.01	2.01	49.9	50.1	
			696			477			24			1197		

### Instrumento y variables de estudio

El cuestionario para la obtención de datos se subdividió en dos apartados: uno de ellos en el que se incluían los datos personales y que constaba de 4 preguntas con

respuestas cerradas, cada una de ellas nos ofreció información sobre una variable de estudio, las variables analizadas fueron: la fecha de nacimiento, con la que se calculó la edad; el género; el centro de estudio, con el que obteníamos dos variables: la zona de escolarización dentro de la ciudad y el tipo de centro, y por último se les preguntó el curso de la ESO que estaban cursando en ese momento. El otro apartado estaba enfocado hacia la obtención de datos familiares con 4 preguntas: en la primera, que era la única de respuesta múltiple, el alumno debía marcar los familiares u otras personas que vivían dentro de su mismo hogar, de esta forma se establecía la estructura familiar, en el caso de que no viviera con alguno de los padres, se le preguntaba sobre la situación familiar de éstos; la tercera variable era el trabajo de los padres, siguiendo la clasificación utilizada por Pérez (2004), en la que se dividen los trabajos en tres niveles (bajo-medio-alto) según el sueldo medio percibido, con ello calculábamos el nivel económico familiar; la cuarta pregunta versaba sobre los estudios realizados por los padres, clasificando la respuesta en cuatro niveles (muy bajo-bajo-medio-alto) en función del nivel de estudios alcanzado.

Para calcular el rendimiento académico se tomaron las calificaciones finales del curso de todas las asignaturas que había cursado cada alumno durante ese curso escolar, sin diferenciación ni ponderación de unas sobre otras.

#### *Procedimiento*

Inicialmente se realizó un estudio piloto con 374 alumnos de un centro público de enseñanza secundaria, a los cuales se les indicó que hicieran todas las sugerencias que creyeran oportunas. Además el contenido del cuestionario fue validado mediante una comisión de expertos en dos fases; primero haciendo una valoración general con a través de una escala de Likert de cinco valores, con diez preguntas sobre la adecuación del cuestionario, y a parte con una valoración y análisis de cada una de las preguntas.

Se diseñó un software informático específicamente para el estudio, desarrollado con lenguaje PHP y Java Script, todo unido a una base de datos diseñada en Mysql y se alojó en un dominio propio en internet. Los sujetos autocumplimentaron el cuestionario de forma individual y anónima en sus propias aulas a través de un ordenador conectado a internet. Solamente se requirió su cumplimentación en una sola ocasión y todos los alumnos lo hicieron siguiendo las instrucciones del mismo investigador.

#### *Análisis estadístico de los datos*

Se realizó un análisis descriptivo y otro inferencial de los datos obtenidos a través del software informático SPSS versión 17 para windows. Para ver el grado de significación de las diferentes variables con el rendimiento escolar se realizaron los contrastes para establecer el tipo de prueba a utilizar en cada variable. Las pruebas paramétricas que se utilizaron fueron la "T de student para muestras independientes" y "ANOVA de 1 factor", y las pruebas no paramétricas fueron la U de Mann-Whitney y la Prueba H de Kruskal-Wallis.

## RESULTADOS

Respecto al género, la distribución de la muestra seleccionada fue de un 50.1% para el género femenino y un 49.9% para el masculino (tabla 1).

Tal y como se observa en la figura 1, las calificaciones finales globales eran superiores en las mujeres, con la prueba “U de Mann-Whitney” obtuvimos unas diferencias altamente significativas ( $Z = -3.19$ ;  $p \leq .001$ ) en relación a la variable género.

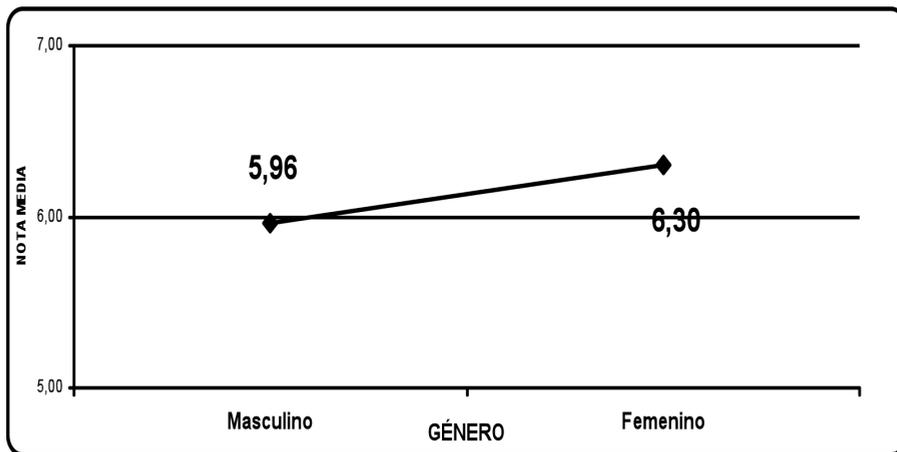


FIGURA 1  
CALIFICACIONES FINALES EN FUNCIÓN DEL GÉNERO

El mayor porcentaje de alumnos se concentraba en los centros públicos (58.15%), en los centros concertados estudiaban 39.84%, y solamente el 2.01% estudiaban en centros privados (tabla 1). Los alumnos pertenecientes a centros públicos eran los que mostraban la media más baja (5.94), mientras que los de los centros privados mostraban la media más alta (7.14) (figura 2). A través de la prueba “H de Kuskal- Wallis” se obtuvieron diferencias altamente significativas ( $\chi^2=22.745$ ;  $gl=2$ ;  $p \leq .001$ ) en esta variable. Una vez realizadas las pruebas post-hoc, se observaron diferencias significativas entre las medias obtenidas por los centros privados y el resto.

Al hacer el análisis descriptivo por cursos observamos que la distribución era bastante homogénea, el mayor porcentaje lo formaban los alumnos de 1º de la ESO con un 30.6%, a continuación estaban los de 2º de la ESO con un 26.3% de la muestra, en tercer lugar estaba el 25.5% de alumnos que estudiaban 3º de la ESO, y por último un 17.6% cursaban 4º de la ESO (tabla 1).

La distribución de los estudiantes según el curso que estudian queda reflejada en la tabla 1. El curso que estudia el alumno es una variable que solamente mostraba diferencias significativas solamente entre los alumnos de 1º y 2º de la ESO; sin embargo, la edad no mostraba ningún tipo de diferencias.

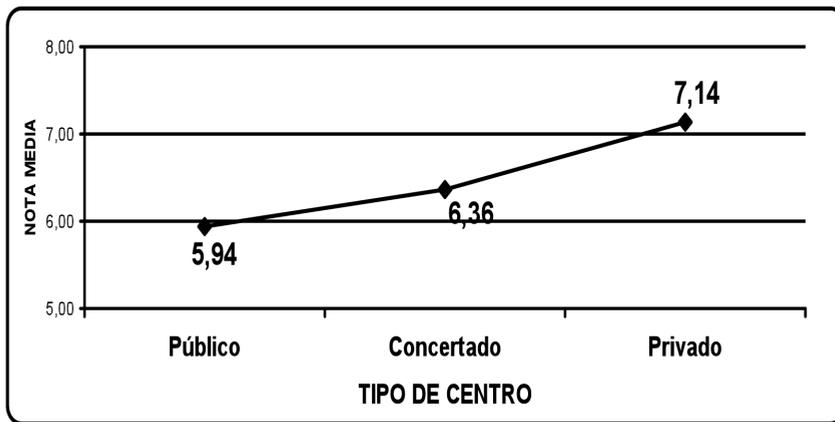


FIGURA 2  
CALIFICACIONES FINALES EN FUNCIÓN DEL TIPO DE CENTRO EN EL QUE ESTUDIA

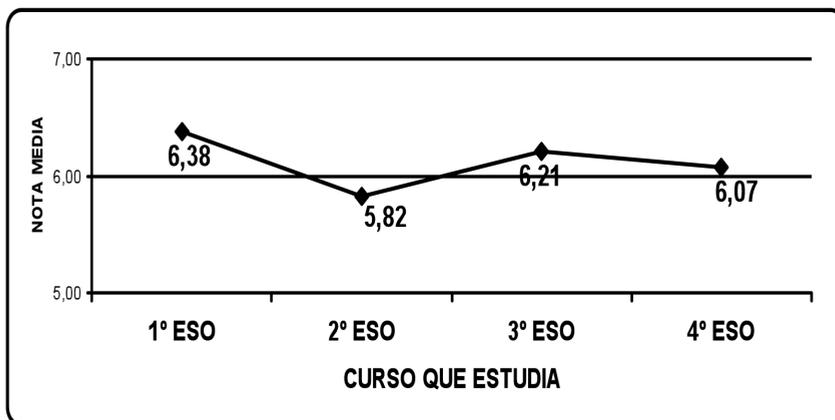


FIGURA 3  
CALIFICACIONES FINALES EN FUNCIÓN DEL CURSO QUE ESTUDIA

El estudio PISA (MEC, 2007) sirvió de referencia para establecer la clasificación del tipo de familias según su estructura, el mayor porcentaje de las familias eran de tipo Ampliado, un 71.18%, es decir convivían además de, al menos, uno de los padres o tutores con el alumno, un hermano o hermanos, un abuelo u otra persona; el 21.14% eran familias Nucleares, aquellas en las que vive él solo con un padre (o tutor) y una madre (o tutora); el 6.6% de las familias eran Monoparentales, es decir aquellas en las que el adolescente sólo vive con un adulto; y por último solamente el 1.09% pertenecían a familias Desestructuradas, aquellas en las que no está claro el grado de parentesco de las personas con quienes vive el sujeto (tabla 2).

TABLA 2  
DISTRIBUCIÓN DE LA ESTRUCTURA FAMILIAR, DEL NIVEL ECONÓMICO Y CULTURAL FAMILIAR

		Nivel económico			Nivel cultural			Totales
		Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto	
Monoparentales	n	60	19	0	25	54	0	79
	%	75.95	24.05	0	31.65	68.35	0	6.60
Nucleares	n	10	183	60	10	104	139	253
	%	3.95	72.33	23.72	3.95	41.11	54.94	21.14
Ampliadas	n	95	538	219	62	337	453	852
	%	11.15	63.15	25.70	7.28	39.55	53.17	71.18
Desestructuradas	n	13	0	0	13	0	0	13
	%	100	0	0	100	0	0	1.09
Totales	n	178	740	279	110	495	592	1197
	%	14.87	61.82	23.31	9.19	41.35	49.46	100

Además del evidente bajo rendimiento de los alumnos pertenecientes a familias desestructuradas con relación al resto de familias se observaron diferencias de casi un punto en las calificaciones medias entre alumnos pertenecientes a familias monoparentales y ampliadas, a favor de estas últimas (figura 4).

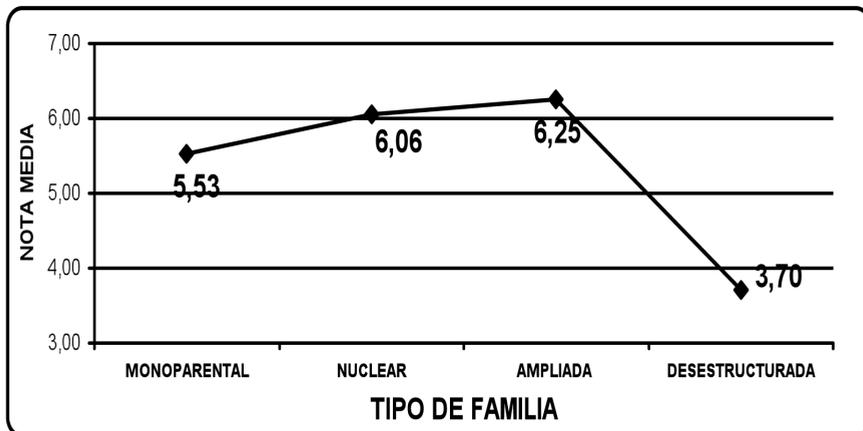


FIGURA 4  
CALIFICACIONES FINALES EN FUNCIÓN DEL TIPO DE FAMILIA A LA QUE PERTENECE

La prueba “ANOVA de un Factor”, mostró una alta significación, entre esta variable y el rendimiento académico global de los alumnos ( $F=12.064$ ;  $gl=3$ ;  $p\leq.001$ ). Las pruebas *post-hoc* mostraron diferencias significativas entre todos los tipos de familias y las desestructuradas, pudiendo establecerse así dos subgrupos.

El nivel económico y cultural de las familias se estudió a partir del trabajo de los padres y el nivel de estudios alcanzado por éstos, utilizando estos criterios se dividieron ambas variables en tres niveles: alto, medio y bajo. Tal y como se observa en la tabla 2, el mayor porcentaje de alumnos pertenecía a las familias de nivel económico medio y de nivel cultural alto.

Se utilizó “ANOVA de un Factor”, y dicho estadístico, en ambas variables, mostró diferencias altamente significativas, ( $F=34.447$ ;  $gl=2$ ;  $p\leq.001$ ) y ( $F=121.332$ ;  $gl=2$ ;  $p\leq.001$ ) en las variables nivel económico y cultural respectivamente. El rendimiento académico global tenía una relación directa en ambas variables; sin embargo, se observaron mayores diferencias en el nivel cultural, donde existían mayores diferencias entre los diferentes niveles que en el nivel económico (figura 5). En ambas variables, al pasar las pruebas *post-hoc* existían diferencias significativas entre los niveles bajo, medio y alto, pudiendo establecer tres subgrupos diferenciados.

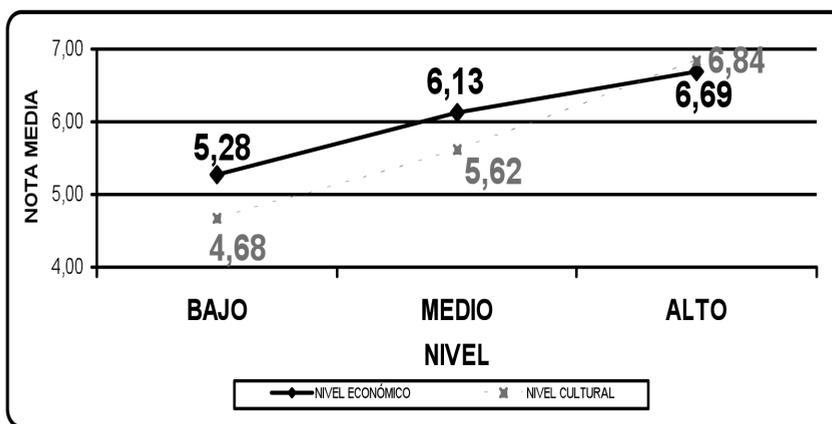


FIGURA 5  
CALIFICACIONES FINALES EN FUNCIÓN DEL NIVEL ECONÓMICO Y CULTURAL DE LA FAMILIA

Cuatro son las zonas en las que la Delegación Provincial de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura subdivide la ciudad de Badajoz para la Educación Secundaria Obligatoria. Existían diferencias importantes en las calificaciones globales entre las diferentes zonas. La prueba “H de Kruskal-Wallis”, mostró diferencias altamente significativas en relación a esta variable ( $\chi^2=45.830$ ;  $gl=3$ ;  $p\leq.001$ ). Una vez realizadas las pruebas *post-hoc* se pudieron establecer tres subgrupos distintos con diferencias estadísticamente significativas; por un lado la zona I mostraba mejores

resultados que el resto de zonas, el segundo subgrupo estaba formado por las zonas II y IV y el tercer grupo lo formaban las zonas III y IV, con el peor rendimiento (figura 6).

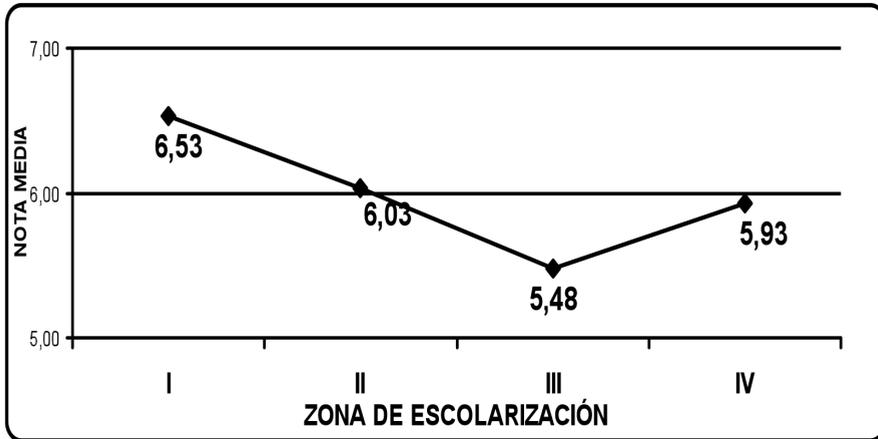


FIGURA 6

CALIFICACIONES FINALES EN FUNCIÓN DE LA ZONA DE ESCOLARIZACIÓN DE LA CIUDAD EN LA QUE SE UBICA EL CENTRO EN EL QUE ESTUDIA

## DISCUSIÓN

En relación al género, coincidimos plenamente con los resultados obtenidos por otros estudios (Elices, Riveras, González y Crespo, 1990; Caso y Hernández, 2007; Kovacs, Gil, Gestoso, López, Mufraggi, y Palou, 2008), observando que rendimiento académico en adolescentes y estudiantes de la ESO, es superior en el sexo femenino. Por otro lado Lozano, Lozano, Núñez, González-Pienda y Álvarez, (2001) y González y Pelechano (2004), afirman que las chicas están más motivadas intrínseca y extrínsecamente a estudiar que los chicos.

Las características escolares, tanto institucionales como pedagógicas, son factores que afectan significativamente al rendimiento escolar (Cervini, 2002), siendo la titularidad del centro una variable muy importante para el rendimiento escolar (De Jorge y Santín, 2007). Además, los recursos de la escuela, tanto educativos como físicos, se muestran como decisivos para la eficacia de la misma, mostrando el contexto educativo del centro diferencias significativas en relación al rendimiento académico (Ruiz de Miguel, 2009). En nuestro estudio las diferencias significativas se observan solamente entre el centro público y el privado; sin embargo, en un estudio realizado en Cataluña, en contraste también con los resultados extraídos en el estudio PISA (MEC, 2007), los alumnos de los centros públicos obtienen calificaciones más altas que los de los centros concertados (Gutiérrez, 2009). No se han encontrado estudios donde se observe que las variables "curso que estudia" y "edad" afecten de forma significativa al rendimiento global de los alumnos en la ESO.

La estructura de la familia afecta al rendimiento global del alumno de forma significativa, haciendo que sus calificaciones dependan del ambiente que percibe en su casa, esto confirma la importancia que ejercen los padres en la educación y el rendimiento escolar de sus hijos. En este sentido nuestros resultados vienen a confirmar las afirmaciones de Martínez (1992); Castejón y Pérez (1997); Pérez y Castejón (1998); Mella y Ortiz (1999) y Yubero, Serna y Martínez (2005), que demuestran que las percepciones que los alumnos tienen de su clima y apoyo familiar hacia la escuela ejercen una influencia significativa en el rendimiento escolar. Por otro lado, los resultados de este estudio confirman que los hijos de padres separados o de familias desestructuradas son los que peores resultados obtienen por convivir en un ambiente más permisivo (Berger, 2004). Un entorno menos aventajado, como el que supone crecer en familias no nucleares (aquellas que no tienen un padre y una madre), dificulta el aprendizaje escolar (Gutiérrez, 2009).

Los resultados de este estudio coinciden plenamente con diferentes investigaciones realizadas en nuestro país en poblaciones similares, pues éstos encuentran mejores resultados académicos a medida que el nivel económico, educativo y cultural familiar es más alto ya que disponen de más recursos familiares, siendo éstos predictores significativos del rendimiento académico (Elices et al., 1990; Cervini, 2002; De la Orden y González, 2005; Cú y Aragón, 2006; Contreras, Corbalán y Redondo, 2007; y Ruiz de Miguel, 2009). Gutiérrez (2009), refuerza esta teoría indicando que un entorno menos aventajado, como el que supone crecer en familias con un nivel de estudios bajo, dificulta el aprendizaje. Sin embargo, estos datos contrastan con los obtenidos por Cú y Aragón (2006) y Mella y Ortiz (1999), los cuales concluyen que el nivel socioeconómico y demográfico no es un factor predominante en las causas de abandono escolar ni del rendimiento escolar.

La ubicación dentro de la ciudad no es el aspecto a analizar en relación a la zona de escolarización, los resultados muestran una alta correlación con el nivel económico y cultural de las familias que viven en cada zona, así que esas serían las variables que verdaderamente influyen en la zona de escolarización.

## CONCLUSIONES

Una vez analizados los resultados obtenidos y comparados con otros estudios de referencia, las principales conclusiones que se extraen del estudio se centran en el objetivo inicialmente planteado. De esta manera podemos afirmar que el rendimiento académico global de los alumnos de la ESO de la ciudad de Badajoz se ve muy influido por los determinantes socioculturales, aunque no todas las variables influyen de la misma manera destaca el *"nivel económico familiar"* y sobre todo el *"nivel cultural"*, incrementándose el rendimiento a medida que el nivel económico y cultural es mayor. Sin embargo, otras variables analizadas como el nivel que se cursa o la edad, no parecen tener influencia en el rendimiento académico. Destacamos la *"estructura familiar"* como otro de los factores que mayor influencia muestra en relación a las calificaciones finales obtenidas, demostrando la fuerte influencia que ejercen los padres en la educación, el interés y el rendimiento académico de sus hijos.

Los resultados obtenidos muestran como los alumnos que viven en entornos socioculturales más favorables, obtienen mejores resultados académicos, lo cual está relacionado con una mayor tasa de abandono escolar en poblaciones con recursos económicos y culturales limitados. De todo ello podemos deducir que para mejorar el rendimiento en alumnos con una situación sociocultural poco favorable debemos centrarnos en otro tipo de variables en las que sí se puede influir en el alumnado, como pueden ser los hábitos de estudio, de alimentación, de ocio y tiempo libre, etc, ya sea a través de campañas de difusión o de planes de acción educativa a nivel de centros o comunidades educativas más amplias.

A nivel de intervención educativa en los centros, el estudio se ve limitado por la imposibilidad de poder influir sobre este tipo de variables, pues éstas no dependen de los alumnos, y por tanto no pueden modificarse. No obstante, las políticas educativas públicas y sociocomunitarias deben orientarse a ayudar a las familias para comprender la necesidad de formación de sus hijos y a la generación de entornos de aprendizaje adecuados y de refuerzo en el propio contexto social. Por ello, en este caso la función del investigador se circunscribe al estudio y análisis de la influencia de las mismas sobre el rendimiento y la difusión de los resultados obtenidos entre los profesionales.

Es necesario mantener la cautela con las conclusiones obtenidas, pues hay que tener en cuenta el contexto de la investigación y aunque la muestra es elevada no se deben extrapolar los resultados a otras poblaciones con contexto diferentes. Esta línea de investigación debería ser abordada en otras localidades con otras características sociodemográficas y geográficas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abalde, E., Barca, A., Muñoz, J. M. & Fernando, M. (2009). Rendimiento académico y enfoques de aprendizaje: una aproximación a la realidad de la enseñanza superior brasileña en la región norte. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (2), 303-3019.
- Álvaro, M., Bueno., M. J. & Calleja, J. A. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: C.I.D.E.
- Berger, K. S. (2004). *Psicología del Desarrollo: Infancia y Adolescencia*. (6ª Ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana S.A.
- Cano, J. S. (2001). El rendimiento escolar y sus contextos. *Revista Complutense de Educación*, 12 (1), 15-80.
- Caso, J. & Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes Mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (3), 487-495.
- Castejón, J. L. & Pérez, A. M. (1997). Factores que distinguen y explican el rendimiento académico diferencial de alumnos repetidores y alumnos cuya edad escolar coincide con su edad cronológica. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 103-118.
- Cervini, R. (2002). Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. Un modelo de tres niveles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (6), 445-500.
- Contreras, M. A., Corbalán, F., & Redondo, J. (2007). Cuando la suerte está echada: Estudio comparativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU. *Revista*

- Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 5 (5e) 259-263. Recuperado el 9 de noviembre de 2009, de <http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art35.pdf>.
- Cú, G. & Aragón, F. (2006). El perfil sociodemográfico y su impacto en el rendimiento académico de los alumnos de la Universidad Autónoma de Campeche, México. *Quaderns Digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 42, 1-10. Recuperado de [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=8991](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8991)
- De Jorge, J. & Santín, D. (2007, abril). La medición de la eficiencia de los alumnos europeos mediante DEA. Ponencia presentada en el Tercer Congreso de Eficiencia y Productividad (EFIUCO), Córdoba, España.
- De la Orden, A. & González, C. (2005). Variables que discriminan entre alumnos de bajo y medio-alto rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa*, 23.(2), 573-599.
- Elices, J. A., Riveras, F., González, C. & Crespo, M. A. (1990). El rendimiento escolar en función del sexo al inicio de la EGB. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8, 123-132.
- Figuera, P., Dorio, I. & Corner, A. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 349-369.
- Gómez-Castro, J. L. (1986). Rendimiento escolar y valores interpersonales: Análisis de resultados en EGB con el cuestionario SIV de L.V. Gordon. *Bordón*, 262, 257-275.
- González, P. & Pelechado, V. (2004). Sabiduría contemporánea, motivación y rendimiento académico en adolescentes. *Análisis y Modificación de Conducta*, 30 (134), 963-975.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Álvarez, L., González-Pumariega, S., Roces, C., González, P., Muñiz, R. & Bernardo, A. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14 (4), 853-860.
- Gutiérrez, M. (2009). Factores determinantes del rendimiento educativo: el caso de Cataluña. *Documentos de Economía "la Caixa"*, 15.
- Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (1976). *Determinantes del rendimiento académico*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Kovacs, F. M., Gil de la Real, M. T., Gestoso, M., López, J., Mufraggi, N. & Palou, P. (2008). Relación entre hábitos de vida y calificaciones escolares en adolescentes. *Apunts. Medicina de L'esport*, 43 (160), 181-188.
- Lozano, L., Lozano, L. M., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A. & Álvarez, L. (2001). Estrategias de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 7, 203-216.
- Martínez, R. A. (1992). Factores familiares que intervienen en el progreso académico de los alumnos. *Aula Abierta*, 60, 23-40.
- Mella, O. & Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias de factores externos e internos. *Revista Latinoamericana de Estudios educativos*, 29 (1), 69-92.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *PISA 2006 programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de educación. Instituto de Evaluación. Recuperado el 13 de Julio de 2009, de <http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>.

- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. & Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (1), 123-136.
- Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.pdf>.
- Peralbo, M. & Fernández, M. L. (2003). Estructura familiar y rendimiento escolar en educación secundaria obligatoria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 9, 309-322.
- Peregrina, S., García, M. C. & Casanova, P. F. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia académica de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 25 (2), 147-168.
- Pérez, A. M. (1997). *Factores psicosociales y rendimiento escolar*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Alicante, Alicante, España.
- Pérez, A. M. & Castejón, J. L. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Bordón*, 50 (2), 171-185.
- Pérez, S. (2004). *Estado nutricional y psicosocial en adolescentes con alteración de la conducta alimentaria*. Tesis doctoral. Recuperada de [http://www.tesisenxarxa.net/TDX/TDX\\_URV/TESIS/AVAILABLE/TDX-0928105-135857/aTITULOFAIGCONSTARurv.PDF](http://www.tesisenxarxa.net/TDX/TDX_URV/TESIS/AVAILABLE/TDX-0928105-135857/aTITULOFAIGCONSTARurv.PDF)
- Ruiz de Miguel, C. (2009). The effective schools: a multinivel study of explanatory factors of the school performance in the área of mathematics. *Revista de Educación*, 348, 355-376.
- Tejedor, F. J. & García-Valcarcel, A. (2006). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.
- Yubero, S., Serna, C. y Martínez, I. (2005). Fracaso escolar y violencia en la escuela: factores psicológicos y sociales. *Boletín Informativo de Trabajo Social*, 8.

Fecha de recepción: 05 de agosto de 2010.

Fecha de revisión: 09 de agosto de 2010.

Fecha de aceptación: 20 de octubre de 2010.

## **INFANCIA DE LA INMIGRACIÓN Y EDUCACIÓN: LA VISIÓN DE LAS FAMILIAS**

Miguel A. Santos Rego, Mar Lorenzo Moledo y Diana Priegue Caamaño  
Universidad de Santiago de Compostela

### **RESUMEN**

*En este artículo estudiamos la importancia que las familias inmigrantes conceden a la educación de sus hijos. Después de analizar los principales problemas que afectan a la escolarización de la infancia de la inmigración, presentamos los resultados de una investigación en la que se contó con una muestra de 111 familias inmigrantes cuyos hijos cursan la enseñanza obligatoria. Nuestro objetivo fue averiguar si la procedencia étnico-cultural de la familia incide o no en la relevancia otorgada a determinados aspectos de la educación. Con tal propósito realizamos un estudio comparativo entre las familias marroquíes (n=22) y las latinoamericanas (n=73). Los resultados permiten afirmar que la procedencia étnico-cultural no constituye una variable de gran peso en la relevancia que los progenitores conceden a la educación. Se enfatiza, finalmente, la necesidad de explorar otros factores que puedan afectar a la relevancia que los padres inmigrantes otorgan a la educación de sus hijos.*

*Palabras clave:* Infancia de la inmigración; Familia; Educación; Integración.

### **IMMIGRANT CHILDREN AND EDUCATION: A FAMILY PERSPECTIVE**

#### **ABSTRACT**

*This paper is aimed at studying the importance that immigrant families place on the education of their children. After analysing the main problems that affect the education of immigrant children, we present the results of a research carried out on a sample of 111 immigrant families whose children are enrolled in compulsory education schools. Our purpose was to determine whether the family's ethnic and cultural background have an influence on the importance given to certain aspects of education. To this end, we conducted a comparative study on families from Morocco (n = 22) and Latin America (n = 73). The results confirm that the ethnic and cultural*

*background do not play a very important role in the importance that parents place on education. It is stressed that there is a need to look for other factors which may have an influence on the importance that immigrant parents place on their children's education.*

**Key words:** *Immigrant children; Family; Education; Integration.*

## **I. INTRODUCCIÓN**

A diferencia de lo que sucedía en las primeras etapas migratorias, la inmigración que recibe España no se limita únicamente a trabajadores adultos, sino que, como muestra el paso del tiempo, estos tienden a reagrupar a su familia, o bien tienen la posibilidad de crear nuevos hogares en nuestro país, ya sea con parejas de su propia nacionalidad, de aquí, o de otras procedencias.

Este cambio en la naturaleza de los flujos migratorios ha tenido claras repercusiones en el sistema educativo español. En los últimos años se ha ido nutriendo progresivamente de los niños procedentes de familias inmigrantes, lo cual ha permitido compensar los vacíos que la población autóctona ha dejado en las aulas de nuestros centros. Las cifras avanzadas del Ministerio de Educación ([www.educacion.es](http://www.educacion.es)) para el curso 2009-10 indican que el alumnado extranjero supone ya el 9,7% del total en enseñanzas de régimen general no universitarias, aunque en algunas Comunidades Autónomas este porcentaje supera el 15%, caso de La Rioja, mientras que en otras, como Galicia (3,7%), Extremadura (3,3%), la realidad dista mucho de la media.

La integración escolar del alumnado inmigrante se ha convertido en uno de los mayores desafíos que debe afrontar nuestro sistema educativo (Santos y Lorenzo, 2009). A pesar del interés y la preocupación que ha provocado esta cuestión, las estrategias puestas en marcha a fin de facilitar la incorporación del alumnado extranjero a las escuelas siguen sin alcanzar los resultados deseados, por más que se insista en el papel fundamental de la escuela como vector de integración social y cultural de los hijos de emigrantes y de sus familias.

Con escasas excepciones, la mayor parte de las Comunidades Autónomas de nuestro país han establecido distintas líneas de actuación buscando la mejor gestión del fenómeno. Prueba de ello son los distintos planes aprobados en un período relativamente corto de tiempo a fin de abordar este asunto de manera integral y en el que la educación ha recibido la consideración de aspecto clave. Naturalmente, también en el contexto gallego la inmigración ha adquirido una cierta significación, aunque con una intensidad y ritmo menores que en otras regiones y con ciertas características específicas.

Este artículo es fruto de un trabajo de mayor envergadura realizado en el marco de un proyecto de investigación (SEJ2004-05967) del Grupo Esculca de la Universidad de Santiago de Compostela, del que los autores forman parte. Dada la amplitud de los aspectos contemplados en la investigación llevada a cabo, en este trabajo nos centraremos únicamente en el análisis de una de las variables analizadas. Concretamente, estudiaremos la importancia que las familias inmigrantes conceden a la educación de sus hijos y trataremos de averiguar si la procedencia étnico-cultural de la familia es una variable que incide en los resultados obtenidos.

## **2. ALUMNADO INMIGRANTE Y EDUCACIÓN: ENTRE LA REALIDAD Y LA PERCEPCIÓN SOCIAL**

En los últimos se han publicado numerosos textos que enfatizan el valor de la colaboración de la familia inmigrante con el centro educativo, así como la relación entre ésta y el progreso escolar de los hijos. Es ésta una cuestión en la que los expertos han coincidido plenamente y que ha llenado no pocas páginas, primero para hacer hincapié en la participación de los padres y madres en las escuelas y, de un tiempo a esta parte, para insistir en la necesidad de una mayor implicación de los progenitores inmigrantes en la educación de sus hijos.

Aunque los estudios realizados han demostrado lo contrario, la percepción social sobre la participación de las familias inmigrantes en la educación apunta al poco interés hacia la institución escolar y la trayectoria educativa de sus vástagos. Se pasa por alto la incidencia de otras variables que, normalmente, afectan a estas personas y que, desde nuestro punto de vista, son mucho más determinantes que las habitualmente mencionadas para justificar la escasa participación de estas familias en la educación de sus hijos.

En lo que sí hemos de insistir es en que el análisis del grado de implicación no puede desvincularse de variables de índole cultural que, en mayor o menor medida, influyen en el contacto con la escuela (Priegue Caamaño, 2008). Otros factores, como los económicos, son la causa de que las necesidades vitales más urgentes estén por delante de la participación en la escuela de los hijos. Y, por otra parte, tampoco se olvide la renuencia participativa de las familias españolas en la vida de los centros, tal y como se ha puesto de manifiesto en la numerosa literatura publicada en los últimos años sobre la cuestión.

Respecto de la trayectoria escolar de la infancia de la inmigración, coincidimos con Garreta (2003) en que, además de las diferencias económicas, sociales y culturales preexistentes, las expectativas y la actitud que tomen las familias respecto de la escuela condicionarán el éxito o el fracaso académico de las segundas generaciones. Se ha constatado que ambos factores influyen poderosamente en la actitud de los alumnos ante el hecho educativo y, sobre todo, en el esfuerzo que realizan para progresar en su rendimiento escolar. Esto explica, al menos en parte, los resultados de los estudios según los cuales el rendimiento escolar depende de las expectativas que el alumno tiene del nivel de estudios al que quiere llegar y aquellas, a su vez, están condicionadas por las expectativas que sobre ello tienen los padres del alumno (INCE, 2004).

No obstante, la fuerza de las expectativas no influye únicamente en el comportamiento escolar de los hijos sino que incluso condiciona otras dimensiones fundamentales como su implicación en la escuela. Lo cierto es que hay estudios (véase Garreta y Llevot, 2003) que hacen equivalentes las expectativas más bajas de los progenitores con una menor participación. Sin embargo, cuando hablamos de las familias inmigrantes, su escasa implicación en la escuela se asocia a cierto desinterés respecto de la trayectoria escolar de los hijos, lo cual, a su vez, podría suponer un freno a su éxito escolar.

Los estudios PISA realizados en el año 2000 y en el 2003 ya habían puesto de manifiesto la relación existente entre el rendimiento escolar del alumnado y el estatus socioeconómico y cultural de las familias. Consecuentemente, el Informe PISA 2006 ha

considerado explícitamente estas variables en el análisis de los datos y entre sus conclusiones se resalta que el entorno cultural de los alumnos es el factor más influyente en los resultados (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007).

En idéntico sentido se sitúan los trabajos de Cebolla (2009). Este investigador, tras estudiar el caso francés, concluye que la clase social de los estudiantes supone un importante determinante de su éxito escolar, y no encuentra vinculación significativa con otros factores que a priori podrían explicar los elevados índices de abandono escolar, caso del estatus migratorio. Los resultados PISA 2006 para Francia coinciden con tal posicionamiento al concluir que en este país no existe desventaja educativa de los inmigrantes respecto de los nacionales. El peor rendimiento de los hijos de inmigrantes frente a los nativos se debe a la sobrerrepresentación de los primeros entre los sectores más desfavorecidos de la estructura social. Aunque las estrategias utilizadas puedan ser un tanto controvertidas, la adopción de medidas políticas de tono universalista y el éxito de aquellas que han atenuado la desventaja de clase en el rendimiento educativo parecen caracterizar el caso del país vecino.

Así pues, si bien estas familias llegan con altas expectativas, parece ser que se mantienen hasta la última etapa de educación obligatoria, y es a partir de ahí cuando se modifican en función de los resultados académicos que los hijos e hijas obtienen. En otras palabras, “las trayectorias de éxito refuerzan las expectativas y apuestas iniciales mientras el fracaso académico conduce a una reformulación de las mismas” (op. cit., p. 69). Esto explicaría el descenso en las cifras del alumnado no nacional en los niveles postobligatorios, como hemos podido comprobar a través de la experiencia de otros países europeos con mayor tradición en la recepción de inmigrantes y tras analizar las cifras oficiales de la situación del alumnado no nacional en nuestro país. De hecho, el abandono de las escuelas una vez cumplidos los dieciséis años, junto con las altas tasas de concentración del alumnado inmigrante, son dos de los principales problemas que debe afrontar nuestro sistema educativo si quiere gestionar eficazmente la presencia de alumnado procedente de la inmigración en las escuelas.

Especialmente interesante nos parece la propuesta de Alegre (2008) para analizar las posibles distancias entre los resultados académicos del alumnado procedente de la inmigración y del autóctono, e incluso las diferencias que puedan existir dentro del propio colectivo de alumnado inmigrante; las actitudes respecto a la institución escolar, o los niveles de participación de las familias en la vida de los centros. El referido autor, alude a dos conjuntos diferentes de variables:

- Variables vinculadas a las circunstancias particulares del alumnado, su entorno social y familiar. Es decir, se incluyen condiciones susceptibles de afectar tanto al alumnado nacional como al no nacional, caso de la situación socio-económica o el nivel educativo de la familia; y otras que afectan de forma exclusiva a este último, como el desconocimiento de la lengua o la incorporación tardía al sistema educativo.
- Variables que describen las características del entorno escolar y social al que se incorpora el alumno inmigrante: medidas de atención a la diversidad, políticas de acogida y escolarización, clima escolar, o estructuras de comprensividad del sistema educativo.

Así, el grado de especificidad de las necesidades educativas del alumnado inmigrante tiene que ver, principalmente, con tres variables básicas: la edad de llegada e inicio de la escolarización, el conocimiento de la lengua vehicular de la escuela y el nivel de aprendizajes desarrollado en el país de origen. Estos tres aspectos aparecen recogidos como factores clave en diversos estudios realizados sobre el tema, tanto dentro como fuera de nuestro país. Y no sólo en la literatura más reciente sino en trabajos publicados hace más de veinte años. Por ejemplo, las investigaciones realizadas a principios de los ochenta sobre las dificultades en la adquisición de la lengua de la escuela (ver Cummins, 2002) señalan que los estudiantes inmigrantes, sobre todo en edades tempranas, adquieren con gran facilidad una fluidez considerable en la lengua de acogida, pero es preciso un mínimo de cinco años para aproximarse al nivel académico en competencia lingüística del alumnado autóctono. Lo cual, claro está, supone un serio hándicap para la trayectoria escolar de estos niños y niñas.

Tomando como referencia la propuesta de Alegre (2008) nos gustaría hacer mayor hincapié en el segundo conjunto de variables, es decir, en aquellas relacionadas con las características del entorno escolar y social, pero insistiendo en la importancia de la colaboración entre las distintas instancias sociales y sus profesionales con los centros. Naturalmente, es preciso que el centro cuente con estructuras, así como medidas organizativas y curriculares, susceptibles de atender a las necesidades de este alumnado, sobre todo en la acogida e incorporación al centro, si bien también debemos tener en cuenta la necesidad de acoger e incorporar a sus familias al mismo, cuestión que habitualmente ocupa espacios secundarios. Tampoco debemos olvidar que este es un objetivo que aunque ha de ser liderado por la escuela, debe estar acompañado del esfuerzo y trabajo de otras instancias del contexto social más próximo. Nos referimos a la conveniencia de contar con estructuras de acogida e incorporación al centro que cuenten con el apoyo de entidades (asociaciones, ayuntamientos,...) que hayan demostrado alguna eficacia en el proceso de acercamiento de las familias a los centros (ver Lorenzo Moledo et al., 2010).

Es evidente que las políticas puestas en marcha para gestionar el fenómeno migratorio en nuestro país guardan un estrecho vínculo con buena parte de los problemas detectados. Y de nuevo nos referimos a asuntos que van más allá del terreno educativo. En lo que a esta cuestión se refiere coincidimos con Castles (2006) cuando alude a que las políticas migratorias suelen fracasar en los objetivos que se persiguen, o bien tienen consecuencias imprevistas. Ciertamente, como insiste el sociólogo australiano, sorprende la incapacidad de los estados para administrar de manera eficaz las migraciones y sus efectos sobre la sociedad. El establecimiento de políticas contradictorias y los conflictos entre intereses sociales opuestos podrían ser dos de las claves explicativas de tales fracasos.

Retomando nuestro eje argumental, atendamos también a otro de los problemas que afectan al alumnado extranjero, esto es, la concentración en determinados centros escolares. En los últimos años hemos asistido a un incremento considerable de la literatura sobre este asunto, si bien el interés por el mismo no se ha traducido en la reducción de los niveles de segregación escolar. Las causas de la desigual distribución de los alumnos no nacionales parecen claras, pues un año antes de la actual centuria, Aja et al. (1999) apuntaban que este reparto desigual era resultado de la concentración

natural de la población inmigrante en determinadas zonas residenciales debido a los bajos precios de la vivienda, las ofertas del mercado laboral, o la importancia de las redes y el 'efecto llamada' entre conciudadanos.

Casi diez años después, Valiente (2008) hace referencia a otros cuatro factores para explicar la segregación, también relacionados con los señalados por Aja et al. (1999), a saber: la segregación residencial, las estrategias familiares, la selección de alumnado por parte de los centros y la selección institucional (itinerarios).

En lo que tiene que ver con los problemas derivados de la segregación residencial, nos parece muy interesante el análisis de Arbaci (2008) cuando compara la política de vivienda de los países del norte y sur europeo. Mientras en los primeros se ha convertido en un mecanismo estratégico de soporte en integración social mediante la optimización de los estándares de vida de las capas sociales con menos posibles, en los segundos, la marginación en el acceso a determinadas zonas residenciales se ha convertido en una condición originada por los permanentes procesos de diferenciación.

En definitiva, no se trata de un problema nuevo, ni tampoco una cuestión que afecte únicamente a la población inmigrante. Buena parte de las investigaciones sobre el rendimiento académico y sobre la participación de la familia ponen de relieve como la elección de centro se explica en función del nivel educativo y cultural de los progenitores o de su pertenencia a determinadas categorías socioeconómicas. De hecho, los índices de segregación del alumnado nacido en el extranjero y del alumnado cuyos padres tienen un nivel educativo bajo están estrechamente relacionados (Alegre, Benito y González, 2008). Estas variables, como afirman Mancebón y Pérez (2005), también explican que las familias pudientes escolaricen a sus hijos en escuelas privadas, es decir, en aquellas a las que menos acceso tiene el alumnado de clase baja. Es lo que se conoce como fenómeno "*native/white flight*", aludiendo a la huída de los autóctonos de los espacios, tanto residenciales como escolares, en los que se perciben elevadas proporciones de individuos de determinadas características socio-económicas. Otro fenómeno relacionado y que contribuye a la desigual distribución es la tendencia a la agrupación de los recién llegados con miembros de su mismo grupo de origen (*self-selection*), lo cual implica que las familias de determinados grupos socio-económicos tengan ciertas preferencias para que sus hijos se relacionen con personas de similar procedencia socio-económica.

Reconocemos, por supuesto, la existencia de una clara tendencia a vincular el deterioro de la calidad de la educación con la presencia de alumnado procedente de la inmigración. Así lo demuestran los resultados de un informe sobre la evolución del racismo y la xenofobia en nuestro país (Cea y Valles, 2009). Se refiere el estudio a que los padres y madres españoles perciben un mayor deterioro de la calidad de la educación en los centros donde se escolarizan alumnos inmigrantes. No obstante, conviene matizar que son las familias cuyos hijos están escolarizados en centros privados los que denuncian de modo más firme el descenso de la calidad en las escuelas a las que asisten alumnos inmigrantes.

Es por ello que parece interesante comprobar si aquellas Comunidades Autónomas que escolarizan un número importante de alumnos nacidos fuera de España, caso de Cataluña (9% de los alumnos de 15 años nacidos fuera), han obtenido por lo general peores resultados en PISA, así como contrastar si los territorios que acogen a un menor

número de no nacionales alcanzan una mejor posición. Este es el caso de Andalucía y Asturias donde únicamente el 3% de los alumnos de 15 años matriculados en los centros escolares son de origen extranjero.

En esta dirección se sitúa un trabajo realizado por Carabaña (2008) en el que constata que no existe relación entre los dos factores, esto es, el volumen de la inmigración y el diferencial entre inmigrantes y nativos no están correlacionados a nivel de CCAA en España. Además, según este sociólogo español, dichas correlaciones tampoco se producen entre países, lo cual pondría en entredicho la creencia de que la concentración de inmigrantes incide negativamente en la calidad de la educación.

A pesar de que los resultados de PISA para España son poco alentadores, el Ministerio de Educación y Ciencia (2007) hace una visión positiva del Informe cuando afirma que nuestro sistema educativo es, comparativamente, uno de los más equitativos. Incluso se permite trazar vías de proximidad con los países nórdicos que, como es bien sabido, ocupan los primeros puestos en las evaluaciones internacionales. Y aunque los alumnos españoles pertenecen a familias con los índices sociales, económicos y culturales más bajos que la media, se insiste en que obtienen mejores resultados que nuestros homólogos de la OCDE.

Llegados a este punto, lo que nos interesa es analizar la importancia que las familias inmigrantes otorgan a determinados aspectos de la educación de sus hijos, haciendo especial hincapié en las diferencias que puedan existir según su procedencia étnico-cultural. Concretamente, nos centraremos en dos de los colectivos más representados en Galicia, a saber, el latino y el africano. Tal y como se ha puesto de manifiesto en otros estudios realizados en nuestra Comunidad (ver Santos y Lorenzo, 2009), las familias latinas participan más, de forma general, en la escuela que las de origen magrebí, si bien tales diferencias únicamente son estadísticamente significativas cuando nos referimos a la implicación de las madres. Es por ello que, una vez conocida la influencia de la variable 'procedencia' en los contactos que las familias mantienen con los centros, nos ha parecido oportuno estudiar si también incide en la relevancia otorgada a la educación.

### **3. LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN PARA LAS FAMILIAS INMIGRANTES: ¿ES LA PROCEDENCIA UNA DE LAS CLAVES?**

El estudio que presentamos es parte de los resultados de una investigación realizada en el marco del Grupo Esculca de la USC (Priegue Caamaño, 2008) que contó con la colaboración de 111 familias de procedencia inmigrante con hijos escolarizados en los niveles obligatorios de enseñanza en centros educativos de Galicia. Los dos colectivos más representados fueron el latinoamericano (n=73) y el africano (n=22).

Para cumplir con los objetivos de la investigación optamos por un diseño cuasi-experimental de un sólo grupo experimental con pretest y postest. Sin embargo, dentro del grupo experimental diferenciamos dos grupos de familias: las de procedencia marroquí y las de procedencia latinoamericana.

Los datos que manejamos fueron obtenidos a través de un único instrumento, a saber, la "Escala socio-educativa para familias inmigrantes" (ver Lorenzo Moledo et al., 2010), constituida por un total de 30 ítems de configuración cerrada y diseñada específicamente para realizar la investigación.

*Análisis de datos*

A continuación referiremos la importancia que conceden las familias inmigrantes a determinados aspectos de la educación de los hijos (v.27.1-v.27.8). En primer lugar atenderemos al conjunto de la muestra para luego realizar el estudio en función de la procedencia étnico-cultural de las familias, utilizando la prueba t de Student para muestras independientes. En el siguiente cuadro se recoge el resumen de las variables estudiadas.

CUADRO 1  
RESUMEN VARIABLES DEPENDIENTES DE IMPORTANCIA CONCEDIDA A LA  
EDUCACIÓN

<b>27) Señale la importancia que usted le concede a cada uno de los siguientes aspectos de la educación de sus hijos e hijas:</b>	
<b>27.1</b>	Que mis hijos/as tengan los mismos conocimientos que los/as de aquí.
<b>27.2</b>	Que se tenga en cuenta nuestra cultura.
<b>27.3</b>	Que los padres tengamos información sobre el sistema educativo español.
<b>27.4</b>	Que los padres también podamos recibir educación en España.
<b>27.5</b>	Que toda la familia conozca y comprenda el funcionamiento de la escuela.
<b>27.6</b>	Que los padres podamos participar en la escuela de nuestros hijos e hijas.
<b>27.7</b>	Que los padres conozcamos las ayudas que este país da para la educación.
<b>27.8</b>	Que los padres podamos acudir a las reuniones de la escuela de nuestros hijos e hijas.

Esta pregunta se han elaborado en base a una escala tipo Likert con puntuaciones que van desde el 1 al 4: el 1 se corresponde con “ninguna”, el 2 con “poca”, el 3 “bastante”, y el 4 con “mucho”.

Como observamos en la siguiente tabla, las familias que participan en la investigación otorgan gran importancia a todos aquellos aspectos que les son planteados, si bien los más valorados son conocer las ayudas para educación y, sobre todo, que sus hijos tengan los mismos conocimientos que los españoles. No obstante, y ya lo hemos dicho, las respuestas ponen de manifiesto que las familias inmigrantes son conscientes de la importancia de conocer el funcionamiento de la escuela, de acudir a las reuniones, de participar en el centro y de tener información sobre el sistema educativo español. Asimismo, valoran mucho (61,3%) o bastante (21,6%) la posibilidad de que ellos pue-

dan recibir educación en nuestro país, pero también consideran muy relevante (53,2%) que se tenga en cuenta su cultura. El análisis del estadístico moda confirma los datos que muestra la tabla puesto que en todas las variables estudiadas se sitúa en 4, que corresponde al valor “mucho”.

TABLA 1  
 IMPORTANCIA QUE CONCEDEN LAS FAMILIAS INMIGRANTES A DETERMINADOS ASPECTOS DE LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS/AS

	<i>Mucha</i>	<i>Bastante</i>	<i>Poca</i>	<i>Ninguna</i>	<i>NS/NC</i>
<b>Que sus hijos tengan los mismos conocimientos que los de aquí</b>	67,6%	25,2%	2,7%	1,8%	2,7%
<b>Que se tenga en cuenta su cultura</b>	53,2%	27%	6,3%	7,2%	6,3%
<b>Que los padres tengan información sobre el sistema educativo español</b>	62,2%	27%	3,6%	1,8%	5,4%
<b>Que los padres puedan recibir educación en España</b>	61,3%	21,6%	6,3%	4,5%	6,3%
<b>Que la familia conozca el funcionamiento de la escuela</b>	57,7%	31,5%	4,5%	2,7%	3,6%
<b>Que los padres puedan participar en la escuela</b>	49,5%	32,4%	9,9%	1,8%	6,3%
<b>Que los padres conozcan las ayudas que da este país para la educación</b>	65,8%	26,1%	3,6%	1,8%	2,7%
<b>Que los padres puedan acudir a las reuniones de la escuela</b>	61,3%	26,1%	6,3%	1,8%	4,5%

Comenzando por la relevancia otorgada a “que los hijos/as tengan los mismos conocimientos que los de aquí” (v.27.1), debemos indicar, en primer lugar, que no se producen diferencias estadísticamente significativas ( $p=.690$ ) entre los grupos de estudio. Las familias árabes (Media=3.400) y, de forma más clara, las latinas (Media=3.556) creen que es muy importante que sus hijos estén al mismo nivel de conocimientos que el alumnado autóctono.

Respecto a la importancia concedida a “que se tenga en cuenta su cultura” (v.27.2), si bien no se producen diferencias estadísticamente significativas ( $p=.455$ ), las familias latinas manifiestan que esta cuestión es bastante importante (Media=3.000), mientras que las árabes le restan valor (Media=2.600). Es decir, para las llegadas desde Latinoamérica, la inclusión de su cultura en la escuela aparenta más importante que para las árabes.

En la variable “que los padres tengan información sobre el sistema educativo español” (v.27.3), no se producen diferencias estadísticamente significativas ( $p=.654$ ), aunque, nuevamente, las familias latinas (Media=3.500) muestran una ligera tendencia a otorgar más importancia a este aspecto que las árabes (Media=3.300).

Si bien no se producen diferencias estadísticamente significativas ( $p=.260$ ) entre las familias árabes y latinas en “que los padres puedan recibir educación en España” (v.27.4), la respuesta de las árabes (Media=3.600) nos indica que tienden a otorgar mucha importancia a la posibilidad de estudiar en nuestro país, mientras que las latinas le dan bastante importancia (Media=3.056). En todo caso, la diferencia de medias (-.544) confirma que ambos grupos mantienen tendencias distintas en sus respuestas, lo cual podría estar relacionado con sus características diferenciales. Los padres y las madres latinas cuentan, en su mayoría, con estudios secundarios o superiores, mientras que los progenitores árabes, o no tienen estudios de ningún tipo o los tienen únicamente primarios. Es por ello que las latinas pueden concederle una mayor importancia a la homologación de sus títulos, mientras que las árabes valorarían, en mayor medida, la posibilidad de formarse en nuestro país. Asimismo, debemos tener en cuenta que la mayoría de las familias árabes proceden de zonas rurales, donde el acceso a la educación es aún más limitado, sobre todo para las madres que, como ya hemos comentado, son las que responden a ésta y a las demás cuestiones planteadas.

Tanto las familias latinas como las árabes manifiestan que es importante que toda la familia conozca y comprenda el funcionamiento de la escuela (v.27.5), aunque para las venidas desde Iberoamérica esta cuestión tendría mayor relevancia (Media=3.556) que para las árabes (Media=3.400). No obstante, tal diferencia no es estadísticamente significativa ( $p=.547$ ).

No se producen diferencias estadísticamente significativas ( $p=.678$ ) a la hora de valorar “que los padres puedan participar en la escuela” (v.27.6), aspecto al que los dos grupos otorgan bastante importancia, aunque las familias árabes conceden más relevancia a su implicación en la escuela (Media=3.300) que las latinas (Media=3.111).

En cuanto a la importancia que conceden a “conocer las ayudas para educación” (v.27.7), las familias árabes otorgan “mucho” importancia a disponer de esta información (Media=3.600), mientras que la respuesta de las latinas, aunque apunta en la misma dirección, mantiene una tendencia menos contundente (Media=3.389). La diferencia de medias (-.211) no es estadísticamente significativa ( $p=.602$ ).

El último de los aspectos considerados se refiere a la importancia que otorgan a “que los padres puedan acudir a las reuniones de la escuela” (v.27.8). Tampoco aquí encontramos diferencias estadísticamente significativas ( $p=.587$ ) entre los grupos de estudio. Aún así, las familias árabes (Media=3.600) superan a las latinas (Media=3.389) en cuanto a la importancia que conceden a estas juntas.

Estos resultados coinciden con los obtenidos en otras investigaciones, donde se concluye que la educación es uno de los aspectos mejor valorados por las familias inmigrantes, tanto por la seguridad que ofrece a los hijos como por los niveles académicos y otros aspectos organizativos (Bueno y Belda, 2005). En idéntica dirección apunta un estudio realizado en la Comunidad Foral de Navarra (ver Andueza et al., 2005). También allí la educación, junto a la sanidad, es de los ámbitos mejor valorados y donde menos discriminación perciben los inmigrantes. No obstante, en relación con conductas discriminatorias, otra investigación realizada en la misma Comunidad Foral pocos años después (ver Laparra, Martínez y García, 2008) situaba en el extremo contrario lo que ocurre en “la calle” y en los ámbitos laboral y de la vivienda.

TABLA 2  
ANÁLISIS DIFERENCIAL ENTRE EL GRUPO DE LATINAS Y ÁRABES EN PRETEST (V.27.1)

	LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
	Media	DT	Media	DT			
Importancia concedida a que los hijos/as tengan los mismos conocimientos que los de aquí	3.556	.983	3.400	.966	.154	.403	.690
Importancia concedida a que se tenga en cuenta su cultura	3.000	1.137	2.600	1.646	.400	.759	.455
Importancia concedida a que los padres tengan información sobre el sistema educativo español	3.500	.985	3.300	1.337	.200	.453	.654
Importancia concedida a que los padres puedan recibir educación en España	3.056	1.305	3.600	.967	-.544	-1.152	.260
Importancia concedida a que toda la familia conozca y comprenda el funcionamiento de la escuela	3.556	.616	3.400	.699	.156	.611	.547
Importancia concedida a que los padres puedan participar en la escuela	3.111	1.079	3.300	1.252	-.189	-.420	.678
Importancia concedida a que los padres conozcan las ayudas para educación	3.389	1.145	3.600	.699	-.211	-.528	.602
Importancia concedida a que los padres puedan acudir a las reuniones de la escuela	3.389	1.145	3.600	.516	-.211	-.549	.587

La lectura de estos datos sugiere que los procesos de discriminación son menos frecuentes en los contextos mediados por instituciones públicas, donde suele existir un trato más igualitario. Esto explica que las familias inmigrantes se muestren satisfechas con el proceso de incorporación de sus hijos e hijas al sistema educativo español, lo cual se acentúa entre los padres y madres procedentes del Norte de África (Laparra, Martínez y García, 2008). No obstante, los marroquíes constituyen uno de los colectivos nacionales peor valorados por los españoles. Además, ellos mismos se auto-atribuyen un menor nivel de integración (Gozálvez et al., 2006).

En relación a esta cuestión nos parece interesante valorar la posible influencia de la percepción de los profesionales de la educación en las actitudes de las familias. Como han constatado otros estudios, las expectativas de los docentes inciden directamente sobre los resultados educativos de los alumnos (Zamora, 2008). Y esta influencia también

se manifiesta cuando nos referimos al alumnado no nacional, en cuyo caso acostumbra a ser determinante la variable cultural.

Lo que se necesita, desde luego, es más investigación y debate sobre los efectos de las expectativas docentes en la implicación de las familias en la educación de sus hijos.

#### 4. CONCLUSIÓN

Las políticas públicas activadas en el contexto europeo en general y en el de España en particular, han supuesto un cambio en la gestión del fenómeno migratorio. En principio, las medidas se han centrado en el control de los flujos, tratando de hacerlas compatibles con la integración de las personas.

Ciertamente, los privilegios de los migrantes en la sociedad de destino se encuentran estrechamente vinculados a su nacionalidad. Como hemos podido mostrar en este trabajo, el derecho a la educación ha estado supeditado en gran medida al hecho de pertenencia euro-comunitaria, y aunque los cambios derivados de la reforma normativa de 2009 han terminado con tal diferenciación, seguimos siendo testigos de gran distintividad en función de la procedencia. Un ejemplo de la persistente desigualdad son los derechos (disminuidos) de participación política de los migrantes.

Cuestión esencial es, sin duda, el derecho a la implicación en la educación de los hijos. Y al respecto, pese a los avances de los últimos tiempos, la distancia entre legalidad y realidad continúa siendo notoria. A ello hemos añadido el reconocimiento de la educación como vector de integración social para los menores inmigrantes y sus familias. Así pues, lo que la escuela ha de hacer es procurar el ejercicio de los derechos de participación de las familias en su funcionamiento, por ser una de las mejores vías de integración social, pero también por los efectos positivos que ello genera en la trayectoria escolar de los hijos, amén de que los resultados académicos de los estudiantes mejoran a medida que aumenta la implicación de las familias en el centro escolar.

La investigación educativa sigue confirmando, *aquende y allende*, que los resultados escolares de los inmigrantes están claramente por detrás del nivel medio de los nativos. Otro hecho constatado y estrechamente relacionado es la menor implicación de los padres y madres inmigrantes en la escuela, por más que esa circunstancia no se les pueda atribuir en exclusiva. No obstante, debemos resaltar la importancia que las familias inmigrantes otorgan a la educación de sus vástagos, si bien tal percepción, pese a la representación colectiva del tema, no está vinculada a la procedencia étnico-cultural.

Lo que es manifiesto por lo estudiado en esta contribución, es que la procedencia étnico-cultural de las familias no constituye una variable que incida extraordinariamente en la relevancia que los progenitores conceden a los asuntos escolares, pero sí se relaciona con las expectativas que docentes y opinión pública tienen sobre determinados colectivos. Puede, sin embargo, que la confianza de estas familias en la escuela se vaya deteriorando con el paso del tiempo. Un indicio es el abandono de los estudios al cumplir la edad obligatoria de escolarización.

La coyuntura de crisis económica empezará pronto a arrojar nuevos datos sobre el devenir educativo de la población migrante. Estaremos atentos para continuar indagando acerca de las consistencias que permitan trazar vías de progreso en calidad y equidad.

**REFERENCIAS**

- Aja, E. et al. (1999). *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación "la Caixa".
- Alegre, M. A. (2008). Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático?, *Revista de Educación*, 345, 61-82.
- Alegre, M. A., Benito, R. & González, I. (2008). Procesos de segregación y polarización escolar: la incidencia de las políticas de zonificación escolar, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12 (2), 1-27. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56712206>.
- Andueza, I. et al. (2005). *El impacto de la inmigración en una sociedad que se transforma*. Pamplona: Departamento de Bienestar Social, Deporte y Juventud. Gobierno de Navarra.
- Arbaci, S. (2008). Hacia la construcción de un discurso sobre la inmigración en las ciudades del Sur de Europa. La política urbanística y de vivienda como mecanismos estructurales de marginación étnica residencial. *Arquitectura, Ciudad y Entorno*, 8, 11-38.
- Bueno, J. R. & Belda, J. F. (Dirs.) (2005). *Familias inmigrantes en la escuela. Discursos de los agentes educativos*. Valencia: Servicio de Publicaciones, Universidad de Valencia.
- Carabaña, J. (2008). El impacto de la inmigración en el sistema educativo español. *ARI*, 63, 1-11. Recuperado de [http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/riecano/contenido?WCM\\_GLOBAL\\_CONTEXT=/elcano/elcano\\_es/zonas\\_es/demografia+y+poblacion/ari63-2008](http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/riecano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/demografia+y+poblacion/ari63-2008).
- Castles, S. (2006). Factores que hacen y desahacen las políticas migratorias. En A. Portes & J. DeWind (Coords.), *Repensando las migraciones. Nuevas perspectivas teóricas y empíricas* (pp. 33-66). México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Cea, M. A. & Valles, M. S. (2009). *Evolución del racismo y la xenofobia en España. Informe 2009*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Cebolla H. (2009). ¿Debería España parecerse a Francia? La desventaja educativa de sus inmigrantes y el impacto de su concentración en algunas escuelas, *Documentos CIDOB*, 18.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Morata: Madrid.
- Garreta, J. (2003). *La integración sociocultural de las minorías étnicas (gitanos e inmigrantes)*. Barcelona: Anthropos.
- Garreta, J. & Llevot, N. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE-MEC.
- Gozálvez, V. et al. (2006). Los indicadores de integración de los inmigrantes en España. Alicante: Universidad de Alicante.
- Instituto Nacional de Cooperación Educativa [INCE] (2004). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Laparra, M., Martínez, A. & García, T. [Coords.] (2009). *Encuesta 2008. Inmigración en Navarra*. Pamplona: Observatorio Permanente de la Inmigración en Navarra. Oficina de Atención a la Inmigración del Gobierno de Navarra.
- Lorenzo Moledo, M. M. et al. (en prensa). *Familias inmigrantes en Galicia. La dimensión socio-educativa de la integración*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Mancebón, M. J. y Pérez, D. (2005). *Conciertos educativos y selectividad académica y social del alumnado: un estudio aplicado a los centros de secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (2009). *Informe sobre Desarrollo Humano 2009. Superando barreras: Movilidad y desarrollo humanos*. Nueva York: Oxford University Press.
- Priegue Caamaño, D. (2008). *Familia, educación e inmigración. Un programa de intervención pedagógica*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España.
- Santos, M. A. & Lorenzo, M. M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300.
- Valiente, O. (2008). ¿A qué juega la concertada?: La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-06). *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12 (2), 1-24. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56712207>.
- Zamora, B. M. (2008). Qué escuela, para qué inmigrantes. Zonas de procedencia y tipos de escolarización: el caso de Canarias. *Papers*, 89, 11-39.

Fecha de recepción: 30 de julio de 2010.

Fecha de revisión: 09 de agosto de 2010.

Fecha de aceptación: 06 de octubre de 2010.

## **LA TUTORÍA SANITARIA: MAPA FUNCIONAL ¿AMENAZA U OPORTUNIDAD?**

Pilar Martínez Clares y Mirian Martínez Juárez  
Departamento MIDE. Universidad de Murcia

### **RESUMEN**

*El tutor sanitario es una figura escasamente definida en la normativa del sistema de residencia en nuestro país. Las funciones que se le atribuyen son tan generales como inespecíficas.*

*El vacío existente de estudios en el contexto sanitario que potencien la figura del tutor desde una perspectiva competencial y profesionalizadora, nos anima a presentar este artículo, que tiene la finalidad de delimitar y definir el propósito principal y las funciones de la tutoría sanitaria para conocer las unidades y elementos de competencia de los tutores de especialistas en formación (tutor de residentes) en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia mediante la elaboración de un Mapa Funcional y a través de la metodología del Análisis Funcional; para progresar en la identificación de sus competencias y en la necesidad de iniciar su perfil profesional siguiendo un proceso que parte de lo más general a lo más concreto.*

***Palabras clave:** Función Tutorial Sanitaria; Tutor de residentes; Análisis Funcional; Mapa Funcional; Unidades y Elementos de competencia; Enfoque competencial.*

### **MEDICAL TUTORIALS: A FUNCTIONAL MAP ¿THREAT OR OPPORTUNITY?**

### **ABSTRACT**

*The medical tutor is a figure rarely mentioned in the regulation of the residency system of our country, and his/her tasks are both too general and unspecific.*

---

#### **Correspondencia:**

Pilar Martínez Clares (pmclares@um.es)

Mirian Martínez Juárez (mmartinez@um.es)

*The current lack of studies in the medical context, which enhance the figure of the tutor from a competence-related and qualifying perspective, motivated us to present this article. Our aim is to describe the main purpose and the functions of the medical tutorials in order to find out the units and elements of competence of tutors of trainee specialists (tutor of residents) in the Region of Murcia (Spain). We intend to do this with the aid of a Functional Map and the Functional Analysis methodology in order to make advances in the identification of competences and in the need to define a professional profile following a process that develops from the general to the specific.*

**Key words:** *Medical Tutorial Function; Resident tutor; Functional Analysis; Functional Map; Units and Elements of competences; approach of competences.*

## INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta el Mapa Funcional de la praxis tutorial sanitaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, paso necesario para caminar hacia la definición del perfil profesional del tutor. Este trabajo nace de un proyecto más amplio denominado *Competencias del Tutor de Especialidades en Ciencias de la Salud* realizado desde la Dirección General de Planificación, Ordenación Sanitaria y Farmacéutica e Investigación (Consejería de Sanidad de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia) y la Universidad de Murcia (Facultad de Educación) ante la carencia y vacío de estudios y trabajos que fomentan y potencian la figura del tutor de especialistas en formación desde una perspectiva profesionalizadora y competencial (Martínez Clares, 2006).

Partimos de la creencia de que esta figura no está suficientemente definida ni regulada en la normativa del sistema de residencia en nuestro país; tanto la Orden de 22 de junio de 1995 como el actual R.D. 183/2008, de 8 de febrero, por el que se determinan y clasifican las especialidades en Ciencias de la Salud y se desarrollan determinados aspectos del sistema de formación sanitaria especializada, otorgan al tutor el papel que se merece en el proceso de formación de residentes, pero, bajo nuestro punto de vista, con cierta ambigüedad e imprecisión. Las funciones que se le atribuyen son tan generales como inespecíficas, salvo por algunas matizaciones como, por ejemplo, las del R.D. 183/2008 referidas a la evaluación de los residentes.

Trabajar desde un enfoque competencial y profesionalizador trae consigo el aporte de un nuevo factor de calidad al proceso de formación de especialistas sanitarios, ya que sería una manera de dotar a la función tutorial de la importancia que se merece y concederle el rigor y reconocimiento del que carece actualmente, y también una necesidad urgente a cubrir por las organizaciones sanitarias en un doble sentido; por una parte, la potenciación de esta figura se convierte en una ventaja competitiva para los centros acreditados para la docencia. Si se le concede la importancia que tanto merece el tutor, también se le concede a la formación impartida en estos centros, lo que trae como consecuencia un desarrollo óptimo de la misma; por otra parte, la profesionalización del tutor de residentes contribuye a la formación de nuevos especialistas de acuerdo a las nuevas exigencias y demandas del contexto, al encontrarse el tutor preparado para hacer frente a un nuevo entorno configurado por el cambio (Martínez Clares, P.; Martínez Juárez, M. y Muñoz Cantero, M., 2008).

En este sentido las organizaciones en general, y las sanitarias en particular, se enfrentan a un doble desafío: por una parte, introducir las reformas oportunas adaptadas a las demandas del mercado, relacionadas con conceptos de eficiencia y calidad que las obligan a una renovación radical en su concepción y diseño, y, por la otra, responder ante unos usuarios cada vez más exigentes “*el ciudadano ... ya no es un consumidor resignado, sino que se sabe ciudadano con derecho y dispuesto a exigir unos servicios de calidad*” (Villa et al., 2004:3). Por ello el enfoque necesario y útil para acercarnos a esta nueva situación dentro de las organizaciones es la Gestión por Competencias, que permite adaptarse a los requerimientos del contexto.

Con esta panorámica surge este trabajo, que inicia el perfil profesional del tutor de residentes y avanza en la identificación de sus competencias, y tiene como propósito, el delimitar y perfilar las funciones de la tutoría sanitaria y conocer las unidades y elementos de competencia de los tutores de especialistas en formación, a través del Análisis Funcional (AF en adelante), para lograr el Mapa Funcional, pues es preciso en un primer momento definir, clarificar y establecer lo que es la función tutorial sanitaria y conocer lo que hace realmente un tutor sanitario, o debería hacer, para continuar con el desglose de otras variables o aspectos que puedan contribuir a su profesionalización.

## **EXIGENCIAS DEL ANÁLISIS FUNCIONAL: DEFINICIÓN, CARACTERÍSTICAS Y PRINCIPIOS**

El AF es una técnica metodológica que actualmente se utiliza para la identificación de las competencias requeridas por una función productiva. Nos aleja con el tiempo de conceptos como puesto de trabajo y tareas para acercarnos a otros mucho más amplios, como el de competencia (Vargas et al., 2001). El AF se refiere a desempeños o resultados concretos y predefinidos que la persona debe demostrar (competencias), derivados de un análisis de las funciones que componen el proceso productivo (Sánchez Rodríguez, 2004).

En el AF se analizan las relaciones existentes entre la función productiva de un determinado sector, organización u ocupación, y las habilidades, conocimientos y actitudes de los profesionales para desempeñarlas con éxito, comparando unas con otras. La relación de la función con el desempeño de los profesionales constituye el principio de la selección de los datos relevantes. Las funciones no deben referirse a una situación laboral específica, ya que esta quedaría inscrita en el marco de un puesto de trabajo concreto. En el AF no se describen procesos, sino productos; importa determinar el resultado que debe lograr un trabajador y no cómo lo logre (CONOCER, 1998).

En el caso particular del tutor de especialistas sanitarios en formación, debemos tener en cuenta que no se trata de un puesto de trabajo claramente ubicado dentro del organigrama de las organizaciones sanitarias, sino que más bien es concebido como una función, -la función tutorial-, atribuida a distintos centros sanitarios acreditados para desempeñarla. Es por ello por lo que no nos interesa hablar de tareas o procedimientos, sino de funciones, en las que se describen los resultados que debe obtener el trabajador, en este caso, —el tutor de residentes—, y no tanto el camino o la manera de llevarlas

a cabo. Esta es la concepción de función y tarea entendida desde esta metodología, es decir, mientras que la función se centra en el qué se hace, la tarea se refiere usualmente al cómo se hace (Irigoin y Vargas, 2002).

El Análisis Funcional se define como “un método mediante el cual se identifica el propósito clave de un área objeto de análisis, como punto de partida para enunciar y correlacionar sus funciones hasta llegar a especificar las contribuciones individuales” (SENA, 1998: 21). Se trata de una técnica metodológica que “se utiliza para la identificación de las competencias laborales requeridas por una función productiva. Considera el trabajo de cada uno en una relación sistémica con el logro del propósito de la organización o sector en el que se realiza” (Vargas et al., 2001: 44).

Una de las primeras características del AF es que considera la función de cada trabajador/profesional íntimamente relacionada con el resto de funciones identificadas dentro de una organización, o sector, para el logro de una meta o finalidad, además de encontrarse íntimamente relacionada con su entorno. En este sentido, la organización, el puesto de trabajo y el trabajador constituyen tres subsistemas que se insertan directamente en un sistema superior, es decir, el contexto social (Fernández- Ríos, 1995) tal y como representamos en el grafico 1.

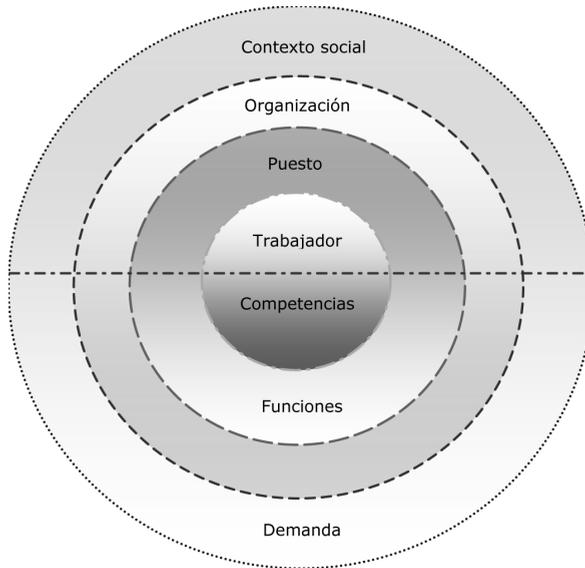


GRÁFICO 1  
ASPECTOS RELACIONALES DE LA ORGANIZACIÓN CON SU ENTORNO  
(ADAPTADO DE FERNÁNDEZ-RÍOS, 1995)

Para interpretar el gráfico o el funcionamiento de este conjunto, hay que tener en cuenta que cada componente del sistema responde a sus propias exigencias. En este sentido las demandas que emanan del contexto social se traducen por la organización

en propósitos o metas hacia los que tiene que dirigirse; a su vez, esas finalidades se concretan en una serie de funciones atribuidas a distintos puestos de trabajo y, por último, cada trabajador intenta cumplir con las funciones y tareas encomendadas a partir del desarrollo en la práctica de las competencias asignadas para desempeñar con éxito su trabajo.

La segunda gran característica del AF es su flexibilidad. La función productiva, mencionada en la definición de Vargas et al. (2001), o el área objeto de análisis, especificada en la definición del Servicio Nacional de Aprendizaje de Colombia (SENA, 1998), pueden hacer referencia a una ocupación, una organización o un sector productivo. En nuestro trabajo, la función productiva hace referencia a la acción o praxis tutorial que llevan a cabo los tutores de residentes dentro del sistema de formación de especialistas sanitarios.

Y la tercera característica a destacar es que se trata de una estrategia deductiva (Vargas, 2004). Desde el AF lo ideal es llevar a cabo el proceso de identificación con expertos de la actividad laboral que conozcan en profundidad la función analizada. Es aquí donde reside su valor como herramienta, en su representatividad, pues la participación de los trabajadores, profesionales o prácticos que conocen las funciones y la organización del trabajo ayuda a validar los resultados alcanzados (Vargas et al., 2001). Nuestro estudio se realiza a través de un Grupo de Discusión (Expertos), un Grupo de Voluntarios y un Equipo Técnico como se verá más ampliamente en el apartado de participantes.

Respecto a los principios fundamentales que presiden el AF, los podemos adaptar del Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral de México (CONOCER, 1998) en los siguientes:

### **a) El Análisis Funcional se aplica de lo general a lo particular**

Se parte del establecimiento de un propósito principal que describe la razón de ser, meta o finalidad, de la actividad productiva, empresa o sector (dependiendo del nivel en el que se esté llevando a cabo el análisis) y finaliza cuando las funciones descritas pueden ser desarrolladas por un trabajador/profesional. A partir de este propósito principal se inicia un proceso de desagregación por funciones y se establecen:

- Las Funciones Clave.
- Las Funciones Principales.
- Las Unidades de Competencia.
- Los Elementos de Competencia.

### **b) El Análisis Funcional debe identificar funciones discretas, bien delimitadas**

En el AF se incluyen funciones cuyo inicio y fin sea claramente identificable y no circunscritas a un puesto de trabajo concreto. Esto permite que las funciones establecidas puedan trasladarse fácilmente a otros contextos laborales y se evita su reducción a puestos específicos. Por tanto, tienen un cierto rasgo de generalización (Irigoin y Vargas, 2002).

A partir de este principio se le ofrece al profesional la oportunidad de buscar y probar caminos alternativos para alcanzar los resultados que se esperan de él. Por esta razón, es importante no caer en la descripción de tareas cuando se lleva a cabo un AF, pero establecer su diferenciación puede convertirse en un punto controvertido.

Al AF lo que le interesa es establecer qué se hace en una determinada actividad laboral, organización o sector, más que cómo se hace. De ahí el interés por establecer la distinción entre función y tarea.

### c) El desglose en el Análisis Funcional se hace siguiendo la lógica de causa-efecto

Este principio implica que cada nivel de desagregación constituye lo que es preciso lograr para cumplir con la función establecida en el nivel anterior. Entre un nivel y otro de desagregación se avanza a través de la formulación de la pregunta: ¿Qué hay que hacer para que esto se logre? (Irigoin y Vargas, 2002).

Cada función se desglosa, por tanto, en funciones subordinadas, necesarias y suficientes, que en conjunto permiten lograr la función de nivel superior. Se mantiene una relación donde la suma de los resultados enunciados en las funciones subordinadas se corresponde con el resultado expresado en la función de nivel superior. Este hecho puede observarse de manera más clara en el gráfico 2 que se presenta a continuación.

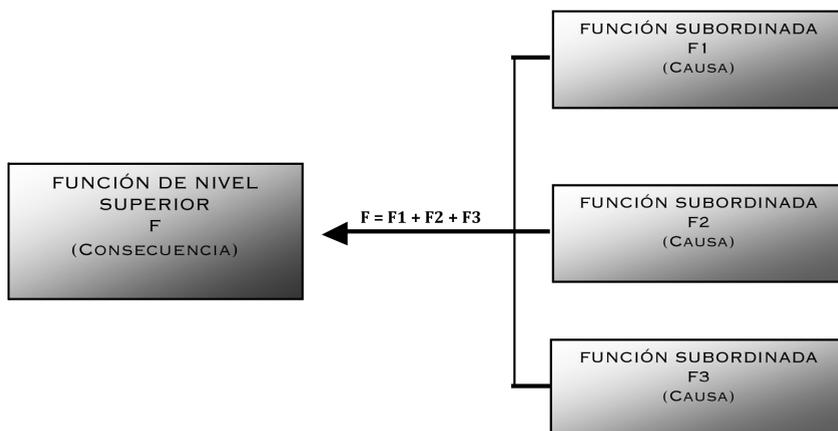


GRÁFICO 2  
RELACIÓN CAUSA- EFECTO DE LOS COMPONENTES DEL ANÁLISIS FUNCIONAL  
(SENA, 2008)

Cada función subordinada debe guardar relación directa con la función precedente; ninguna función debe sobrar, por lo que debe evitarse la repetición de funciones. De esta manera la función subordinada se convierte en la causa que trae como consecuencia los resultados especificados en la función de nivel superior.

El desglose se realiza de izquierda a derecha, y una vez concluido el proceso de AF se logra una representación gráfica denominada Mapa Funcional, la cual puede leerse tanto de izquierda a derecha, como viceversa. Por tanto, este mapa permite responder a la pregunta ¿qué es preciso realizar para conseguir la función de nivel superior? (consecuencia-causa) y ¿para qué se llevan a cabo las funciones subordinadas? (causa-consecuencia).

## **EL PROCESO DEL ANÁLISIS FUNCIONAL**

Para explicitar el proceso del Análisis Funcional se estiman distintos pasos; en un primer momento se constituye un grupo técnico o grupo de expertos que es el que lo lleva cabo, dirigidos a su vez, por uno o varios especialistas en esta técnica, con el fin de definir el propósito principal, es decir, la razón de ser, meta o finalidad de la actividad o función productiva a analizar.

Una vez establecido el propósito, el grupo de expertos comienza con el proceso de desagregación contestando a la pregunta mencionada anteriormente (¿Qué hay que hacer para lograr el propósito principal?). Con la respuesta a esta pregunta se establece un segundo nivel de desagregación constituido por las Funciones Clave. Posteriormente, para obtener las Funciones Principales, o un tercer nivel de desagregación, es preciso formular y dar respuesta de nuevo a la cuestión anterior (¿Qué hay que hacer para lograr la función precedente?).

Después de este momento, nos iniciamos en el cuarto y quinto nivel de desagregación y tenemos que tener en cuenta que estos niveles ya incluyen logros laborales que un trabajador o profesional es capaz de obtener; cuando llegamos a este punto se habla de Elementos de Competencia, que es precedido por un nivel anterior que se refiere a las Unidades de Competencia, ambos responden a la cuestión qué debe ser capaz de hacer un profesional, pero con distinto nivel de concreción. Según el área objeto del análisis, nos podemos encontrar con distintos niveles de desagregación, pero..., ¿cuándo finaliza realmente el proceso?, cuando existe claramente la posibilidad de enlazar gramaticalmente la expresión “la persona debe ser capaz de...” con el enunciado de lo que se establece como elemento de competencia (Irigoin y Vargas, 2002).

Como producto de todo este proceso logramos el Mapa Funcional. Se trata de la representación gráfica del análisis llevado a cabo. Su estructura, en forma de árbol dispuesto horizontalmente, refleja todo el proceso seguido a partir del establecimiento del propósito principal y el desglosamiento en distintos niveles de concreción (Funciones Clave y Funciones Principales) hasta llegar a las contribuciones individuales (Unidades y Elementos de Competencia). En el gráfico 3 se muestra el esquema general de un Mapa Funcional:

Si leemos el mapa de izquierda a derecha, probamos que responde a la pregunta qué hay que hacer para lograr un determinado propósito principal, a través de la consecución de todas las funciones establecidas para ello. Si, por el contrario, leemos el mapa de derecha a izquierda, se responde al para qué se llevan a cabo todas las funciones establecidas.

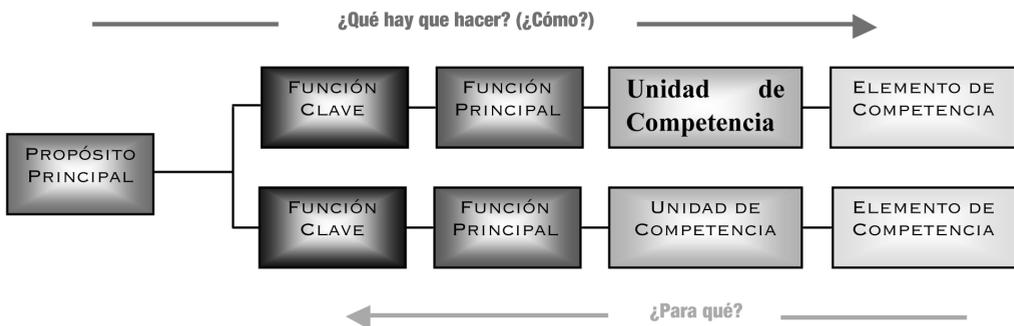


GRÁFICO 3  
ESQUEMA GENERAL DE UN MAPA FUNCIONAL (VARGAS ET AL., 2001)

El Mapa Funcional no tiene por qué ser necesariamente simétrico. Generalmente, el número de niveles de desagregación para llegar a las contribuciones individuales es diferente entre una y otra función. Por tanto, el resultado puede ser también un Mapa Funcional asimétrico en cantidad de desgloses.

A la hora de aplicar la metodología del AF es importante la redacción de todos sus componentes. Su estructura semántica requiere de una forma particular de construcción gramatical, es decir, deben enunciarse de la manera que representa el gráfico 4:

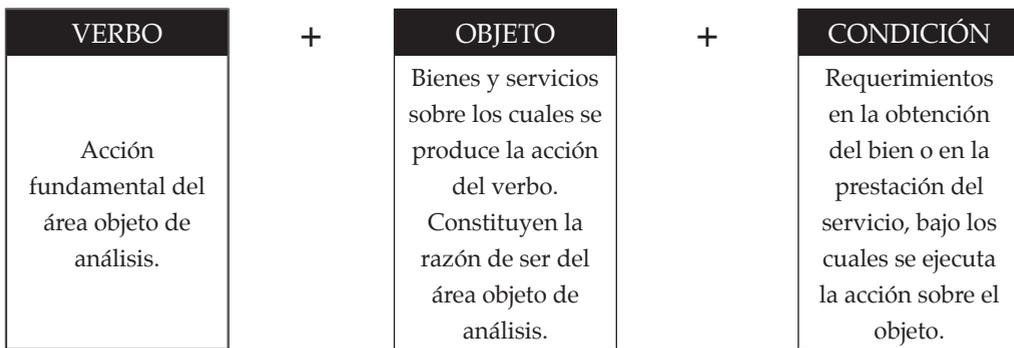


GRÁFICO 4  
ESTRUCTURA GRAMATICAL DE LOS COMPONENTES DEL ANÁLISIS FUNCIONAL (SENA, 1998)

El hecho de usar criterios iguales posibilita construir un lenguaje común, lo que facilita la comunicación y la elaboración del Mapa Funcional.

La desagregación en el AF no es un proceso lineal, ya que demanda una permanente revisión de las definiciones. Además, el AF involucra diversas perspectivas en su cons-

trucción ya que se basa en una estrategia deductiva. Exige la elección de distintos tipos de informantes clave o participantes en su elaboración. Las aportaciones realizadas por estos informantes o participantes contribuyen a que el Mapa Funcional se constituya en una descripción concreta y no teórica de la ocupación.

## **METODOLOGÍA**

El tutor de residentes es la figura clave del sistema de formación de especialistas sanitarios, pero sin embargo, se trata de una figura escasamente perfilada y apenas existen estudios que lo contemplen desde una perspectiva más profesionalizadora. Por esta razón la finalidad de este trabajo es elaborar el Mapa Funcional de la Tutoría Sanitaria en La Región de Murcia desde una perspectiva competencial. Para ello, tratamos de esclarecer el propósito principal y las funciones clave y principales de la función tutorial (acción tutorial propiamente dicha) para llegar a conocer las Unidades y Elementos de Competencias que le competen al tutor de residentes, desde un punto de vista profesionalizador.

La técnica a utilizar es la del Análisis Funcional, técnica metodológica que permite reconstruir las competencias que debe reunir un trabajador/profesional para desempeñarse completamente en un ámbito de trabajo determinado. Esta técnica permite identificar el objetivo o propósito principal a ser alcanzado o el resultado que se espera del ejercicio de un rol laboral determinado, en nuestro caso de la Función Tutorial Sanitaria, e identificar las funciones y subfunciones en las que se diferencian las actividades que realiza un trabajador (el tutor de residentes) desde el ejercicio de su rol laboral, para posteriormente transferir las Unidades y Elementos de Competencia.

## **Objetivos**

Con la intención de delimitar más la finalidad o propósito de la investigación señalada anteriormente, pasamos a establecer los objetivos del presente trabajo:

### **Objetivo General:**

- Establecer el Mapa Funcional de la Tutoría Sanitaria y las Unidades y Elementos de Competencia de los tutores de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

### **Objetivos Específicos:**

- Delimitar el Propósito Principal de la función tutorial sanitaria en la C.A. de la Región de Murcia.
- Desglosar las Funciones Clave y las Funciones Principales que se deriven de este propósito principal.
- Identificar las Unidades y Elementos de Competencia, es decir, las contribuciones individuales del tutor para el desempeño de las funciones establecidas en el desarrollo de la acción o función tutorial.

## Enfoque metodológico y diseño de investigación

De acuerdo a los objetivos planteados y a la necesidad de producir información que permita realizar el Análisis Funcional, se determina trabajar con una metodología cualitativa, que se define por el uso de métodos interactivos a través de interrelaciones interpersonales más propia de la investigación social, la cual depende de la concepción ideológica-filosófica del mundo y de la vida social, de la forma de captar la realidad, de la naturaleza de los fenómenos y de la formación epistemológica.

La presente investigación parte de una ontología en la que la realidad y, más concretamente, el fenómeno de estudio es múltiple, complejo y subjetivo porque cada persona lo construye y reconstruye a partir de sus experiencias, percepciones, sentimientos e interpretaciones, por lo que se intentará abordar en toda su complejidad y globalidad. Estamos ante una investigación no experimental, descriptiva, narrativa y exploratoria, con una aproximación empírica de corte cualitativo, mediante distintas técnicas de recogida de información y de datos.

Respecto al diseño de investigación aceptamos como premisa que la determinación del método de investigación es la clave del diseño, por tanto, atendiendo a las características presentadas estamos ante un diseño de investigación cualitativo, el cual se orienta al análisis de la construcción de significados desarrollados por los propios participantes (actores sociales), con una concepción más dinámica, en la que el investigador está inmerso en el contexto, y donde se recogen y analizan las opiniones, discursos, acciones y significados personales para comprenderlos en profundidad, poniendo el énfasis en el proceso.

Este diseño para algunos analistas es denominado diseño emergente, porque *emerge* sobre la marcha, esto no quiere decir que tenga una ausencia de planificación sino que éste puede cambiar según se va desarrollando la investigación y el investigador va tomando decisiones en relación a los resultados parciales. Todo esto refleja que la investigación cualitativa tiene como base la realidad, el contexto y los puntos de vista de los participantes y el papel activo del investigador (Hammersley y Atkinson, 2001).

## Participantes

Para seleccionar a los participantes que van a colaborar activamente en la realización del Análisis Funcional de la Tutoría Sanitaria de la C.A. de la Región de Murcia, hemos adaptado las recomendaciones de la Fundación Chile (2003) que requiere que sean profesionales relacionados con el sector, área, puesto de trabajo o función objeto de estudio. Para ello se debe conformar un grupo de expertos o técnicos dirigidos por uno o varios especialistas en esta técnica.

En nuestro caso hemos intentado que inicialmente ese grupo de expertos sea lo más representativo y diverso posible en relación a la población de referencia. Para ello buscamos profesionales sanitarios relacionados directa o indirectamente con la función tutorial, ubicados en distintos centros hospitalarios, en diferentes Centros de Salud, así como adscritos a cualquier otra Unidad Docente Multiprofesional (Salud Mental, Pediatría, Salud Laboral, Geriatria y Obstetricia y Ginecología) del Servicio Murciano de Salud. Se busca, fundamentalmente, la representatividad de los distintos colectivos.

Los participantes seleccionados y que aceptan colaborar en este trabajo se distribuyen en distintos grupos. Para la constitución de éstos, se lleva a cabo un muestreo intencional (dirigido a los centros sanitarios y otros dispositivos de la Región de Murcia acreditados para la docencia) con el objetivo de abarcar diferentes tipos de profesionales, en diferentes contextos y con la mayor dispersión posible en cuestión de edad, género y experiencia acumulada.

En relación a lo expuesto los participantes en este trabajo se distribuyen en tres grupos:

- **Grupo de Discusión:** se constituye como el grupo de expertos mencionado anteriormente
- **Grupo de Voluntarios:** se encarga de retroalimentar las conclusiones o los resultados que el Grupo de Discusión va alcanzando progresivamente, a través de distintas técnicas y recursos concentrados en un espacio o plataforma virtual creada al efecto.
- **Equipo Técnico:** grupo de especialistas encargado de diseñar, planificar, dirigir y coordinar las sesiones de trabajo planteadas para la elaboración del Mapa Funcional de la Acción Tutorial.

Si atendemos al grupo de pertenencia de nuestros participantes, éstos se distribuyen de la forma que se observa en el cuadro 1.

CUADRO 1  
DISTRIBUCIÓN DE PARTICIPANTES POR GRUPO DE PERTENENCIA

	<b>Grupo de Discusión</b>	<b>Grupo de Voluntarios</b>	<b>Equipo Técnico</b>	<b>Total</b>
<b>Integrantes</b>	11	53	4	<b>68</b>

En cuanto a la distribución de los participantes en relación a la función tutorial, dentro del Grupo de Discusión podemos apreciarla a partir del cuadro 2.

CUADRO 2  
RELACIÓN DE LOS MIEMBROS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN CON LA FUNCIÓN TUTORIAL

<b>Grupo de Discusión</b>	
<b>Relación Función Tutorial</b>	<b>Nº</b>
Técnico de Salud Pública	2
Tutores	9
<b>Total</b>	<b>11</b>

Para el buen funcionamiento del Grupo de Discusión, se realizan talleres o sesiones de trabajo donde el saber se construye cooperativamente. La Fundación Chile (2003) recomienda grupo de 5 a 10 personas, por ello para facilitar la reflexión, el análisis y la discusión, se divide el grupo de discusión en dos grupos más pequeños conformados por 5 y 6 participantes (cuadro 3), para operativizar y dinamizar el trabajo en grupo.

CUADRO 3  
DIVISIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

<b>División del Grupo de Discusión</b>			
<b>Subgrupo 1</b>	<b>Nº</b>	<b>Subgrupo 2</b>	<b>Nº</b>
Técnico de Salud Pública	1	Técnico de Salud Pública	1
Tutores	4	Tutores	5
Total	5	Total	6

La distribución del Grupo de Voluntarios respecto a la relación de sus miembros con la función tutorial puede apreciarse en el cuadro 4.

CUADRO 4  
RELACIÓN DE LOS MIEMBROS DEL GRUPO DE VOLUNTARIOS CON LA FUNCIÓN TUTORIAL

<b>Grupo de Voluntarios</b>	
<b>Relación Función Tutorial</b>	<b>Nº</b>
Colaborador Docente	6
Coordinador Formación Continuada	1
Coordinador de Prácticas	1
Miembro Comisión de Docencia	3
Residente	3
Responsable de Docencia	1
Supervisor de Formación	1
Tutor	37
Total	53

Igualmente, la composición del Equipo Técnico se especifica en el cuadro 5.

CUADRO 5  
COMPOSICIÓN DEL EQUIPO TÉCNICO

<b>Equipo Técnico</b>	
<b>Miembros</b>	<b>Nº</b>
Doctora en Pedagogía	1
Licenciados en Pedagogía	2
Técnico Sanitario (Gestor)	1
<b>Total</b>	<b>4</b>

Y finalmente, en el cuadro 6 se expone el número total de participantes que colabora en el desarrollo de la fase de investigación del presente trabajo, se señala de cada uno su papel dentro del proceso formativo de especialistas sanitarios, así como su distribución.

CUADRO 6  
RELACIÓN DEL TOTAL DE PARTICIPANTES CON LA FUNCIÓN TUTORIAL

<b>Total Participantes</b> (Grupo de Discusión + Grupo de Voluntarios + Equipo Técnico)	
<b>Relación Función Tutorial</b>	<b>Nº</b>
Colaborador Docente	6
Coordinador Formación Continuada	1
Coordinador de Prácticas	1
Doctora en Pedagogía	1
Licenciados en Pedagogía	1
Miembro Comisión de Docencia	3
Residente	3
Responsable de Docencia	1
Supervisor de Formación	1
Técnico de Salud Pública	2
Técnico Sanitario (Gestor)	1
Tutor	46
<b>Total</b>	<b>68</b>

## **Procedimiento**

Antes de iniciarnos en el procedimiento propiamente, es importante señalar que este trabajo nace de una investigación más amplia, como ya hemos comentado anteriormente, que está estructurada en distintas fases. Desde aquí nos hacemos eco únicamente del desarrollo de la fase de Identificación de Competencias.

La dinámica o procedimiento de trabajo que se sigue en esta fase responde al siguiente esquema. En primer lugar, a través de distintas sesiones de trabajo presencial y de la utilización de un espacio virtual para el desarrollo del trabajo no presencial, se introduce a los participantes en la dinámica y procesos a llevar a cabo.

En la forma presencial, a partir de sesiones expositivas y aclaratorias, se procura la dinamización y participación mediante la ejemplificación; además, se proporciona la documentación y los materiales necesarios. Para que todos los participantes tengan acceso a los mismos se procede a su publicación en dicha plataforma virtual. Finalmente, se presenta la organización de las etapas en las que se divide el trabajo y la estructuración de los participantes en grupos más pequeños para operativizar su realización (subdivisión en grupos). Generalmente, el trabajo presencial se desarrolla, en un primer momento, en esos pequeños grupos de trabajo-discusión.

Paralelamente, el Equipo Técnico, encargado de diseñar y desarrollar el trabajo planteado a los participantes, tiene la misión de dirigir, asesorar, facilitar y mediar en todo momento, así como de recoger las propuestas elaboradas por éstos para presentar después una propuesta general y común, que posteriormente, ya en gran grupo, se consensua, discute y aprueba.

Finalizado este momento, es fundamental pasar a la verificación de los resultados/productos obtenidos con la finalidad de valorar la fidelidad con la que se han seguido los principios y reglas de la metodología empleada, así como para comprobar la pertinencia de los objetivos y contenidos considerados.

El procedimiento seguido por el Grupo de Voluntarios es el indicado en el apartado de participantes, es decir, retroalimentar las propuestas y conclusiones del grupo de discusión a través de la plataforma virtual.

## **PROCESO DE ANÁLISIS Y RESULTADOS**

Una vez descrita a grandes rasgos la metodología, es necesario clarificar y exponer los procesos de análisis y los resultados obtenidos de la identificación de competencias a través del Análisis Funcional.

La información se organiza atendiendo a dos aspectos, en primer lugar, al proceso analítico de los datos obtenidos de la aplicación de cada una de las técnicas e instrumentos utilizados y, en segundo, a los resultados, agrupados y ordenados, como producto del procedimiento seguido. Para una mayor comprensión dedicamos a continuación un apartado para cada uno de estos aspectos.

### **Proceso analítico del Análisis Funcional de la tutoría sanitaria en la Región de Murcia**

El desarrollo del Análisis Funcional tiene lugar a lo largo de distintas sesiones de trabajo con los miembros del Grupo de Discusión. Para facilitar el trabajo y la reflexión, este grupo de discusión se divide en dos subgrupos de 5 y 6 miembros respectivamente, elaborándose el Mapa Funcional de la Acción Tutorial en dos partes. En primer lugar, se concreta y define el Propósito Principal de la función tutorial que se desglosa en una

serie de Funciones Clave derivadas del mismo, para pasar a otro nivel más concreto de desglose en el que se especifican las Funciones Principales. Una vez establecidas éstas, se continúa con la segunda parte en la elaboración del Mapa Funcional de la Acción Tutorial, es decir, se pasa a especificar y concretar las Unidades y Elementos de Competencia de las Funciones Principales especificadas, es decir, las contribuciones individuales de los tutores.

En primer lugar se hace referencia a las funciones, definidas como áreas amplias de responsabilidad conformadas por varias tareas y desarrolladas por un grupo de personas; y en segundo lugar, nos referiremos a las contribuciones individuales, el desempeño, los resultados o las realizaciones personales (Unidades y Elementos de Competencia) que debe llevar a cabo el tutor sanitario para contribuir a la consecución del Propósito Principal de la función tutorial.

De forma activa y constructiva, para la iniciación a la realización del AF se desarrolla una sesión expositiva para determinar la metodología a llevar a cabo, una vez explicitada se entrega a los participantes, entre otros materiales, una plantilla de mapa funcional en blanco en la que pueden establecer los distintos niveles de desglose, así como las divisiones que consideren oportunas en cada uno de ellos, que atienden al número de Funciones Clave, Funciones Principales, Unidades y Elementos de Competencia que decidan incluir.

Tanto para la primera como para la segunda parte en las que se estructura la elaboración del Mapa Funcional de la Acción Tutorial, se divide el grupo de discusión en dos pequeños subgrupos para trabajar de forma más operativa. Una vez transcurrido el tiempo en el que se desarrolla la primera parte del mapa, el Equipo Técnico recoge las propuestas elaboradas por cada grupo para aunarlas y presentar una propuesta común, que se debe discutir, consensuar y aprobar en gran grupo y de forma cooperativa.

En la elaboración de la propuesta general se procura respetar al máximo los contenidos señalados por ambos subgrupos, los que sólo se modifican en caso de duplicación, ya que los profesionales que constituyen el Grupo de Discusión, por su experiencia, conocen las funciones relacionadas con la función tutorial; aun así desde el Equipo Técnico se plantean algunas sugerencias derivadas de observaciones, consideraciones y reflexiones para discutir las y consensuarlas en gran grupo.

La propuesta conjunta que se presenta, debe satisfacer las pautas y reglas que establece la metodología del Análisis Funcional, por lo que en este momento el Equipo Técnico no revisa su contenido, hecho que se lleva a cabo con el conjunto de los miembros del Grupo de Discusión, intentado dar respuesta afirmativa a las siguientes preguntas (adaptado del SENA, 2003):

- ¿El propósito principal identifica inequívocamente el área de desempeño?
- ¿Los enunciados de las funciones tienen la estructura VERBO + OBJETO + CONDICIÓN?
- ¿Los enunciados de las funciones describen resultados y no procesos?
- Si se logran los resultados de las funciones del primer nivel de desglose, ¿se logra el propósito principal?

- Si se logran los resultados de las funciones subordinadas, ¿se logra la función precedente?
- Si las funciones son leídas de izquierda a derecha, ¿las funciones subordinadas responden a la pregunta qué hay que hacer para lograr la función precedente?
- Si las funciones son leídas de derecha a izquierda, ¿las funciones subordinadas responden a para qué se llevan a cabo?

Una vez presentada la propuesta común de la primera parte del mapa al Grupo de Discusión, y una vez discutida y aprobada, se continua con la elaboración de la segunda parte del Mapa Funcional de la Acción Tutorial, que sigue el mismo proceso descrito anteriormente, es decir, cada uno de los pequeños subgrupos elabora su propuesta, pero en esta ocasión se concretan las Unidades y Elementos de Competencia; posteriormente, el Equipo Técnico se encarga de recoger dichas propuestas para confeccionar una común. Como en la primera parte, se procura respetar al máximo el contenido establecido por los grupos y se procura adaptar las propuestas a los principios y reglas del Análisis Funcional, a través de las respuestas a las preguntas enunciadas anteriormente, aunque para el análisis de esta parte se incorpora la siguiente cuestión (adaptado del SENA, 2003):

- Los resultados de las funciones del último nivel de desglose, ¿pueden ser realizados por sólo una persona?

Tras la presentación, discusión y aprobación de la propuesta referente a la segunda parte del mapa se finaliza con su elaboración. A continuación, para dotarlo de una mayor validez y credibilidad, es preciso someterlo a un proceso de valoración por parte de todos los participantes a través de una "Lista de Verificación".

A partir de los interrogantes anteriores se tramita la verificación técnica y metodológica del Mapa elaborado. Para ello, se presentan una serie de cuestiones que se agrupan en distintos bloques que se relacionan con los componentes de un Mapa Funcional por lo que se centran en el Propósito Principal (meta o finalidad de la función tutorial), el enunciado de las funciones (Funciones Clave y Funciones Principales), el último nivel de desglose (Unidades y/o Elementos de Competencia) y la relación existente entre todas estas funciones.

La lista de verificación se estructura en cascada, de tal manera que una respuesta negativa hace improcedente continuar con las siguientes preguntas; sin embargo, es conveniente hacer la verificación total para confirmar la evaluación e identificar las relaciones del concepto que generó como respuesta un "no", con otros conceptos que puedan originar correcciones derivadas. Por último, el verificador puede realizar las observaciones que considere pertinentes en relación con las cuestiones que conteste de forma negativa.

La verificación, en el caso del Grupo de Discusión, se lleva a cabo en sesión de trabajo y por todos sus miembros y en el caso del Grupo de Voluntarios, se recurre al espacio virtual creado para solicitar su participación en esta tarea. A través de distintos documentos elaborados al efecto, este último grupo se introduce en la metodología

del Análisis Funcional y realiza una puesta al día en el procedimiento llevado a cabo para la elaboración del Mapa Funcional de la Acción Tutorial. Una vez publicada en el espacio virtual la herramienta que deben utilizar para proceder con la verificación, se abre un foro de discusión, en el que pueden plantear todas las dudas que les surjan a partir de los documentos, materiales e instrumentos presentados. Además, disponen de un tiempo limitado para cumplimentar la Lista de Verificación y remitirla. El índice de respuesta obtenido por ambos grupos se representa en el cuadro 7:

CUADRO 7  
PARTICIPANTES POR GRUPO DE DISCUSIÓN Y GRUPO DE VOLUNTARIOS QUE  
CUMPLIMENTAN LA LISTA DE VERIFICACIÓN

	GRUPO DE DISCUSIÓN	GRUPO DE VOLUNTARIOS	TOTAL
<b>Integrantes</b>	11	53	<b>64</b>
<b>Cumplimentan Verificación</b>	11 (100 %)	23 (43,3 %)	<b>34</b> <b>(53,1 %)</b>

Consideramos que, por los ejercicios de reflexión permanente y continua que se realizan a lo largo de la elaboración del Mapa Funcional de la Acción Tutorial, todas las verificaciones son positivas. Si bien es cierto que los participantes realizan algunas observaciones, éstas se encaminan a la simplificación de los enunciados establecidos en el mapa, que se modifican siempre y cuando esta alteración no implique una desestructuración de dicho enunciado.

### **Resultados del Análisis Funcional de la tutoría sanitaria en la Región de Murcia**

El resultado de todo el desarrollo de la metodología del Análisis Funcional es el Mapa Funcional de la Acción Tutorial, que se compone de diez Funciones Clave con el propósito principal de garantizar la formación integral de los especialistas en formación en Ciencias de la Salud a través de un Plan de Acción Tutorial adaptado a la normativa vigente y a criterios de calidad establecidos, tal y como se puede ver en el cuadro 8 (Mapa Funcional de la Acción Tutoría) que exponemos a continuación.

## MAPA FUNCIONAL DE LA ACCIÓN TUTORIAL

PROPÓSITO PRINCIPAL	FUNCIÓN CLAVE	FUNCIÓN PRINCIPAL	UNIDAD DE COMPETENCIA	ELEMENTO DE COMPETENCIA
Garantizar la formación integral de los especialistas en Ciencias de la Salud a través de un Plan de Acción Tutorial adaptado a la normativa vigente y a criterios de calidad establecidos.	1. Gestionar y organizar la función tutorial de acuerdo a un Plan de Acción Tutorial adaptado a cada Unidad Docente y/o centro sanitario y a la normativa vigente.	1.1. Establecer un plan de trabajo común y concreto que permita el desarrollo del Plan de Acción Tutorial de forma colaborativa y de acuerdo a la normativa vigente.	1.1.1. Determinar tiempos y espacios de trabajo para facilitar la colaboración y la coordinación.	1.1.1.1. Elaborar un planning de acuerdo a las necesidades del centro sanitario.
		1.2. Diseñar un Plan de Acción Tutorial adaptado a cada Unidad Docente y/o centro sanitario y a la normativa vigente.	1.2.1. Planificar la Acción Tutorial junto al resto de tutores de la Unidad Docente y/o centro sanitario.	1.2.1.1. Establecer los objetivos generales de acuerdo a la normativa vigente. 1.2.1.2. Organizar los recursos necesarios de acuerdo a las características de la Unidad Docente y/o del centro sanitario. 1.2.1.3. Concretar las actividades a desarrollar de manera general, atendiendo a la normativa vigente. 1.2.1.4. Definir la metodología a seguir de acuerdo a la normativa vigente. 1.2.1.5. Concretar los criterios de evaluación de acuerdo a la normativa vigente.
		1.3. Divulgar y consensuar el Plan de Acción Tutorial para probar un plan asumido y compartido por todos los profesionales relacionados con la función tutorial.	1.3.1. Dar a conocer el Plan de Acción Tutorial en la Unidad Docente y/o centro sanitario, así como en los servicios donde el especialista llevará a cabo su formación.	1.3.1.1. Crear y establecer canales de comunicación que propicien la coordinación con el resto de profesionales intervinientes en la formación de los especialistas. 1.3.1.2. Participar en la presentación del Plan de Acción Tutorial para propiciar su conocimiento.
		2.1. Acoger a todos los agentes de la acción tutorial a su llegada a la Unidad Docente y/o centro sanitario para propiciar su integración en el mismo.	2.1.1. Colaborar en la elaboración de un protocolo de bienvenida para propiciar la integración de los agentes de la acción tutorial.	2.1.1.1. Participar en la recogida y selección de la información para ser comunicada a los agentes. 2.1.1.2. Interventir en la planificación de la creación de bienvenida para propiciar su desarrollo. 2.1.1.3. Integrar a todos los profesionales que conforman la Unidad Docente y/o centro sanitario en el proceso para organizar y coordinar los actos de acogida. 2.2.1.1. Seleccionar los lópicos para abordar distintas aspectos relacionados con el proceso de la función tutorial. 2.2.1.2. Determinar los objetivos a conseguir en cada una de las sesiones en concordancia con lo establecido en el Plan de Acción Tutorial. 2.2.1.3. Acordar un calendario de reuniones periódicas para que éstas adquieran un carácter estructurado y pactado. 2.2.1.4. Recoger la información obtenida para incorporarla al proceso de la función tutorial.
2. Orientar la función tutorial a través de un proceso de mentoría.	2.2. Conocer las necesidades, intereses y expectativas de los agentes de la acción tutorial para ser consideradas en dicho proceso.	2.1. Preparar y mantener reuniones con los agentes de la acción tutorial con la intención de tratar distintos aspectos relacionados con dicho proceso.	2.1.1. Preparar y mantener reuniones con los agentes de la acción tutorial con la intención de tratar distintos aspectos relacionados con dicho proceso.	

<p><b>Garantizar la formación integral de los especialistas en Ciencias de la Salud a través de un Plan de Acción Tutorial adaptado a la normativa vigente y a criterios de calidad establecidos.</b></p>		<p>2.3. Informar de asuntos de interés a los agentes de la acción tutorial que contribuyan a su desarrollo profesional.</p> <p>2.4. Asesorar en la toma de decisiones a los agentes de la acción tutorial para propiciar su desarrollo profesional.</p> <p>2.5. Intervenir en las incidencias, conflictos y/o problemas que puedan surgir a lo largo del proceso de la función tutorial para contribuir a su resolución.</p>	<p>2.3.1. Mantenerse al día de las temáticas que puedan resultar de interés para facilitar su accesibilidad.</p> <p>2.4.1. Ayudar a llevar a cabo una evaluación personal para reflexionar sobre su situación profesional.</p> <p>2.4.2. Ayudar a clarificar distintas opciones para propiciar una visión más objetiva de la situación.</p> <p>2.5.1. Actuar como interlocutor y receptor de posibles incidencias, conflictos y/o problemas para contribuir a su resolución.</p> <p>2.5.2. Mediar entre las partes para contribuir a la resolución de cualquier incidencia, conflicto y/o problema.</p>	<p>2.3.1.1. Conocer la normativa reguladora de la función tutorial para proporcionar asesoramiento.</p> <p>2.3.1.2. Buscar actividades complementarias que contribuyan al desarrollo profesional de los agentes de la acción tutorial.</p> <p>2.3.1.3. Solicitar información al centro sanitario que pueda ayudar a los agentes de la función tutorial a integrarse en el mismo.</p> <p>2.4.1.1. Realizar un análisis de su situación actual que clarifique el conocimiento que tienen sobre sí mismos.</p> <p>2.4.1.2. Considerar y determinar sus puntos fuertes y débiles para propiciar su autoconocimiento.</p> <p>2.4.2.1. Especificar diferentes alternativas de elección para una misma situación o problema con el fin de clarificar distintas opciones.</p> <p>2.4.2.2. Extraer las consecuencias de las distintas elecciones identificadas para evaluarlas.</p> <p>2.5.1.1. Contrastar la información obtenida con el resto de las partes implicadas en una situación o problema para obtener una visión global del suceso.</p> <p>2.5.2.1. Proponer posibles soluciones dirigidas a la conciliación de las partes.</p>
<p>3. Contribuir a la personalización del proceso formativo para atender a las necesidades, intereses y expectativas del especialista en formación.</p>		<p>3.1.1. Establecer los rasgos definitorios del programa formativo de la especialidad para adecuarnos al contexto de la Unidad Docente y/o del centro sanitario según normativa vigente.</p> <p>3.1.2. Proponer la guía o itinerario formativo de la especialidad de acuerdo al contexto de la Unidad Docente y/o del centro sanitario según la normativa vigente.</p>	<p>3.1.1.1. Conocer y analizar el programa formativo de la especialidad para adecuarlo al contexto de la Unidad Docente y/o del centro sanitario según normativa vigente.</p> <p>3.1.1.2. Consensuar los rasgos definitorios del programa formativo de la especialidad para adecuarnos al contexto de la Unidad Docente y/o del centro sanitario según normativa vigente.</p> <p>3.1.2.1. Seleccionar las competencias a adquirir a partir del perfil profesional establecido para la especialidad.</p> <p>3.1.2.2. Determinar metodologías docentes para la adquisición de competencias que propicien un aprendizaje cooperativo.</p> <p>3.1.2.3. Concretar acciones y actividades que permitan el desarrollo profesional del especialista en formación.</p> <p>3.1.2.4. Diseñar un sistema de evaluación continua para valorar la adquisición de competencias.</p> <p>3.1.3.1. Considerar las necesidades, intereses y expectativas del especialista en la elaboración de su plan individual, respetando la formación básica que debe recibir.</p> <p>3.1.3.2. Concretar los puntos del itinerario formativo junto al especialista que ayudarán a personalizar su proceso de aprendizaje, respetando la formación básica que debe recibir.</p>	

<p>Garantizar la formación integral de los especialistas en Ciencias de la Salud a través de un Plan de Acción Tutorial adaptado a la normativa vigente y a criterios de calidad establecidos.</p>	<p>4. Reorganizar y coordinar el proceso formativo del especialista de acuerdo a lo establecido en su plan individual de formación.</p>	<p>4.1. Informar a los servicios en los que el especialista realizará su formación (relaciones- formación teórica) de su plan individual para propiciar su desarrollo.</p> <p>4.2. Establecer un proceso de retroalimentación con los profesionales que intervienen en la formación del especialista sobre la evolución del proceso formativo.</p> <p>5.1. Incentivar la figura del tutor con el fin de disponer de profesionales comprometidos con la formación de especialistas en Ciencias de la Salud.</p> <p>5.2. Potenciar la participación de todos los agentes de la acción tutorial para mejorar dicho proceso.</p> <p>5.3. Solicitar reconocimiento para la acción tutorial con el fin de contribuir a la profesionalización de la figura del tutor.</p> <p>6.1. Establecer líneas de investigación para mejorar el desarrollo de la acción tutorial.</p> <p>6.2. Determinar líneas prioritarias de investigación en la especialidad para enriquecer el proceso formativo.</p>	<p>4.1. Contactar con los servicios en los que el especialista realizará su formación para comunicarse su plan individual de formación.</p> <p>4.2.1. Realizar entrevistas a los profesionales que intervienen en el proceso formativo del especialista para proponer un intercambio de información.</p> <p>5.1.1. Crear espacios de intercambio de experiencias relacionadas con la función tutorial para motivar hacia la misma.</p> <p>5.1.2. Informar de la creación de estos espacios para conseguir difusión de los mismos.</p> <p>5.2.1. Preparar junto al especialista actividades coherentes con su plan individual de formación para involucrarlo en el desarrollo de su proceso formativo y potenciar el autoaprendizaje.</p> <p>5.2.2. Establecer encuentros con los agentes de la función tutorial para debatir aspectos relacionados con la función tutorial e intercambiar experiencias: materiales, etc.</p> <p>5.3.1. Definir y comunicar aspectos concretos de reconocimiento relacionados con la acción tutorial con el fin de contribuir a la profesionalización de la figura del tutor.</p> <p>6.1.1. Identificar y priorizar áreas de investigación relacionadas con la función tutorial que permitan aumentar la calidad de ésta.</p> <p>6.2.1. Especificar áreas de investigación relacionadas con la especialidad que permitan el desarrollo profesional de los especialistas en formación.</p> <p>6.2.2. Inocular al especialista en formación la importancia de desarrollar procesos de investigación para conseguir los avances científicos dentro de su especialidad.</p>	<p>4.1.1.1. Utilizar los canales de comunicación establecidos en el Plan de Acción Tutorial para transmitir la información.</p> <p>4.2.1.1. Acordar entrevistas para propiciar un intercambio de información sobre la evolución del proceso formativo.</p> <p>4.2.1.2. Preparar y dirigir las entrevistas con el fin de intercambiar información sobre el proceso formativo del especialista.</p> <p>5.1.1.1. Recabar ideas para llevar a cabo distintas iniciativas.</p> <p>5.1.1.2. Indagar sobre el desarrollo de otras iniciativas para adaptarlas al contexto de la Unidad Docente y centro sanitario.</p> <p>5.1.1.3. Proponer y consensuar iniciativas para propiciar el intercambio de experiencias relacionadas con la función tutorial.</p> <p>5.1.2.1. Crear una red de contactos que asegure la difusión de las iniciativas desarrolladas.</p> <p>5.2.1.1. Seleccionar las temáticas a tratar de acuerdo con la guía o itinerario formativo establecido para la especialidad.</p> <p>5.2.1.2. Planificar junto al especialista la actividad a desarrollar para involucrarlo en su proceso formativo y potenciar el autoaprendizaje.</p> <p>5.2.2.1. Proponer aspectos para ser discutidos en estos encuentros y potenciar el debate e intercambio de experiencias.</p> <p>5.2.2.2. Intervenir en la organización y puesta en marcha de estos encuentros para el fomento de la participación de todos los agentes de la función tutorial.</p> <p>5.3.1.1. Consensuar el tipo de reconocimiento que se desea alcanzar para contribuir a la profesionalización de la figura del tutor.</p> <p>5.3.1.2. Transmitir las demandas a los órganos competentes para contribuir a la profesionalización de la figura del tutor.</p> <p>6.1.1.1. Estar al día de las novedades y mejoras introducidas en el área de la función tutorial para avanzar a partir de ellas.</p> <p>6.1.1.2. Participar en grupos de trabajo para avanzar en el desarrollo de la función tutorial.</p> <p>6.2.1.1. Mantenerse actualizado en temas de investigación e innovación en el área de la especialidad correspondiente para darlas a conocer entre los especialistas en formación.</p> <p>6.2.1.2. Sondar los intereses y las preferencias de los especialistas en formación en cuanto a líneas de investigación para tenerlas en cuenta.</p> <p>6.2.1.3. Proponer áreas de investigación relacionadas con la especialidad a partir de los intereses y las preferencias de los especialistas en formación.</p> <p>6.2.2.1. Asesorar al especialista en formación en materia de metodología de investigación y en la realización de publicaciones para ayudarlo en su desarrollo profesional.</p> <p>6.2.2.2. Colaborar en el desarrollo de las áreas de investigación propuestas junto al especialista en formación.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Garantizar la formación integral de los especialistas en Ciencias de la Salud a través de un Plan de Acción Tutorial adaptado a la normativa vigente y a criterios de calidad establecidos.</p>	<p>7. Evaluar la función tutorial para procurar la mejora de dicho proceso.</p>	<p>7.1. Desarrollar la evaluación del especialista en formación a través de un proceso de evaluación continua.</p>	<p>7.1.1. Llevar a cabo un seguimiento del especialista en formación para orientar y/o reconducir su práctica y el conocimiento relacionado con la especialidad.</p>	<p>7.1.1.1. Solicitar informes a los servicios por los que el especialista ha rotado para ser considerados en su evaluación formativa, anual y final.</p> <p>7.1.1.2. Elaborar informes de evaluación formativa a partir de los encuentros mantenidos con el especialista.</p> <p>7.1.1.3. Supervisar el Libro del Residente para orientar y/o reconducir su cumplimentación.</p> <p>7.1.1.4. Elaborar, adaptar y/o seleccionar instrumentos para valorar la adquisición de competencias.</p> <p>7.1.1.5. Aplicar los instrumentos para valorar la adquisición de competencias.</p>
			<p>7.1.2. Participar en la evaluación anual y final del especialista para aportar datos sobre la evolución de su aprendizaje.</p>	<p>7.1.2.1. Elaborar el informe anual del especialista en formación para la evaluación correspondiente.</p> <p>7.1.2.2. Intervenir en la evaluación anual y final del especialista para poder aportar datos e información sobre el mismo.</p>
		<p>7.2. Realizar una evaluación del diseño y proceso formativo con el fin de detectar posibles deficiencias en su elaboración y aplicación.</p>	<p>7.2.1. Valorar las adaptaciones realizadas con respecto al programa formativo de la especialidad, así como su aplicación, para obtener una evaluación completa del diseño y proceso formativo.</p>	<p>7.2.1.1. Elaborar instrumentos de evaluación que permitan detectar posibles deficiencias a lo largo del diseño y la implementación del proceso formativo.</p> <p>7.2.1.2. Utilizar los instrumentos de evaluación para detectar posibles deficiencias a lo largo del diseño y la implementación del proceso formativo.</p>
	<p>7.3. Participar en la valoración de los profesionales relacionados con la función tutorial con el fin de introducir mejoras en su desempeño.</p>		<p>7.3.1. Diseñar y aplicar instrumentos de evaluación para valorar la labor desempeñada por todos los profesionales participantes en el proceso formativo del especialista.</p>	<p>7.3.1.1. Seleccionar las competencias a evaluar para elaborar los instrumentos acordes con ellas.</p> <p>7.3.1.2. Emplear los instrumentos elaborados en la evaluación del desempeño de los profesionales con el fin de introducir mejoras en el desarrollo de su labor.</p>

<p>Garantizar la formación integral de los especialistas en Ciencias de la Salud a través de un Plan de Acción Tutorial adaptado a la normativa vigente y a criterios de calidad establecidos.</p>	<p>8. Proponer acciones de innovación y mejora a partir de la evaluación realizada.</p>	<p>8.1. Identificar y establecer acciones de innovación y mejora a partir de la evaluación realizada.</p>	<p>8.1.1. Organizar y comunicar los resultados obtenidos en la evaluación de la función tutorial para introducir medidas de innovación y mejora.</p>	<p>8.1.1.1. Participar en la elaboración de informes de evaluación de la función tutorial para su conocimiento.</p> <p>8.1.1.2. Idear propuestas de innovación y mejora para ser expuestas en momentos determinados.</p>
	<p>9. Tomar decisiones relacionadas con la función tutorial a partir de las acciones de innovación y mejora propuestas.</p>	<p>9.1. Reflexionar, identificar y priorizar medidas de innovación y mejora según el interés y esfuerzo requerido en su aplicación.</p>	<p>9.1.1. Mantener encuentros con todos los agentes de la acción tutorial para determinar las medidas de innovación y mejora a adoptar a corto, medio y largo plazo.</p>	<p>9.1.1.1. Participar activamente en los encuentros realizados para aportar su opinión en la determinación de medidas de innovación y mejora a adoptar en el proceso de la función tutorial.</p> <p>9.1.1.2. Involucrarse en la elaboración de propuestas de innovación y mejora para ser remitidas a los órganos competentes.</p>
	<p>10. Participar en el desarrollo de su carrera profesional a través de su implicación en acciones de formación continua relacionadas con la función tutorial.</p>	<p>10.1. Asistir a actividades de formación continua relacionadas con la función tutorial para propiciar su desarrollo profesional.</p>	<p>10.1.1. Identificar sus puntos fuertes y débiles para escoger la formación adecuada a sus necesidades e intereses.</p> <p>10.1.2. Mantenerse informado de la oferta de formación continua relacionada con la función tutorial para propiciar su actualización como tutor.</p>	<p>10.1.1.1. Realizar una autoevaluación para reflexionar sobre su situación profesional y propiciar su autoconocimiento.</p> <p>10.1.1.2. Priorizar las necesidades formativas detectadas para cubrir las.</p>
			<p>10.2.1. Diseñar y planificar acciones de formación continua para contribuir al desarrollo del resto de profesionales relacionados con la función tutorial.</p>	<p>10.2.1.1. Establecer las competencias a desarrollar relacionándolas con necesidades formativas detectadas.</p> <p>10.2.1.2. Escoger los contenidos a impartir de acuerdo a las competencias establecidas.</p> <p>10.2.1.3. Determinar la metodología a seguir de acuerdo a las competencias y los contenidos a desarrollar.</p> <p>10.2.1.4. Concretar las actividades a desarrollar de acuerdo a las competencias especificadas, los contenidos establecidos y la metodología a seguir.</p> <p>10.2.1.5. Especificar los criterios de evaluación para valorar la adquisición de competencias por parte de los discentes.</p>
		<p>10.2. Crear e impartir acciones de formación continua que contribuyan al desarrollo del resto de profesionales relacionados con la función tutorial.</p>	<p>10.2.2. Evaluar las acciones formativas para introducir posibles mejoras en la formación continua y el desarrollo de los profesionales relacionados con la función tutorial.</p>	<p>10.2.2.1. Elaborar instrumentos de evaluación que ayuden a valorar la pertinencia de la acción formativa.</p> <p>10.2.2.2. Aplicar los instrumentos de evaluación elaborados para valorar la pertinencia de la acción formativa.</p>

## CUADRO 8

MAPA FUNCIONAL DE LA ACCIÓN TUTORIAL ELABORADO POR EL GRUPO DE DISCUSIÓN DEL PROYECTO COMPETENCIAS DEL TUTOR DE ESPECIALIDADES EN CIENCIAS DE LA SALUD

En este Mapa Funcional, las Funciones Clave se inspiran no sólo en la normativa vigente reguladora del sistema de formación de especialistas sanitarios, caso de la Orden de 22 de junio de 1995 que en el momento de elaboración del mapa es derogada por el R.D. 183/2008, de 8 de febrero, sino también en los resultados obtenidos con la aplicación del cuestionario *Análisis de Funciones del Tutor Sanitario*, administrado en una fase anterior del proyecto (Martínez Clares, P.; Martínez Juárez, M. y Parra Martínez, J., 2009), sobre todo, en lo relacionado con las categorías que se establecen y definen a partir de las respuestas de los participantes.

## CONCLUSIONES

A modo de conclusión, finalizamos contestando a la pregunta que titula el trabajo, ¿es el mapa funcional una amenaza o bien una oportunidad para las organizaciones e instituciones sanitarias? Pues bien, bajo nuestro prisma pedagógico y formativo, el Mapa Funcional elaborado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia supone una gran oportunidad porque cambia fundamentalmente la concepción tradicional que se tiene de la función tutorial, para empezar a entenderse como un proceso formativo que incide en el desarrollo integral del residente en su dimensión tanto profesional como personal, en el que se estimula, guía, apoya y evalúa el aprendizaje y el desarrollo integral del residente, convirtiéndose en un elemento clave de la calidad del sistema de formación de especialistas sanitarios. Por tanto no debe tratarse como algo aislado, improvisado, asistemático y altruista, es decir, dejado a la buena voluntad de algunos profesionales sanitarios interesados en llevarla a cabo. La función tutorial sanitaria es todo lo contrario; se trata de un proceso intencional y sistemático y se establece como un elemento o factor de calidad en los centros y/o Unidades Docentes acreditadas para la docencia.

La función tutorial debe ser un proceso debidamente planificado y programado. En este sentido, no se trata, como se hace tradicionalmente, de establecer únicamente las adaptaciones pertinentes del programa formativo de la especialidad a las particularidades de la Unidad Docente y/o centro sanitario, para realizar después planes individuales de formación "a medida" de cada residente. Se trata de ir más allá, de especificar los objetivos y procesos que deben ponerse en marcha para un correcto desarrollo de la función tutorial y que repercutirán de manera positiva en el proceso formativo de los especialistas. En términos generales, se trata de definir las líneas de actuación que el tutor debe seguir no sólo con los residentes, sino con respecto al resto de procesos y profesionales que intervienen en el correcto desarrollo de la formación de aquellos, es decir, se trata de un proceso más amplio e integrador.

Igualmente es una oportunidad porque, a partir del Mapa funcional, no sólo se amplía la concepción y percepción de los participantes sobre la función tutorial, sino que se introducen conceptos nuevos como son los constructos de Plan de Acción Tutorial (P.A.T.) y el de Mentoría, que contribuyen a engrandecer dicha función, ya que el primero de ellos hace referencia al marco en el que se especifican los criterios y procedimientos para la organización y funcionamiento de la acción tutorial y el segundo (mentoría) se refiere a un proceso de orientación, guía, ayuda y aprendizaje

que realiza una persona con experiencia (mentor) y se dirige a un tutelado con el fin de que desarrolle determinadas competencias que favorezcan su crecimiento personal y profesional, así como la mejora de su desempeño actual y futuro, “no se trata de un proceso únicamente informativo, sino también constructivo, en pro de la optimización del aprendizaje y desarrollo máximo del potencial humano” (Valverde, Ruiz, García y Romero, 2004:97).

También observamos como una Función Clave de la praxis tutorial es “la participación activa del tutor de residentes en el desarrollo de la carrera profesional docente” (función clave 10), que prueba no sólo la ampliación del concepto de Acción Tutorial para los participantes, sino también la necesidad de reconocimiento de los profesionales que la llevan a cabo.

Sin embargo, el Mapa Funcional de la Acción Tutorial, podría ser una amenaza si esta función no se encontrara integrada en los objetivos estratégicos del centro sanitario acreditado para la docencia en el que se inserte, es decir, es necesario un cambio en la cultura de estos centros, cambio que propiciará una nueva estructuración y organización del trabajo a partir de la asunción de la responsabilidad que implica desarrollar un proceso formativo dirigido a los futuros especialistas del sistema sanitario.

En este sentido, también se convertiría en una segunda amenaza si este tipo de trabajos no fuera una buena base para iniciar distintos procesos que ayuden a regular esta función dentro del contexto sanitario de la Región de Murcia, así como a perfilar la figura del tutor y mejorar algunas de las condiciones actuales en las que desarrolla su labor, facilitando por ejemplo, sistemas de acreditación y reacreditación.

## BIBLIOGRAFÍA

- Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral de México [CONOCER] (1998). *Análisis Ocupacional y Funcional del Trabajo*. Madrid: OEI.
- Fernández- Ríos, M. (1995). *Análisis y descripción de puestos de trabajo*. Madrid: Díaz de Santos.
- Fundación Chile (2003). *Formación con Enfoque de Competencias*. (Proyecto MINEDUC-DIVESUP). Santiago de Chile: Autores.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2001). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Piados.
- Irigoin, M. & Vargas, F. (2002). *Competencia laboral: manual, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Montevideo: CINTERFOR-OPS.
- Martínez Clares, P. (2006). *Memoria del proyecto de investigación Competencias del Tutor de Especialidades en Ciencias de la Salud*. (Documento no publicado). Murcia: Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Educación - Universidad de Murcia, y Dirección General de Planificación, Ordenación Sanitaria y Farmacéutica e Investigación, Consejería de Sanidad y Consumo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Martínez Clares, P.; Martínez Juárez, M. & Muñoz Cantero, M. (2008). Formación basada en Competencias en Educación Sanitaria: aproximaciones a enfoques y modelos de Competencia. *Relieve*, 2 (14), 1-23. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2_1.htm)

- Martínez Clares, P.; Martínez Juárez, M. & Parra Martínez, J. (2009). Análisis de las Funciones del Tutor Sanitario. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 223-245.
- Orden de 22 de junio de 1995, por la que se regulan las Comisiones de Docencia y los sistemas de evaluación de la formación de Médicos y de Farmacéuticos Especialistas. BOE de 30 de junio de 1995.
- Real Decreto 183/2008, de 8 de febrero, por el que se determinan y clasifican las especialidades en Ciencias de la Salud y se desarrollan determinados aspectos del sistema de formación sanitaria especializada. BOE de 21 de febrero de 2008.
- Sánchez Rodríguez, A. (2004). Necesidades del estudio de las competencias laborales. Una mirada a sus orígenes. *Revista Cubana de Educación Superior*, 2 (34), 53-65.
- Servicio Nacional de Aprendizaje de Colombia [SENA] (1998). *Guía para la identificación de unidades de competencia y titulaciones con base en el Análisis Funcional I*. Bogotá: Autores.
- Servicio Nacional de Aprendizaje de Colombia [SENA] (2003). *Metodología para la elaboración de Normas de Competencia Laboral*. Bogotá: Autores.
- Servicio Nacional de Aprendizaje de Colombia [SENA] (2008). *Guía para la identificación de unidades de competencia y titulaciones con base en el Análisis Funcional II*. Bogotá: Autores.
- Valverde, A., Ruiz, C., García, E. & Romero, S. (2004). Innovación en la Orientación Universitaria: la mentoría como respuesta. *Revista Contextos Educativos*, 7, 87-112.
- Vargas, F. (2004). *40 preguntas sobre Competencia Laboral*. Montevideo: CINTERFOR.
- Vargas, F. et al. (2001). *El enfoque de la competencia laboral: Manual de formación*. Montevideo: CINTERFOR.
- Villa, J. M. (2004). La gestión por competencias: un modelo para la gestión de recursos humanos en las organizaciones sanitarias. *Enfermería Global, Revista Electrónica de Enfermería*, 5, 1-8. Recuperado el 20 de agosto de 2008, de <http://revistas.um.es/eglobal/article/view/558/577>.

Fecha de recepción: 05 de noviembre de 2009.

Fecha de revisión: 08 de noviembre de 2009.

Fecha de aceptación: 11 de mayo de 2010.



De Moya Martínez, M<sup>a</sup> del Valle; Hernández Bravo, Juan Rafael; Hernández Bravo, José Antonio; Cózar Gutiérrez, Ramón (2011). Análisis de los estilos de aprendizaje y las TIC en la formación personal del alumnado universitario a través del cuestionario REATIC. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 137-156.

# **ANÁLISIS DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y LAS TIC EN LA FORMACIÓN PERSONAL DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO A TRAVÉS DEL CUESTIONARIO REATIC**

*M<sup>a</sup> del Valle de Moya Martínez,*

*Juan Rafael Hernández Bravo,*

*José Antonio Hernández Bravo*

*Ramón Cózar Gutiérrez*

Facultad Educación, Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha

## **RESUMEN**

*El presente artículo analiza la relación existente entre los estilos de aprendizaje y el uso de las TIC en la formación personal del alumnado universitario. El estudio cuenta con un enfoque de tipo cuantitativo y un diseño no-experimental. Para la investigación se diseñó, validó y suministró el cuestionario REATIC y, tras la recogida de datos, se realizaron pruebas estadísticas y estudios correlacionales para averiguar la relación existente entre estilo de aprendizaje, TIC, género y especialidad de Magisterio. La muestra ascendió a un total de 146 estudiantes de segundo curso de Educación Primaria e Infantil, de la E.U. de Magisterio de Albacete. Los resultados obtenidos mostraron diferencias significativas favorables en alumnado de género masculino y de la especialidad de Educación Primaria.*

***Palabras clave:** Estilos de aprendizaje; TIC; Formación universitaria.*

---

### **Correspondencia:**

M<sup>a</sup> del Valle de Moya Martínez, Titular de Universidad (mariavallede.moya@uclm.es)

Juan Rafael Hernández Bravo, Profesor Asociado (juanrafael.hernandez@uclm.es)

José Antonio Hernández Bravo, Profesor Asociado (josea.hernandez@uclm.es)

Ramón Cózar Gutiérrez, Ayudante Doctor (ramon.cozar@uclm.es)

## ANALYSIS OF LEARNING STYLES AND ICTS IN UNIVERSITY STUDENTS TRAINING BY MEANS OF THE REATIC QUESTIONNAIRE

### ABSTRACT

*This article analyzes the relationship between learning styles and the use of ICT in training university students. The study presents a quantitative approach and a non-experimental design. For this study, the REATIC questionnaire was designed and validated. After data collection, statistical tests and correlational studies were carried out in order to determine the relationship between a learning style, ICT, gender and university degree. The sample was made up of 146 second-year students of Pre-school and Primary Education studying in the Teacher Training School of Albacete (Spain). The results showed significant differences in favour of male students and in the Primary Education degree.*

*Key words:* Learning styles; ICT; Teacher training.

### INTRODUCCIÓN

En el marco de las sociedades actuales, caracterizadas por su complejidad y diversidad, la educación se enfrenta a continuos retos debiendo solventar las dificultades y los cambios en los que se ve envuelta. En este contexto, el alumnado universitario precisa de unas nuevas necesidades formativas, encaminadas a la adquisición de conocimientos más especializados, contemplando la presencia de las TIC en los procesos educativos y el desarrollo de estructuras cognitivas acordes con las nuevas realidades del aprendizaje universitario.

Dado que cada persona es única sus formas de aprehender y aprender son también diferentes. Las investigaciones de las últimas décadas concluyen que la forma de aprender está muy relacionada con aspectos de la personalidad, de tal manera que cada persona posee un estilo característico o preponderante en la forma en cómo adquiere los conocimientos. Es decir, que el alumno normalmente se apoya en estrategias particulares para alcanzar mejores resultados en su aprendizaje. Partiendo de este hecho, surge la idea de establecer estrategias didácticas originales donde los docentes contemplen los estilos de aprendizaje de los estudiantes para potenciar al máximo sus habilidades mentales y lograr un aprendizaje más significativo y útil. Conseguir este objetivo supone que las prácticas educativas, basadas en la utilización de los estilos de aprendizaje, traerán consigo un cambio significativo en los métodos de enseñanza.

Para Resnick (1981), el proceso de aprendizaje aparece íntimamente relacionado con el pensamiento y con una serie de procesos que permiten la adquisición del conocimiento. Según Beltrán (1993), lo que el sujeto sabe hacer con el material destinado a ser aprendido y la actividad mental que realiza con ese material, más allá de la mera repetición o almacenamiento, es lo que posibilita el aprendizaje. En este proceso el alumno pone en funcionamiento un conjunto de estrategias y ya que cada persona tiende a desarrollar unas preferencias, la manera de aprender será distinta en cada

una, dando lugar a la aparición de los diferentes estilos de aprendizaje. Por tanto, el profesor debe conocer los procedimientos para que sus alumnos aprendan mejor, y, por supuesto, ha de ser consciente de los objetivos propuestos y de los criterios e instrumentos de evaluación que va a utilizar. Trabajando con esta orientación, un profesor centrado en el aprendizaje ha de introducir en la docencia períodos en los que sus estudiantes reflexionen sobre estas cuestiones. El profesor debe ser capaz de crear *entornos de aprendizaje* donde se el trabajo de aula se enfoque hacia la resolución de problemas reales, en la formulación de interrogantes y búsqueda de respuestas a los mismos, la indagación y reflexión, la crítica constructiva y la cooperación entre los alumnos (Gargallo, Suárez, Ferreras, 2007: 439).

El término “estilo de aprendizaje” hace referencia a la forma que cada persona tiene de aprender utilizando un método o conjunto de estrategias cognitivas particulares. Estas preferencias o tendencias a utilizar unas determinadas maneras de aprender más que otras son las que constituyen nuestro estilo de aprendizaje. El concepto mismo de “estilo de aprendizaje” es definido de manera diferente en distintas investigaciones, aunque la mayoría coincide en que se trata de cómo la mente procesa la información o cómo es influida por las percepciones de cada individuo. En general los teóricos coinciden en que los estilos de aprendizaje no son inamovibles, pueden cambiar conforme los alumnos maduran y descubren mejores modos de aprender, variando su estilo. Además influyen las circunstancias personales, la edad, el nivel de autoexigencia, los contextos y los tiempos de aprendizaje (Gil, P. *et al.*, 2007).

En el ámbito universitario, si el estudiante, ayudado por el profesor, aprende a descubrir cuáles son los rasgos que perfilan su propio estilo y, a la vez, identifica cuáles de éstos debe utilizar en cada situación de aprendizaje, podrá obtener mejores resultados académicos y de enriquecimiento personal. Igualmente, los estudiantes aprenden con más efectividad cuando se les enseña con su estilo de aprendizaje predominante (Alonso y Gallego, 2003). Por tanto, sería conveniente que los profesores conociéramos los estilos de aprendizaje de cada alumno y del grupo clase en general para poder desarrollar aprendizajes más eficaces.

Según De Moya, Hernández, Hernández y Cózar (2009), si nuestra meta educativa es lograr que el alumno “aprenda a aprender”, debemos ayudarlo a que conozca y mejore sus estilos de aprendizaje, lo que le permitirá:

- Controlar su propio aprendizaje
- Diagnosticar sus puntos fuertes y débiles como estudiante
- Describir su estilo o estilos de aprendizajes
- Conocer en qué condiciones aprende mejor
- Aprender de la experiencia diaria
- Superar las dificultades que se le presentan
- Admitir que no tiene todas las respuestas
- Estar dispuesto a indagar, probar y crear nuevas combinaciones

Diversos autores (Honey y Mumford, 1989; Honey, Alonso y Gallego, 1994) distinguen cuatro estilos de aprendizaje dependiendo de la fase en la que se trabaja así como de las características predominantes en la psicología personal:

**Estilo activo:** se implican plenamente y con entusiasmo en nuevas tareas. Poseen una mente abierta; buscan constantemente actividades nuevas; afrontan las experiencias nuevas como un reto y se crecen ante ellas; no les agradan los plazos largos; se convierten en el centro de las actividades del trabajo grupal.

**Estilo Reflexivo:** contemplan diferentes perspectivas; recogen datos y los analizan con detenimiento; son prudentes; escuchan a los demás antes de intervenir; crean a su alrededor una sensación de tolerancia.

**Estilo Teórico:** adaptan las observaciones realizadas en teorías complejas; usan la lógica para resolver problemas; son perfeccionistas; utilizan frecuentemente el análisis y la síntesis; poseen objetividad y pensamiento profundo.

**Estilo Pragmático:** buscan la rápida aplicación práctica de las ideas, descubriendo el lado positivo; aprovechan la primera oportunidad para experimentar sus descubrimientos.

Alonso (1991) analizó las características psicológicas que determinan cada estilo de aprendizaje, tal y como a continuación se detallan.

**Activo:** Características principales: animadores, improvisadores, descubridores, arriesgados y espontáneos. Características secundarias: creativos, aventureros, renovadores, inventores, protagonistas, conversadores, líderes, resolutivos, vitales, voluntariosos, participativos.

**Reflexivo:** Características principales: ponderados, concienzudos, receptivos, analíticos y exhaustivos. Características secundarias: observadores, recopiladores, pacientes, detallistas, argumentadores, distantes, indagadores.

**Teórico:** Características principales: metódicos, lógicos, objetivos, críticos y estructurados. Características secundarias: disciplinados, sistemáticos, ordenados, sintéticos.

**Pragmático:** Características principales: experimentadores, prácticos, directos, eficaces y realistas. Características secundarias: técnicos, impacientes, concretos, positivos, seguros de sí mismos.

Según Alonso y Gallego (2003), en los últimos años ha aumentando el interés por el estudio y conocimiento de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, partiendo del planteamiento de que aquel alumno que conozca mejor su forma de aprender podrá organizar sus procesos de aprendizaje de manera más eficaz. En esta línea, se han realizado numerosas investigaciones (Rogers, 1975; Gregorc, 1979; Schmeck, 1982; Kolb, 1984; Nisbet y Shucksmith, 1986; Entwistle, 1987; Keefe, 1988; Alonso, Gallego y Honey, 1994, 1999, 2003; De Moya, 2008) que han puesto de manifiesto que gran parte de nuestra conducta inteligente es aprendida, y que además este tipo de conducta se define en buena medida por la cantidad y, sobre todo, por la calidad de las estrategias empleadas en la adquisición de conocimientos, resolución de problemas y actividades de la vida cotidiana.

En el ámbito de la enseñanza universitaria, tradicionalmente ha predominado la clase magistral; la actuación docente se ceñía a la mera transmisión de contenidos teóricos y se dejaba a un lado aspectos didácticos como el ambiente de clase y el estilo de enseñar y de aprender, a pesar de ser factores que influyen directamente en el proceso de aprendizaje. Sabiendo que los alumnos presentan distintas formas de aprender, las

estrategias didácticas de los docentes deben considerar los estilos de aprendizaje, para potenciar aquellos que más se ajusten a las habilidades cognitivas del alumnado (De Moya, Bravo y García, 2008). Las aportaciones de Orellana, Bo, Belloch y Aliaga (2002) constatan que los docentes, al asociar el éxito académico a lo que los alumnos adquieren intelectualmente, deben prepararse para adoptar estilos de instrucción que coincidan con la manera en la que los alumnos aprenden realmente. En este sentido, las TIC han renovado las metodologías permitiendo adaptar los contenidos a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos. La utilización de programas multimedia implica innumerables ventajas para los estudiantes que presentan estilos de aprendizaje diferentes, frente a las metodologías utilizadas en la enseñanza tradicional (Montgomery, 1995).

El cambio de milenio y la entrada en el siglo XXI ha originado un nuevo modo de organización social, vinculado a una revolución tecnológica con su epicentro en las tecnologías de la información y comunicación. La globalización de la economía, la virtualización de la cultura, el desarrollo de redes horizontales de comunicación interactiva y la constitución gradual de la sociedad red como nueva estructura social son manifestaciones directas de esta transformación histórica (Mominó, Sigalés y Meneses, 2008). En este marco, la sociedad red y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación son dos vertientes de la misma forma social, características de la nueva era de la información.

La sociedad red se sustenta en una nueva economía que tiene a la información como materia prima, a la capacidad de transformarla en conocimiento como base de progreso y productividad, a las TIC como principal instrumento para el impulso eficiente de esta transformación y a la educación como motor imprescindible. La red supone el acceso a una gran cantidad de recursos educativos para enseñar y aprender, y que cada vez son más extensos. El conocimiento, que se actualiza y amplía diariamente, está al alcance de todos. Además, las TIC proporcionan nuevas oportunidades a cualquier área de la sociedad, siendo la educación una de las áreas donde más perspectivas se crean.

En nuestros días, la tecnología ha llegado a todos los rincones de las sociedades avanzadas, creando nuevas relaciones de interdependencia y modificando los estilos de vida, de pensamiento y de conocimiento. El efecto que producen las nuevas tecnologías incide en la realidad de forma polivalente. Por un lado, se ha ampliado en extensión el número de usuarios al llegar las tareas, que anteriormente estaban encomendadas a determinados oficios, al uso corriente en escuelas o en la vida cotidiana. Por otro lado, la integración de las TIC en la cotidianeidad está produciendo un cambio en las costumbres, en el uso del tiempo libre y en el modo de vida (Alsina, 2007).

En el plano educativo, la informática y las TIC han originado un cambio en las metodologías pedagógicas, dando paso a entornos de aprendizaje virtuales, caracterizados sobre todo por la interactividad entre el conocimiento y estudiante, que han permitido el desarrollo de nuevas habilidades prácticas y mentales de los alumnos. Para Boza *et al.* (2009:280) una de las principales razones que impulsa al profesorado a utilizar las TIC es su capacidad motivadora. Esta capacidad del medio para implicar a los estudiantes en los procesos de aprendizaje viene dada por diversos motivos y está sujeta a las características del grupo. En este sentido es importante comprender los estilos de aprendizaje predominantes en el grupo antes de diseñar métodos y aplicar recursos en consonancia con ellos.

Por su parte, Yazón, Mayer-Smith, Redfield (2002), consideran que la utilización de la tecnología potencia un pensamiento diferente sobre la enseñanza y el aprendizaje, siempre que no sea una simple herramienta dirigida por el profesor, sino un aprendizaje centrado en el estudiante. Según Delors (1996), las TIC ofrecen a los estudiantes una oportunidad sin precedente para poder responder con la calidad necesaria a una demanda cada vez más masiva y diversificada. El aprovechamiento de estas oportunidades estriba en la capacidad de los estudiantes para aprovechar la potencialidad que les brinda la red, para colaborar y compartir el conocimiento y la creatividad en aras de una educación de calidad.

Dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, se ha puesto de manifiesto la necesidad que tienen los estudiantes universitarios de conocer sus propios estilos de aprendizaje, para lograr un proceso formativo de mayor calidad. Además, este autococonocimiento de la forma en que los alumnos aprenden debe completarse, en el contexto de la sociedad red de la información y la comunicación, con el conocimiento y el uso de las TIC, la formación de actitudes positivas hacia las mismas y la potenciación de los estilos de aprendizaje a partir de las herramientas tecnológicas más adecuadas para cada estilo (Cózar, De Moya, Cachinero y García, 2008).

La incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje precisa de diseños metodológicos y de materiales didácticos, que junto a una preparación específica de los docentes, les permitan considerar las TIC como una herramienta pedagógica más a su servicio, la cual controla y domina sin ningún tipo de problema (Boza *et al.* (2009:264).

La relevancia de la presente investigación queda justificada por la escasez de estudios que relacionen estilos de aprendizaje y TIC en la formación del alumnado universitario y que ofrezcan, tras el análisis de la realidad existente, respuestas educativas efectivas a las necesidades observadas, de acuerdo con cada estilo de aprendizaje. Además, otra aportación de este artículo es el cuestionario REATIC, un instrumento diseñado, validado e implementado, para alcanzar los objetivos de esta investigación.

Los objetivos de la investigación son:

- 1) Determinar el nivel de conocimientos, uso y actitudes hacia las TIC por parte del alumnado universitario.
- 2) Analizar en qué medida difieren los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos participantes y el uso de las TIC, en función del género y de la especialidad de Magisterio.

## **MÉTODO**

El enfoque metodológico utilizado fue de tipo cuantitativo y el diseño empleado fue no-experimental. Se contrastaron los datos mediante estudios descriptivos y correlacionales, con el fin de tratar los dos objetivos de investigación. Cabe resaltar, que en el procedimiento de análisis cuantitativo, los datos numéricos son susceptibles de ser tratados a través de técnicas estadísticas, lográndose que los datos obtenidos se sitúen al margen de interpretaciones y de los significados que pueda darle el investigador (Cardona, 2002; Bisquerra, 2004).

La investigación recogida en el presente artículo se llevó a cabo en la E. U. de Magisterio de Albacete, Universidad de Castilla-La Mancha, durante el curso académico 2008-2009. La muestra alcanzó un total de 146 alumnos, pertenecientes al segundo curso de las especialidades de Educación Infantil y Primaria de dicha Escuela Universitaria, siguiendo los criterios de accesibilidad y disponibilidad muestral. La elección de estas especialidades se debió a razones de continuidad en el tiempo de la muestra, al tratarse de los dos únicos grupos que permanecerán el próximo curso tras la implantación del Grado y que son susceptibles de participar en futuros estudios dentro de esta línea de investigación. Debido a que el tamaño de la muestra no es excesivamente amplio ni representativo del total de la población universitaria española, los resultados obtenidos no podrán extrapolarse a otros contextos, aunque las conclusiones sí podrán compararse con otras investigaciones que empleen muestras similares.

En la tabla 1 se relaciona el alumnado según el género y la especialidad de estudio.

TABLA 1  
RELACIÓN DEL ALUMNADO SEGÚN GÉNERO Y ESPECIALIDAD

Variable	N	%
Género		
Masculino	20	13.7
Femenino	126	86.3
Especialidad		
Infantil	75	51.4
Primaria	71	48.6

Para nuestra investigación diseñamos un instrumento específico destinado a obtener la información necesaria para alcanzar los objetivos de investigación propuestos: el cuestionario REATIC. La finalidad de su elaboración era poder establecer la relación existente entre los estilos de aprendizaje y las TIC en la formación del alumnado universitario, utilizando preguntas concretas sobre la realidad vital de los alumnos. Por este motivo, cuando nos planteamos diseñar el citado cuestionario REATIC se siguieron las siguientes fases:

- 1) Definición de los objetivos del cuestionario:
  - Constatar el nivel de conocimientos que los alumnos poseen sobre las TIC.
  - Saber el grado de uso de las TIC por parte del alumnado.
  - Analizar el grado de utilidad que los alumnos de Magisterio conceden a las TIC en su formación personal.

- Determinar el uso que los alumnos hacen de las TIC en función de su estilo de aprendizaje.
  - Conocer el estilo de aprendizaje del alumnado que predomina en el uso de las TIC.
- 2) Planificación del cuestionario, destacando sus diferentes apartados (conocimientos, procedimientos, actitudes y uso de las TIC según estilos de aprendizaje).
  - 3) Elaboración y selección de preguntas.
  - 4) Análisis de la calidad de las preguntas, sometido a juicio de expertos, simplificando o aclarando algún ítem.
  - 5) Análisis de la fiabilidad y validez del cuestionario, a partir de: validez de constructo, siguiendo el juicio de expertos; consistencia interna, con el alfa de Cronbach ( $\alpha=0.852$ ), reflejando una elevada fiabilidad; y realización de una prueba piloto, seleccionando una pequeña muestra para corregir posibles dificultades a la hora de responder el cuestionario.
  - 6) Redacción final del cuestionario (véase Anexo).

Tras la revisión final, el cuestionario REATIC fue enviado a un grupo de expertos para su validación. Después de recibir la aprobación del equipo de expertos, se administró en diferentes grupos de alumnos de Magisterio para que fuera contestado por los mismos y así poder obtener los datos de estudio necesarios y establecer las conclusiones pertinentes.

El cuestionario está formado por unas instrucciones previas, que remarcan el carácter anónimo del mismo; unos datos complementarios, para recoger información demográfica; y un total de 60 ítem, divididos en cuatro subgrupos: conozco (ítem 1-12); uso (ítem 15-28); considero que las TIC (ítem 29-44); uso de las TIC según el estilo de aprendizaje. El tiempo de respuesta del cuestionario se estableció en 15 minutos, aproximadamente, ya que tras la lectura de cada pregunta, el estudiante simplemente debía rodear con un círculo un solo número, en una escala Tipo Likert, de 1 (*nada*) a 4 (*mucho*). Los tres primeros subgrupos se diseñaron para recabar información sobre el conocimiento, el uso y las actitudes hacia las TIC, mientras que el último subgrupo se elaboró para constatar el uso que hacen los alumnos de las TIC según su estilo de aprendizaje.

En la tabla 2, se agrupan los ítem del subgrupo 4 (del 45 al 60), ordenados según el estilo de aprendizaje predominante: activo, reflexivo, teórico y pragmático, siguiendo la clasificación de Alonso, Gallego y Honey (1994).

TABLA 2  
RELACIÓN DE LOS ÍTEM DEL CUESTIONARIO AGRUPADOS SEGÚN ESTILOS DE APRENDIZAJE

Estilo de aprendizaje	Ítem
Activo	47, 53, 55, 58
Reflexivo	48, 52, 56, 59
Teórico	46, 49, 57, 60
Pragmático	45, 50, 51, 54

El procedimiento empleado consistió en la aplicación del cuestionario sobre una muestra de 146 alumnos-as de segundo curso de las especialidades de Infantil y Primaria de Magisterio de Albacete. El cuestionario fue administrado por miembros del equipo de investigación durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2008-2009 en sus respectivas aulas.

Respecto al análisis de datos se utilizó el paquete de programas estadísticos SPSS, versión 14 para Windows. Para el primer objetivo se calcularon estadísticos descriptivos como frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones típicas. En relación al segundo objetivo, se efectuaron distintos análisis de la varianza, empleándose para ello pruebas paramétricas, dada la homogeneidad de la varianza entre los grupos. Para contrastar la diferencia en cuanto al uso de las TIC según el estilo de aprendizaje, se empleó la prueba ANOVA, contemplando para el género, las variantes de masculino y femenino, y para la especialidad de Magisterio, las de Infantil y Primaria.

## RESULTADOS

Los resultados se agrupan en torno a los dos objetivos de investigación.

### 1º) **Determinar el nivel de conocimientos, uso y actitudes hacia las TIC por parte del alumnado universitario**

En cuanto a conocimientos, destacaron los ítem 1, 2, 6 y 8, correspondientes respectivamente a “conozco: programas básicos, programas de interrelación personal, buscadores en la red, y portales de vídeo online”, obteniendo puntuaciones muy altas, por encima del 80% (*bastante y mucho*). Por el contrario, el ítem 5 (conozco programas de edición de imagen), ítem 10 (conozco editores de páginas web), ítem 12 (conozco programas de autor) e ítem 13 (conozco actividades guiadas de búsqueda en internet) obtuvieron puntuaciones bajas, concentrándose en *nada y algo*, por encima del 50%.

TABLA 3  
CONOCIMIENTOS DE LAS TIC DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

ÍTEM (CONOZCO TIC)	Nada	Algo	Bastante	Mucho
1. Programas básicos			31.2	62.8
2. Programas de interrelación personal			26.8	59.8
6. Buscadores en la red			22.9	64
8. Portales de vídeo online			24.5	66
5. Programas de edición de imagen	52.6	28		
10. Actividades guiadas de búsqueda en internet	56.8	43.7		

\* Datos expresados en %.

En relación al uso de las TIC, las puntuaciones positivas, casi con la totalidad de las respuestas, se localizaron en los ítem 15 (uso programas básicos), 16 (uso programas de interrelación personal) y, sobre todo, en el ítem 20 (uso buscadores en la red), donde casi el 100% respondió *bastante* o *mucho*. Las respuestas negativas se situaron en los ítem 21, 24, 26 y 27, correspondientes a “uso traductores online”, donde el 70% contestó nada o algo; “uso editores de páginas web”, con idéntico resultado; “uso programas de autor” y “uso actividades guiadas de búsqueda en internet”, estas dos últimas respuestas con el 90% de *nada* o *algo*.

TABLA 4  
USO DE LAS TIC DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

ÍTEM (USO TIC)	Nada	Algo	Bastante	Mucho
15. Programas básicos			12.6	80
16. Programas de interrelación personal			22.3	72
20. Buscadores en la red				93.2
21. Traductores online	40.2	36.7		
24. Editores de páginas web	43.8	34.3		
26. Programas de autor	52.9	35		
27. Actividades guiadas de búsqueda en internet	49.1	39.7		

\* Datos expresados en %.

Respecto a las actitudes hacia las TIC, aparecen cinco ítem significativos. El ítem 31 (considero que me perjudican más que me ayudan en mi formación académica), el 80% coincidió en la respuesta *nada*; el ítem 33 (me ayudan a mejorar mis resultados académicos), el 50% se situó en torno a *bastante*, mientras que el 25% lo hizo en *algo*; en el ítem 39 (considero que las TIC no sustituyen a los recursos educativos tradicionales), la mitad responde *algo*, y un poco más del 20%, *bastante*; y en el ítem 41 (considero que son una ayuda para buscar información), casi la totalidad de los participantes señalan *mucho* o *bastante*. El mismo resultado se encuentra en el ítem 42 (considero que las TIC son una herramienta útil para la elaboración de trabajos).

En el último subgrupo, uso de las TIC según el estilo de aprendizaje, llama la atención que un elevado porcentaje, en torno al 90% de los encuestados, coincide en la emisión de respuestas similares, con lo que las puntuaciones medias son la tónica característica en las contestaciones de los estudiantes en este último apartado del cuestionario.

TABLA 5  
ACTITUDES HACIA LAS TIC DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

ÍTEM (CONSIDERO QUE LAS TIC...)	Nada	Algo	Bastante	Mucho
31. Me perjudican más que me ayudan en mi formación académica	80			
33. Me ayudan a mejorar mis resultados académicos		25.2	50.4	
39. No sustituyen a los recursos educativos tradicionales		54.5	22.6	
41. Son una ayuda para buscar información				85.2
42. Son útiles para la elaboración de trabajos				82.7

\* Datos expresados en %.

## 2º) Analizar en qué medida difieren los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos participantes y el uso de las TIC, en función del género y de la especialidad de Magisterio

En general, las puntuaciones medias de los estudiantes masculinos se sitúan sensiblemente por encima de las emitidas por el género femenino, a pesar de que se da la circunstancia de que hay más alumnas que alumnos (alumnas, 126; alumnos, 20). Del mismo modo, en cuanto a la especialidad de Magisterio, las puntuaciones en educación primaria son en la mayoría de los casos superiores a las recogidas en infantil, estando en esta ocasión los grupos bastante equilibrados (infantil, 71; primaria, 75). No obstante, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas ( $p < .05$ ) en cuanto a género y especialidad, que aparecen recogidas a continuación.

### Diferencias en cuanto a género

Las diferencias significativas se observaron en los ítem: 12, conozco programas de autor ( $p=.003$ ) (masculino  $X=2.30$ ; femenino  $X=1.44$ ); 15, uso programas básicos ( $p=.013$ ) (masculino  $X=3.75$ ; femenino  $X=3.60$ ); 16, uso programas de interrelación personal ( $p=.029$ ) (masculino  $X=3.25$ ; femenino  $X=3.48$ ); uso un blog, un chat, un foro ( $p=.006$ ) (masculino  $X=2.40$ ; femenino  $X=2.13$ ); 25, uso navegadores web ( $p=.002$ ) (masculino  $X=3.55$ ; femenino  $X=2.36$ ); 26, uso programas educativos de autor ( $p=.013$ ) (masculino  $X=1.80$ ; femenino  $X=1.29$ ); 31, considero que las TIC me perjudican más que me ayudan en mi formación académica ( $p=.041$ ) (masculino  $X=1.30$ ; femenino  $X=1.47$ ); 41, considero que son una ayuda para buscar información ( $p=.034$ ) (masculino  $X=3.75$ ; femenino  $X=3.47$ ); 52, cuando obtengo información a través de la red trato de interpretarla antes de dar mi opinión ( $p=.018$ ) (masculino  $X=3.15$ ; femenino  $X=2.82$ ); y 55, me gusta buscar nuevas experiencias a través de las TIC ( $p=.041$ ) (masculino  $X=2.90$ ; femenino  $X=2.42$ ).

TABLA 6  
DIFERENCIAS EN EL ESTILO DE APRENDIZAJE Y USO DE LAS TIC EN CUANTO A  
GÉNERO

ÍTEM	<i>p</i>	Género	
		Masculino <i>X</i>	Femenino <i>X</i>
12. Conozco programas de autor	.003	2.30	1.44
15. Uso programas básicos	.013	3.75	3.60
16. Uso programas de interrelación personal	.029	3.25	3.48
17. Uso un blog, un chat, un foro	.006	2.40	2.13
25. Uso navegadores web	.002	3.55	2.36
26. Uso programas educativos de autor	.013	1.80	1.29
31. Considero que las TIC me perjudican más que me ayudan en mi formación académica	.041	1.30	1.47
41. Considero que son una ayuda para buscar información	.034	3.75	3.47
52. Cuando obtengo información a través de la red trato de interpretarla antes de dar mi opinión	.018	3.15	2.82
55. Me gusta buscar nuevas experiencias a través de las TIC	.041	2.90	2.42

### Diferencias en cuanto a la especialidad de Magisterio

En términos similares a lo observado en las diferencias significativas respecto al género, se han hallado algunos datos que han llamado la atención en los siguientes ítem: 15, uso programas básicos ( $p=.000$ ) (primaria  $X=3.75$ ; infantil  $X=3.48$ ); 28, uso de dispositivos multimedia ( $p=.035$ ) (primaria  $X=2.65$ ; infantil  $X=2.38$ ); 38, considero que las TIC me hacen perder mucho tiempo ( $p=.012$ ) (primaria  $X=2.19$ ; infantil  $X=1.85$ ); 39, considero que las TIC no sustituyen a los recursos educativos tradicionales ( $p=.016$ ) (primaria  $X=2.24$ ; infantil  $X=2.10$ ); 48, disfruto cuando preparo mi trabajo utilizando las TIC ( $p=.008$ ) (primaria  $X=2.73$ ; infantil  $X=2.83$ ); 56, antes de trabajar con las TIC analizo cuidadosamente sus pros y sus contras ( $p=.027$ ) (primaria  $X=2.09$ ; infantil  $X=2.17$ ); 58, pienso que es válido actuar intuitivamente utilizando las TIC ( $p=.005$ ) (primaria  $X=2.45$ ; infantil  $X=2.11$ ); y 60, siempre procuro obtener conclusiones en mis trabajos con las TIC ( $p=.046$ ) (primaria  $X=2.51$ ; infantil  $X=2.54$ ).

TABLA 7  
DIFERENCIAS EN EL ESTILO DE APRENDIZAJE Y USO DE LAS TIC EN CUANTO A LA  
ESPECIALIDAD DE MAGISTERIO

ÍTEM	<i>p</i>	Especialidad	
		Primaria X	Infantil X
15. Uso programas básicos	.000	3.75	3.48
28. Uso de dispositivos multimedia	.035	2.65	2.38
38. Considero que las TIC me hacen perder mucho tiempo	.012	2.19	1.85
39. Considero que las TIC no sustituyen a los recursos educativos tradicionales	.016	2.24	2.10
48. Disfruto cuando preparo mi trabajo utilizando las TIC	.008	2.73	2.83
56. Antes de trabajar con las TIC analizo sus pros y contras	.027	2.09	2.17
58. Es válido actuar intuitivamente utilizando TIC	.005	2.45	2.11
60. Procuero obtener conclusiones en mis trabajos con las TIC	.046	2.51	2.54

## DISCUSIÓN

Después de analizar todos los datos obtenidos mediante las respuestas obtenidas de los alumnos al cuestionario REATIC, y tras haber efectuado un análisis de los resultados, podemos extraer las siguientes conclusiones.

En relación al primer objetivo marcado en nuestra investigación (determinar el nivel de conocimientos, uso y actitudes hacia las TIC por parte del alumnado universitario) los resultados reflejaron algunos porcentajes y medias significativas respecto a conocimiento, usos y actitudes de los alumnos hacia las nuevas tecnologías, pero no en cuanto al uso de las TIC según sus estilos de aprendizaje, ya que en este subgrupo predominaron las puntuaciones medias en torno a *algo* y *bastante*.

Las respuestas de los estudiantes universitarios revelaron un conocimiento aceptable sobre las nuevas tecnologías (programas básicos, programas de interrelación personal, buscadores en la red, portales de vídeo online, etc.), pero, en cambio, sorprende el desconocimiento, en general, que tienen estos alumnos acerca de programas multimedia o de autor necesarios para su formación académica y posterior práctica profesional en el campo educativo.

De la misma manera, nos encontramos con que la gran mayoría de los alumnos usa programas básicos, el blog, el chat, el foro, los buscadores en la red, entre otros, aunque, por el contrario, un considerable número de ellos no usa editores de páginas web, programas educativos de autor, ni actividades guiadas de búsqueda en internet.

Las conclusiones más destacadas respecto a las actitudes del alumnado hacia las TIC se encuentran en la consideración que otorgan a las nuevas tecnologías. Los estudiantes coinciden casi unánimemente en que son imprescindibles en la sociedad actual, en que son una herramienta útil para elaborar trabajos y para buscar información, y que si bien no sustituyen a los recursos tradicionales, les ayudan a completar los conocimientos académicos y formativos. No obstante, estas afirmaciones contrastan con la respuesta que subyace en el ítem 33. Esta pregunta (*considero que me ayudan a mejorar mis resultados académicos*) no consigue, tal y como sería deseable, el consenso de respuestas bastante o mucho; y sin embargo, en el ítem 31, la mayoría de alumnos no estaba de acuerdo con la afirmación de que las TIC perjudican más que mejoran la formación académica. Esta contradicción detectada pone de relieve el papel que el alumnado universitario, a tenor de sus manifestaciones, otorga a las TIC. Para ellos, tienen gran importancia desde el punto de vista del entretenimiento y del acceso a la información, pero no las valoran suficientemente como una herramienta eficaz y útil en su formación académica como futuros docentes.

En cuanto al segundo objetivo (analizar en qué medida difieren los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos participantes y el uso de las TIC, en función del género y de la especialidad de Magisterio), los resultados dieron a conocer que los estudiantes de género masculino obtuvieron puntuaciones mejores que las del género femenino. De esta manera, en el subapartado de conocimientos, el único ítem significativo, el número 12 (conozco programas educativos de autor), la media se sitúa favorablemente hacia el género masculino a gran distancia de las respuestas femeninas. Esta situación vuelve a repetirse en el subapartado de uso de las TIC, donde en los cinco ítem significativos, las medias se decantan sensiblemente hacia los alumnos, en detrimento de las alumnas. Tan solo el ítem 16 (uso programas de interrelación personal), las alumnas puntúan por encima de los alumnos. En el último subapartado, las medias de los alumnos siguen sobresaliendo, como es el caso del ítem 52 (cuando tengo información a través de la red trato de interpretarla antes de dar mi opinión) y 55 (me gusta buscar nuevas experiencias a través de las TIC). Estos resultados, favorables al género masculino, pueden interpretarse desde una perspectiva cultural, ya que tradicionalmente el rol masculino ha estado ligado al ámbito tecnológico, quedando reservado, en líneas generales, el ámbito humanista a las mujeres.

Por otro lado, las puntuaciones medias fueron mayores en la especialidad de primaria que en la de infantil. Este hecho se puede constatar en los ítem 15 (uso programas informáticos), 28 (uso de dispositivos multimedia), 39 (considero que las TIC no sustituyen a los recursos educativos tradicionales) y 48 (disfruto cuando preparo mi trabajo con las TIC). Estos resultados confirman que en educación primaria las TIC tienen un papel notable, y aunque también es así en infantil, en esta última etapa predominan sobre todo las actividades manipulativas. Por último, llama la atención las respuestas al ítem 38 (considero que me hacen perder mucho tiempo), donde se da la contradicción de que los alumnos de primaria, que son los que más conocen, usan y manifiestan una actitud deseable hacia las TIC, son los que, por otro lado, contestan que se pierde mucho tiempo con ellas.

Tras el análisis de los datos, no se ha apreciado un estilo de aprendizaje predominante en el uso de las TIC, si bien se han encontrado puntuaciones destacables en los ítem 55

(me gusta buscar nuevas experiencias a través de las TIC) y 58 (pienso que es válido actuar intuitivamente utilizando las TIC), que se corresponde con el estilo activo; y en el ítem 52 (cuando tengo información a través de la red trato de interpretarla antes de dar mi opinión) y 56 (antes de trabajar con las TIC analizo cuidadosamente sus pros y sus contras), que se relacionan con el estilo reflexivo. En este sentido, los resultados de la presente investigación permiten concluir que en las actividades con las TIC parecen sobresalir los estilos de aprendizaje activo y reflexivo, siendo este tipo actividades que emplean las nuevas tecnologías las más apropiadas para estos estilos de aprendizaje.

## CONCLUSIONES

En la actualidad existe un gran interés pedagógico e investigador por conocer la forma de aprender que tiene cada individuo. La consideración de los estilos de aprendizaje, que paulatinamente va consiguiendo importancia en el ámbito de la docencia universitaria, contribuye al desarrollo integral de la persona al tiempo que mejora la adquisición de conocimientos, habilidades y estrategias por parte de los alumnos, incidiendo muy positivamente en el ambiente del aula y reforzando las relaciones interpersonales entre docentes y alumnos y entre los propios compañeros.

La implantación de las nuevas tecnologías en la cotidianidad de la sociedad actual ha trascendido al espacio académico en forma de novedosas y motivadoras herramientas didácticas, materializadas en diferentes recursos informáticos, aplicaciones educativas específicas y plataformas virtuales de aprendizaje.

Conscientes de la importancia para la formación del alumnado universitario en cuanto a estilos de aprendizaje, por un lado, y TIC, por otro, planteamos una investigación para la que fue especialmente diseñado el cuestionario REATIC, principal aportación del presente artículo. El cuestionario REATIC pretende averiguar el conocimiento, uso y actitudes del alumnado universitario de las TIC para después determinar las relaciones existentes entre las nuevas tecnologías y los estilos de aprendizaje. Los resultados confirmaron el protagonismo que las TIC tienen para el alumnado participante en la investigación y, aunque no se observó un estilo de aprendizaje predominante en éstas, parece ser que las personas en las que predominan los estilos de aprendizaje activo y reflexivo obtienen mayor rendimientos con el uso de las nuevas tecnologías en sus actividades formativas.

## REFERENCIAS

- Alonso, C. M. (1991). *Estilos de Aprendizaje: Análisis y diagnóstico en estudiantes Universitarios*. Madrid: Universidad Complutense.
- Alonso, C. M., Gallego, D. J. & Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Alonso, C. M., Gallego, D. J. & Honey, P. (1999). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Alonso, C. M. & Gallego, D. J. (2003). *Cómo diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje*. Madrid: UNED.

- Alsina, P. (2007). Educación musical y competencias: referencias para su desarrollo. *Eufonía*, 41, 17-35.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. [Coord.] (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Boza, A., Toscano, M. & Méndez, J. M. (2009). El impacto de los proyectos TICs en la organización y los procesos de enseñanza aprendizaje en los centros educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 263-289.
- Cardona, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación*. Madrid: EOS.
- Cózar, R., De Moya, M. V., Cachinero, J. & García, F. J. (2008, julio). *Nuevas tecnologías y su adecuación a los estilos de aprendizaje de los estudiantes de Magisterio*. Comunicación presentada en el XIII Congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el Conocimiento: la Web 2.0., Madrid, España.
- Delors, J. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat dins*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.
- De Moya, M. V., Bravo, R. & García, F. J. (2008, febrero). *Análisis de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de Magisterio de Educación Musical*. Comunicación presentada en el I Congreso de Educación e Investigación Musical, Madrid, España.
- De Moya, M. V., Hernández, J. A., Hernández, J. R. & Cózar, R. (2009). Un estilo de aprendizaje, una actividad. Diseño de un plan de trabajo para cada estilo. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 4 (4), 140-152.
- Gargallo, B., Suárez, J. & Ferreras, A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 421-441.
- Gil, P., Contreras, O., Pastor, J. C., Gómez, I., González, S., García, L. M., De Moya, M. V. & López, A. (2007). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de magisterio: Especial consideración de los alumnos de educación física. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11, 2-19.
- Honey, P. & Mumford, A. [Ed.] (1989). *The Manual of Learning Opportunities*. Maidenhead, Berkshire: Ardingly House.
- Kolb, D. A. (1981). Learning styles and disciplinary differences. En W. Chickering (Eds.), *The modern American College* (pp. 232-255). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mominó, J. M., Sigalés, C. & Meneses, J. (2008). *La escuela en la sociedad red. Internet en la educación Primaria y Secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Montgomery, S. M. (1995). Addressing Diverse Learning Styles Through the Use of Multimedia. En *FIE '95 Proceedings of the Frontiers in Education Conference on 1995* [Comp.] (pp. 13-21). Washington: IEEE Computer Society.
- Nisbet, J. & Shucksmith, J. (1986). *Learning strategies*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Orellana, N., Bo, R., Belloch, C. & Aliaga, F. (2002). Estilos de aprendizaje y utilización de las TIC en la enseñanza superior. En *Actas de la Conferencia Internacional sobre Educación, Formación y Nuevas Tecnologías* [Comp.] (p. 117). Valencia: AEFVI.
- Resnick, L. B. (1981). Instructional Psychology. *Annual Review of Psychology*, 32, 659-704.
- Rogers, C. (1975). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Yazón, J. M., Mayer-Smith, J. A. & Redfield, R. J. (2002). The impact of a web-based genetics course on university students' perspectives on learning a teaching. *Computers & Education*, 38, 267-285.

## ANEXO

### CUESTIONARIO REATIC

**AUTORES: DE MOYA, HERNÁNDEZ, HERNÁNDEZ Y CÓZAR (2009)**

### RELACIÓN DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE CON LAS TIC EN LA FORMACIÓN PERSONAL DEL ALUMNADO

#### INSTRUCCIONES PARA RESPONDER AL CUESTIONARIO

Este cuestionario se ha diseñado para constatar tus conocimientos sobre las TIC y el uso que haces de las mismas. Así mismo, se pretende determinar la relación existente entre tu estilo de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico, pragmático) y el empleo de las TIC en tu formación personal.

Se trata de un cuestionario **anónimo**, por lo que se pide **sinceridad** en las respuestas. No te llevará más de **quince** minutos realizarlo. Tienes que **rodear con un círculo un solo número** por cada pregunta, de 1 (nada) a 4 (mucho), según creas conveniente.

#### DATOS COMPLEMENTARIOS

SEXO: Varón       Mujer       EDAD: \_\_\_\_\_      CURSO: \_\_\_\_\_

ESPECIALIDAD: \_\_\_\_\_

CONOZCO:	Nada	Algo	Bastante	Mucho
1. Programas básicos como procesador de texto (Word), hoja de cálculos (Excel), presentación de diapositivas (Powerpoint)	1	2	3	4
2. Programas de interrelación personal (messenger, correo electrónico, tuenti, Facebook, Hi5)	1	2	3	4
3. Qué es un blog, un chat, un foro	1	2	3	4
4. Portales educativos (Redcampus, Moodle, Webct)	1	2	3	4
5. Programas de edición de imagen (Paint, PhotoShop), de vídeo (Windows media maker, Pinnacle, Adobe Premier), audio (Windows Media, Winamp)	1	2	3	4
6. Buscadores en la red (Google, Yahoo, Altavista)	1	2	3	4
7. Traductores on-line (elmundo.es)	1	2	3	4
8. Portales de vídeo on-line (Youtube)	1	2	3	4

9. Bibliotecas y enciclopedias virtuales (Wikipedia, Encarta, Real Academia de la Lengua, Miguel de Cervantes)	1	2	3	4
10. Editores para hacer páginas web (Frontpage, Dreamweaver)	1	2	3	4
11. Algunos navegadores web (Explorer, Mozilla, Fire Fox, Netscape)	1	2	3	4
12. Programas educativos de autor (Clic, JClic, Hot Potatoes, Neobook)	1	2	3	4
13. Actividades guiadas de búsqueda en Internet (Webquest, Miniwebquest, Hunt treasure)	1	2	3	4
14. Dispositivos multimedia (Pc, proyector, Pda, Scanner, WebCam)	1	2	3	4

<b>USO:</b>				
15. Programas básicos como procesador de texto (Word), hoja de cálculos (Excel), presentación de diapositivas (Powerpoint)	1	2	3	4
16. Programas de interrelación personal (messenger, correo electrónico, tuenti, Facebook, Hi5)	1	2	3	4
17. Un blog, un chat, un foro	1	2	3	4
18. Portales educativos (Redcampus, Moodle, Webct)	1	2	3	4
19. Programas de edición de imagen (Paint, PhotoShop), de vídeo (Windows media maker, Pinnacle, Adobe Premier), audio (Windows Media, Winamp)	1	2	3	4
20. Buscadores en la red (Google, Yahoo, Altavista)	1	2	3	4
21. Traductores on-line (elmundo.es)	1	2	3	4
22. Portales de vídeo on-line (Youtube)	1	2	3	4
23. Bibliotecas y enciclopedias virtuales (Wikipedia, Encarta, Real Academia de la Lengua, Miguel de Cervantes)	1	2	3	4
24. Editores para hacer páginas web (Frontpage, Dreamweaver)	1	2	3	4
25. Algunos navegadores web (Explorer, Mozilla, Fire Fox, Netscape)	1	2	3	4
26. Programas educativos de autor (Clic, JClic, Hot Potatoes, Neobook)	1	2	3	4
27. Actividades guiadas de búsqueda en Internet (Webquest, Miniwebquest, Hunt treasure)	1	2	3	4
28. Dispositivos multimedia (Pc, proyector, Pda, Scanner, WebCam)	1	2	3	4

<b>CONSIDERO QUE LAS TIC:</b>				
29. Son un elemento importante en mi formación académica	1	2	3	4
30. Me ayudan en mi proceso de aprendizaje	1	2	3	4
31. Me perjudican más que me ayudan en mi formación académica	1	2	3	4
32. Son importantes por su aplicación educativa	1	2	3	4
33. Me ayudan a mejorar mis resultados académicos	1	2	3	4
34. Son un medio para fomentar las relaciones personales entre mis compañeros de clase	1	2	3	4
35. Son difíciles de comprender y utilizar	1	2	3	4
36. Son un apoyo para completar mis conocimientos académicos y formativos	1	2	3	4
37. No me ofrecen la suficiente seguridad en mi privacidad	1	2	3	4
38. Me hacen perder mucho tiempo	1	2	3	4
39. No sustituyen a los recursos educativos tradicionales	1	2	3	4
40. Son imprescindibles en la sociedad actual	1	2	3	4
41. Son una ayuda para buscar información	1	2	3	4
42. Son una herramienta útil para la elaboración de trabajos	1	2	3	4
43. No son plenamente fiables en la información que proporcionan	1	2	3	4
44. Me sirven para ocupar mi ocio y tiempo libre	1	2	3	4

<b>USO DE LAS TIC SEGÚN ESTILO DE APRENDIZAJE:</b>				
45. Me gusta experimentar con las TIC	1	2	3	4
46. Las TIC me ayudan a resolver problemas paso a paso	1	2	3	4
47. Procuro estar al tanto de las TIC que van surgiendo	1	2	3	4
48. Disfruto cuando preparo mi trabajo utilizando las TIC	1	2	3	4
49. Estoy seguro de que las TIC son buenas para mi formación	1	2	3	4
50. Me gusta aplicar los conocimientos aprendidos con las TIC	1	2	3	4
51. No me importa emplear las TIC para que se efectivo mi trabajo	1	2	3	4
52. Cuando obtengo información a través de la red trato de interpretarla antes de dar mi opinión	1	2	3	4
53. Me crezco ante el reto que supone utilizar las TIC	1	2	3	4

54. Me inquieta no poder utilizar las TIC	1	2	3	4
55. Me gusta buscar nuevas experiencias a través de las TIC	1	2	3	4
56. Antes de trabajar con las TIC analizo cuidadosamente sus pros y sus contras	1	2	3	4
57. Estoy a gusto siguiendo un orden cuando realizo un trabajo en Internet	1	2	3	4
58. Pienso que es válido actuar intuitivamente utilizando las TIC	1	2	3	4
59. Me interesa averiguar lo que piensan otros a través del chat o del foro	1	2	3	4
60. Siempre procuro obtener conclusiones en mis trabajos con las TIC	1	2	3	4

Fecha de recepción: 20 de septiembre de 2010.

Fecha de revisión: 20 de septiembre de 2010.

Fecha de aceptación: 29 de octubre de 2010.

# ROL DE LOS PROGENITORES EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Patricia Beatriz T. Said Rucker

Universidad Nacional del Nordeste  
Argentina

## RESUMEN

*Las dificultades de los estudiantes nuevos inscriptos para aprobar la primera asignatura de la Carrera de Medicina generan situaciones problemáticas, que ha llevado a plantear la necesidad de estudiar los factores que condicionan dicha aprobación. Entre los condicionantes se podrían encontrar aspectos socio-culturales de los padres que influyen en el desarrollo de sus hijos de diversos modos en el ambiente familiar. Por ello, el propósito del presente estudio fue determinar si la educación y la ocupación de los padres se relacionaban a la aprobación de la asignatura por parte de los estudiantes durante el primer año de sus estudios universitarios. La mayor comprensión de la situación permitirá buscar posibles estrategias tendientes a la resolver la problemática existente en relación al acceso a la universidad.*

**Palabras clave:** Nivel educativo parental; Ocupación parental; Aprobación de asignatura; Universidad.

## THE ROLE OF PARENTS IN HIGHER EDUCATION

## ABSTRACT

*The problems faced by Medicine students to pass the first subject of their degree has led us to consider the need to study the factors that may influence this situation. Among these factors,*

### Correspondencia:

Patricia Beatriz T. Said Rucker (patbt\_sr@hotmail.com nutritar@gigared.com)

El presente trabajo forma parte del Proyecto denominado "Condiciones de los estudiantes y de su entorno asociadas al ingreso a la Carrera de Medicina", cuya Directora es la Dra. Patricia B. T. Said Rucker. Fue acreditado por Resol. N° 093/06, H. Consejo Superior, Rectorado, Universidad Nacional del Nordeste. Dicho Proyecto se encuentra en el marco del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores de la Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura de la Nación Argentina.

*we may find socio cultural features of parents that have an influence on the development of their children in different ways. Thus, the aim of this study was to determine whether the level of education and the occupation of parents were related to passing the first subject during the first year of studies. A deeper understanding of this situation would allow us to seek feasible strategies to solve this difficult situation related to college admission.*

**Key words:** *Level of education of parents; Parents' occupation; Passing a subject; University.*

## INTRODUCCIÓN

El acceso a la educación superior es un fenómeno complejo que se puede abordar desde diversas perspectivas. Existe una gran gama de factores que pueden facilitar o dificultar dicho acceso, desde las características del propio estudiante y de su contexto familiar, económico, social, y cultural, hasta los aspectos particulares de la institución en la que se postula para realizar sus estudios.

La transición de los estudios secundarios a los estudios superiores abarca el año anterior y el siguiente al momento en que los estudiantes acceden a una institución de educación superior. Si la transición resulta problemática puede llevar a los estudiantes al abandono o al cambio de sus estudios, por ello, hacia el final del primer año de universidad es cuando se produce la reducción más intensa de las cohortes (Corominas, 2001).

Durante dicha transición los estudiantes encuentran distintos sistemas de acceso a la educación superior. En este sentido, Sigal (1998) detectó diferentes formas de acceder a la universidad en la Argentina, que varían tanto entre universidades como entre facultades de la misma universidad, siendo el ingreso directo o irrestricto el modo de selección más generalizado, en el cual sólo basta el diploma de estudios medios para ser alumno regular. Este es el caso de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE en adelante), universidad de gestión pública cuya área de influencia es toda la región del noreste de la Argentina.

Al diseño curricular de la Carrera de Medicina de la UNNE se incorporó una asignatura introductoria con el objetivo de nivelar los conocimientos de los estudiantes por la desigualdad en la formación básica mediante la Resolución N° 649/94 C. S. de la UNNE. La aprobación de dicha asignatura habilita a los estudiantes a cursar las asignaturas siguientes, es decir, a proseguir la carrera.

Sin embargo, los estudiantes presentan dificultades para aprobar la primera asignatura de la Carrera de Medicina cuando la cursan por primera vez, constituyendo una situación en extremo problemática para los estudiantes, su contexto y la institución educativa. Esta situación ha llevado a plantear la necesidad de estudiar los factores que condicionan la aprobación de la primera asignatura por parte de los estudiantes con el fin de buscar posibles estrategias tendientes a la resolver la problemática existente. En este sentido, la autora ha elaborado y dirige el Proyecto denominado "*Condiciones de los estudiantes y de su entorno asociadas al ingreso a la Carrera de Medicina*" que aborda dicho estudio y enmarca el presente informe.

Cabe señalar que en otros escenarios también se ha observado este tipo de problemática en relación al acceso a la universidad. Cuando Boal, Bueno, Lerís y Sein-Echaluce (2008) describen la baja tasa de éxito o de eficacia en la superación de las pruebas de

evaluación de las asignaturas de matemáticas de primer curso de distintas titulaciones de universidades españolas, sostienen que el problema está instaurado.

Con la finalidad de intentar comprender la situación planteada por las dificultades que hallan los estudiantes para aprobar la primera asignatura, vale la pena recordar que el proceso de desarrollo integral de un individuo está determinado por su genoma y por el ambiente donde sucede dicho proceso. Cheng & Cooper (2001) sostienen que la correlación e interacción de genes-ambiente constituyen aspectos del juego recíproco entre la naturaleza y la crianza, aunque tanto los factores genéticos como los ambientales no actúan directamente entre sí, sino que en cada caso ejercen sus efectos sobre el fenotipo del sujeto, tanto a nivel celular, orgánico, o como del individuo.

En relación al impacto de los genes y del ambiente, una de las áreas de estudio está constituida por el modo en que los padres influyen en el desarrollo de sus hijos. Cabe señalar que los progenitores participan de ambos tipos de factores. Por un lado, las características heredadas del individuo provienen de sus padres, y por el otro, el entorno en el que se desarrolla es, en gran medida, generado por sus progenitores. De este modo, Darling (1999) sostiene que ejercer la paternidad es una actividad compleja que incluye comportamientos específicos, que actúan individual y concertadamente, condicionando facetas de los hijos tales como su comportamiento y sus logros académicos. En concordancia con esta postura, Eccles & Davies-Kean (2005) en el modelo comprensivo que desarrollaron vinculan características parentales con los logros educativos de sus hijos, a través de sus propias creencias y comportamientos que influyen sobre el desarrollo de destrezas, la motivación y los conceptos sobre sí mismos en sus descendientes, y de este modo, éstos se comprometen con una variedad de actividades que, con el transcurso del tiempo, determinan sus logros académicos.

En este sentido, el nivel de educación de los padres de los estudiantes se consideró un factor socio-cultural de interés. Kisilevsky (2002) sostiene que el nivel educativo de los padres permite acceder, aunque de manera indirecta, al capital cultural de base de los estudiantes.

Si bien existen estudios que abordan los efectos del ambiente familiar y de los progenitores sobre el desempeño de sus hijos, éstos se realizaron en niños en edad escolar (Darling, 1999; García Bacete & Rosel Remírez, 2001; García Bacete & Villanueva Badenes, 2003; Eccles & Davis-Kean, 2005). Es escasa la información acerca de la influencia de distintos aspectos socio-culturales de los padres sobre el desempeño académico de sus hijos en la franja de edad que comprende a los jóvenes que han finalizado la educación de nivel secundario.

En este sentido, el objetivo global del presente estudio fue evaluar la influencia factores del ambiente familiar, tales como la educación y la ocupación de los progenitores, sobre la aprobación de la primera asignatura por parte de los estudiantes nuevos inscritos en la Carrera de Medicina, que de esta manera acceden a la educación superior.

## **METODOLOGÍA**

Con el propósito de cumplir el objetivo previamente mencionado se realizó un estudio descriptivo, de modalidad observacional, de tipo transversal. El abordaje fue cuantitativo.

Los individuos incluidos en el estudio fueron todos los estudiantes nuevos inscriptos del año 2008, que cursaban la asignatura Introducción a las Ciencias Médicas de la Carrera de Medicina, Facultad de Medicina, UNNE. Dicha facultad está ubicada en ciudad de Corrientes en la provincia homónima de la República Argentina.

En el Anuario de Secretaría de Políticas Universitarias (2006) se considera *nuevos inscriptos* a aquellos individuos que, habiendo cumplido con los requisitos necesarios para ingresar, reglamentados por cada Unidad Académica, son admitidos por primera vez en una determinada carrera.

La población estudiada fue de 497 estudiantes, cuya edad era de  $18,19 \pm 3,58$  años (Media  $\pm$  2 DS), mínima de 16 y máxima de 43 años, de los cuales 331 eran de género femenino (66,6 %) y 166 eran varones. Provenían en su mayoría del nordeste argentino (86,8%), y también del exterior (2,2%).

La recolección de datos se realizó en 2 etapas: la primera mediante una encuesta personal a cada estudiante (fuentes primarias de información), y en la segunda se recurrió a documentación de la cátedra (fuentes secundarias de información).

Los estudiantes fueron invitados a completar la encuesta en forma absolutamente voluntaria (consentimiento individual), y la información fue conservada en condiciones de total confidencialidad.

Durante la primera etapa, la encuesta personal se realizó mediante una planilla con consignas relativas a aspectos socio-culturales familiares. Específicamente, las consignas se refirieron al nivel de educación alcanzado por el padre y por la madre, a la ocupación de los mismos, y a otros aspectos personales del estudiante. Las consignas de la encuesta se elaboraron de tal modo de transformar la información vertida por los estudiantes en variables categóricas de los factores socio-culturales familiares.

El nivel educativo máximo alcanzado por el padre y por la madre de los estudiantes fueron variables independientes del estudio. Las opciones para el nivel educativo fueron referidas al nivel primario, secundario, terciario, o universitario de los progenitores, y si dichos estudios habían sido completados o no, en cada caso.

La ocupación de cada uno de los progenitores fueron variables independientes que se refirieron a la actividad laboral, rentada o no, del padre y de la madre de los estudiantes, según el ámbito en que se desarrollaba. Las ocupaciones se agruparon caso por caso en las siguientes categorías: empleado/a (privado o estatal), trabajador/a independiente (solo o con personal), docente, profesional universitario/a (privado o estatal), y con actividad laboral en el hogar (denominado "ama de casa" en el caso de las madres). La ocupación de los progenitores complementaron los niveles de educación alcanzados por ellos entre los factores socio-culturales familiares.

La segunda etapa se realizó cuando finalizó el dictado de la asignatura y cuando se habían llevado a cabo todas las instancias de evaluación de exámenes finales de la materia. El desempeño académico de los estudiantes quedó registrado en las actas de los exámenes y otros documentos de la cátedra que fueron elevados a las autoridades de gestión de la Facultad de Medicina. De este modo, las fuentes secundarias confeccionadas con la información provista por la cátedra acerca de los estudiantes permitieron registrar aquellos que aprobaron la asignatura. La aprobación de la misma constituyó la variable dependiente, que fue de carácter dicotómico: Si/No.

Los datos fueron ingresados en archivos electrónicos y se llevó a cabo el análisis estadístico de la información utilizando el Programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Para el tratamiento estadístico se utilizó Chi cuadrado ( $\chi^2$  en adelante) con odds ratio (OR en adelante) y sus intervalos de confianza de 95 % (IC en adelante) para el contraste de proporciones. La abreviatura NS indica carencia de significación de la prueba realizada.

## RESULTADOS

Entre los estudiantes nuevos inscriptos aprobaron todas las instancias de evaluación de la asignatura 65 de ellos, representando a 13,1 % de la población estudiada. En relación al género de los estudiantes fueron 42 las mujeres (64,6%) y 23 los varones que aprobaron la asignatura, conservando la misma proporción que la población estudiantil general. La frecuencia relativa de estudiantes que aprobaron la asignatura entre las mujeres fue de 12,7% y entre los varones de 13,9%. La aprobación no se asoció con el género de los estudiantes.

Se estudió el nivel educativo máximo alcanzado por los padres de los estudiantes nuevos inscriptos. Uno de cada cuatro estudiantes presentó progenitores masculinos cuyo nivel educativo era *secundario completo*, y una frecuencia relativa similar se verificó para el nivel *universitario completo*. Los demás niveles educativos de los padres presentaron menor frecuencia. Ver Tabla 1.

TABLA 1  
NIVEL EDUCATIVO MÁXIMO ALCANZADO POR LOS PADRES Y LAS MADRES DE LOS ESTUDIANTES

Nivel de Educación	PADRE		MADRE	
	Frecuencia	Porcentaje de frecuencia	Frecuencia	Porcentaje de frecuencia
Primario incompleto	23	4,6 %	13	2,6 %
Primario Completo	51	10,3 %	41	8,3 %
Secundario incompleto	68	13,7 %	61	12,3 %
Secundario Completo	123	<b>24,7 %</b>	115	<b>23,1 %</b>
Terciario incompleto	8	1,6 %	13	2,6 %
Terciario Completo	64	12,9 %	146	<b>29,4 %</b>
Universitario incompleto	38	7,6 %	37	7,4 %
Universitario Completo	122	<b>24,6 %</b>	71	14,3 %
<b>TOTAL</b>	497	100 %	497	100 %

Por otro lado, cerca de un tercio de los estudiantes nuevos inscriptos presentó madres cuyo nivel educativo era *terciario completo*, y uno cada cuatro tenía madres con nivel secundario completo, el resto de los niveles educativos fueron menos frecuentes como se ve en la Tabla 1.

La frecuencia de los niveles educativos de los padres y de las madres de los estudiantes fue similar en todos los casos salvo en el caso de *terciario completo* que fue superior en las madres respecto a los padres, y en el nivel *universitario completo* que, por el contrario, se verificó más en los padres que en las madres.

Se indagaron los distintos *niveles educativos de los padres* de los estudiantes, entre aquellos que aprobaron la asignatura respecto a los que no lo hicieron. La diferencia fue significativa entre ambos grupos de manera global ( $\chi^2 = 46,09$ ;  $p < 0,0009$ ). Esta diferencia se debió a tres niveles educativos de los padres que se describen a continuación.

La frecuencia relativa de padres con nivel *secundario incompleto* fue significativamente inferior entre los alumnos que aprobaron la asignatura, 4,7%, respecto a los que no la aprobaron, 15,3 % ( $\chi^2 = 5,21$ ; OR = 0,27; IC: 0,08 – 0,89;  $p < 0,025$ ), ver el Gráfico 1.

También fue significativamente inferior la frecuencia relativa de padres con nivel *secundario completo* entre los estudiantes que aprobaron la asignatura, 9,4 %, respecto a los que no la aprobaron, 27,1 % ( $\chi^2 = 9,28$ ; OR = 0,28; IC: 0,12 – 0,67;  $p < 0,025$ ) como se puede ver en el Gráfico 1.

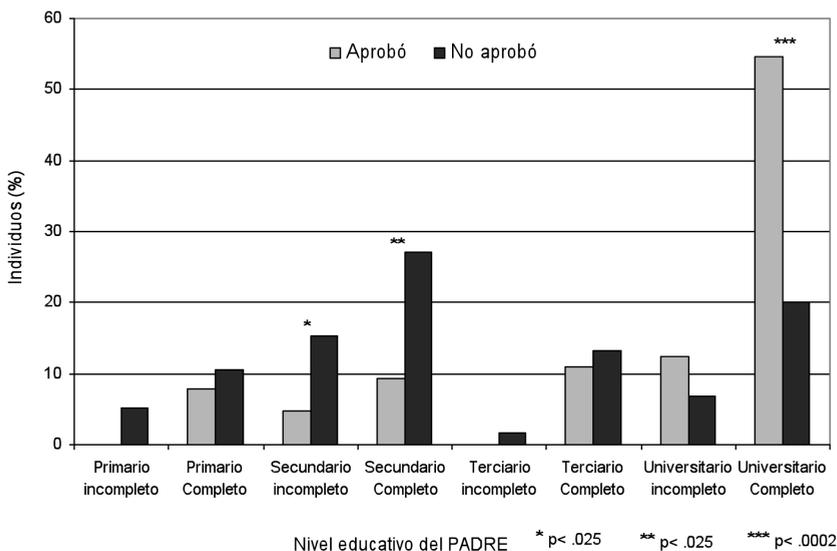


GRÁFICO 1  
 APROBACIÓN DE LA ASIGNATURA SEGÚN EL NIVEL EDUCATIVO DEL PADRE DE LOS ESTUDIANTES

Gris: frecuencias relativas de los estudiantes que Aprobaron  
 Negro: frecuencias relativas de los estudiantes que No aprobaron  
 \*  $p < .025$  \*\*  $p < .025$  \*\*\*  $p < .0002$

Contrariamente, la frecuencia relativa de padres con nivel *universitario completo* fue significativamente superior entre los alumnos que aprobaron la materia, 54,7 %, respecto a los que no la aprobaron, 20,0 % ( $\chi^2 = 30,01$ ; OR = 4,76; IC: 2,76 – 8,19;  $p < 0,0002$ ), como se aprecia en el Gráfico 1.

Se determinaron las frecuencias relativas de los *niveles educativos de las madres* de los estudiantes nuevos inscriptos, según hayan aprobado o no la asignatura. Hubo variaciones entre dichas frecuencias entre ambos grupos, la diferencia fue significativa de manera global ( $\chi^2 = 25,55$ ;  $p < 0,0007$ ). Los siguientes niveles educativos fueron los responsables de dicha diferencia.

La frecuencia relativa de madres con nivel *terciario completo* fue significativamente inferior entre los alumnos que aprobaron la asignatura, 18,5 %, respecto a los que no la aprobaron, 30,9 % ( $\chi^2 = 4,15$ ; OR = 0,51; IC: 0,26 – 0,98;  $p < 0,045$ ) como se aprecia en el Gráfico 2.

Contrariamente, la frecuencia relativa de madres con nivel *universitario completo* fue significativamente superior entre los alumnos que aprobaron la materia, 33,8%, respecto a los que no la aprobaron, 11,4 % ( $\chi^2 = 23,37$ ; OR = 3,99; IC: 2,21 – 7,24;  $p < 0,0002$ ), ver el Gráfico 2.

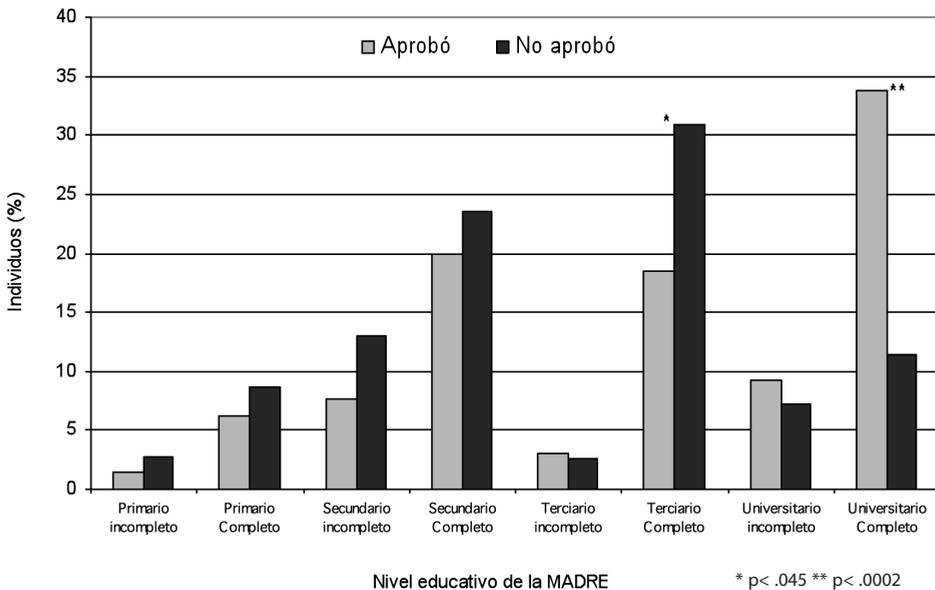


GRÁFICO 2  
 APROBACIÓN DE LA ASIGNATURA SEGÚN EL NIVEL EDUCATIVO DE LA MADRE DE LOS ESTUDIANTES

Gris: frecuencias relativas de los estudiantes que Aprobaron  
 Negro: frecuencias relativas de los estudiantes que No aprobaron  
 \*  $p < .045$  \*\*  $p < .0002$

Las *ocupaciones de los padres* de los estudiantes fueron de diversa índole pero, según las categorías previstas, ser empleado privado o estatal presentó una frecuencia relativa de 40,6 %, la de trabajador independiente solo o con personal fue 29,0 %, la de profesional universitario privado o estatal fue 22,7 %, y la menos frecuente fue docente en 7,7 %. Se indagó la relación entre la *ocupación del padre* y la aprobación de la materia, las frecuencias relativas se resumen en la Tabla 2. Hubo diferencia significativa en forma global ( $\chi^2 = 36,01$ ;  $p < 0,0008$ ).

TABLA 2  
OCUPACIÓN DE LOS PADRES DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN LA APROBACIÓN DE LA ASIGNATURA

Ocupación del PADRE	Aprobó		No aprobó	
	Frecuencia	Porcentaje de frecuencia	Frecuencia	Porcentaje de frecuencia
Empleado *	16	24,6 %	186	43,1 %
Trabajador Independiente **	11	16,9 %	133	30,8 %
Profesional Universitario ***	33	50,8 %	80	18,5 %
Docente	5	8,0 %	33	7,6 %
<b>TOTAL</b>	65	100 %	432	100 %

\*  $p < .004$  \*\*  $p < .04$  \*\*\*  $p < .0002$ .

La frecuencia relativa de ocupación del padre como *empleado* fue inferior en los estudiantes que aprobaron la asignatura en comparación a los que no lo hicieron ( $\chi^2 = 8,38$ ; OR = 0,42; IC: 0,23 – 0,76;  $p < 0,004$ ). Del mismo modo, los padres cuya ocupación era *trabajador independiente* fueron menos entre los estudiantes que aprobaron la asignatura respecto a los que no lo hicieron ( $\chi^2 = 4,53$ ; OR = 0,48; IC: 0,25 – 0,95;  $p < 0,04$ ). Contrariamente, la frecuencia relativa de ocupación paterna como *profesional universitario* fue significativamente superior en aquellos alumnos que aprobaron la asignatura en relación a aquellos que no aprobaron ( $\chi^2 = 36,32$ ; OR = 4,83; IC: 2,79 – 8,34;  $p < 0,0002$ ).

Entre las *ocupaciones de las madres* de los nuevos inscriptos la más frecuente fue ama de casa en 26,7 %, la de docente fue 25,6 %, la de empleada privada o estatal 23,0 %, la de trabajadora independiente sola o con personal fue 14,5 %, y la de profesional universitaria privada o estatal representó sólo 10,2 %. Se indagó la relación entre la ocupación de la madre y la aprobación de la materia, las frecuencias relativas se resumen en la Tabla 3. Hubo diferencias significativas en forma global ( $\chi^2 = 14,24$ ;  $p < 0,007$ ).

TABLA 3  
OCUPACIÓN DE LAS MADRES DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN LA APROBACIÓN DE LA ASIGNATURA

Ocupación de la MADRE	Aprobó		No aprobó	
	Frecuencia	Porcentaje de frecuencia	Frecuencia	Porcentaje de frecuencia
Ama de casa	15	23,1 %	118	27,3 %
Docente	13	20,0 %	114	26,4 %
Empleado	15	23,1 %	99	22,9 %
Trabajador Independiente	7	10,7 %	65	15,1 %
Profesional Universitario *	15	23,1 %	36	8,3 %
<b>TOTAL</b>	65	100 %	432	100 %

\*  $p < .0002$ .

La frecuencia relativa de ocupación materna como *profesional universitaria* fue superior entre los estudiantes que aprobaron la asignatura respecto a los que no lo hicieron ( $\chi^2 = 14,00$ ; OR = 3,40; IC: 1,74 – 6,67;  $p < 0,0002$ ). Las demás ocupaciones de las madres de los estudiantes fueron similares en ambos grupos, ninguna mostró diferencias significativas.

## DISCUSIÓN

El acceso a la educación superior forma parte del período de transición de los estudios secundarios a la universidad. Los estudiantes pueden hallar factores que condicionan el proceso, evidenciando dificultades en distintos contextos durante la mencionada transición (Boal et al, 2008) que puede llevar al cambio de estudios universitarios e inclusive al abandono de los mismos (Corominas, 2001).

Aprobar la primera asignatura de la Carrera de Medicina de la UNNE permite que los estudiantes prosigan el desarrollo de sus estudios universitarios. Fue baja la frecuencia de estudiantes nuevos inscriptos que aprobaron la asignatura, afectando del mismo modo a mujeres y varones. Si bien sus instancias de evaluación se basan en los contenidos, y las actividades desarrolladas durante el curso de la asignatura, la baja frecuencia de estudiantes que superan dichas instancias denotan las dificultades que ellos encuentran. Si bien esto podría relacionarse con el carácter acumulativo del proceso educativo, de los problemas de aprendizaje y de socialización, que explicaría en parte los fracasos en el primer año de los estudios del nivel superior, debido a la heterogénea formación en el nivel secundario (García de Fanelli, 2006), las dificultades vinculadas a la aprobación de esta asignatura motivan a analizar la situación, los factores involucrados y a buscar soluciones.

La tendencia actual es visualizar el desarrollo integral de un individuo como un proceso que está determinado por su genoma y por el ambiente donde sucede el mismo. Si bien la herencia no es variable, los factores ambientales pueden influenciar la expresión de las características heredadas. El término genoma es ampliamente conocido en referencia a la dotación única de información genética, o a la totalidad de los genes de un organismo vivo, en este caso el ser humano (Neiderhiser, 2001). Por otro lado, “*ambientoma*” (*environome* en su versión en lengua inglesa) se ha propuesto como el término correspondiente para describir la totalidad de las condiciones y procesos que impactan la salud humana e influyen sobre los riesgos de mortalidad y morbilidad (Cheng & Cooper, 2001). Estos últimos comprenden desde las influencias sobre el desarrollo temprano del individuo hasta las exposiciones subsecuentes a lo largo de toda su vida, que en gran medida están determinados por sus progenitores.

Debido a que los efectos del ambiente y de la herencia tienden a confundirse en familias intactas, existen diversos enfoques para abordar las influencias de la transmisión cultural y de los factores hereditarios sobre los niños. La semejanza entre un niño con su padre adoptivo podría ser atribuida a la transmisión cultural, mientras que el parecido con su padre biológico se debería a la herencia. Estudios realizados sobre niños en relación con sus padres adoptivos y biológicos, indican que los genes que afectan las habilidades cognitivas en la edad adulta no juegan un rol hasta la adolescencia (Plomin et al., 1997). Por otro lado, García Bacete & Rosel Remírez (2001) hallaron que el desempeño académico de niños en edad escolar estaba influenciado directamente por el nivel cultural de la familia e indirectamente por el estatus socioeconómico de dicho núcleo.

En este sentido, las diferencias halladas en forma global, entre los estudiantes que aprobaron la asignatura respecto a los que no lo hicieron, en relación al nivel educativo de sus padres y madres, así como también a las ocupaciones de sus progenitores, indicarían que estos factores influirían sobre el acceso a la educación superior de los nuevos inscriptos.

De este modo, el presente estudio ha hallado que los niveles educativos paternos secundario completo e incompleto, así como nivel educativo terciario de las madres de los estudiantes, se asociaron negativamente con la aprobación de la asignatura. Esto indicaría quizás menor estimulación por parte de dichos progenitores hacia sus hijos para optar por una carrera universitaria. Cabe recordar que la UNNE es una universidad de gestión estatal, cuyos alumnos provienen de realidades socioeconómicas muy diversas, razón por la cual los progenitores, en muchos casos, prefieren que sus hijos trabajen más que estudiar. En este sentido, Eccles & Davis-Kean (2005) describen que los padres con nivel educativo más elevado tienen mayores expectativas respecto a los logros de aprendizaje de sus hijos, y se aseguran que éstos estén expuestos a diversas oportunidades educacionales en su comunidad. Además, un bajo nivel de educación de los padres tendría acción deletérea sobre el desempeño intelectual de sus hijos ingresantes a la universidad, y podría ponerlos en desventaja en relación a los logros en dicho ámbito (Chiapello et al., 2004).

Por el contrario, tener progenitores universitarios, tanto la madre como el padre, se relacionó muy fuertemente con la aprobación de la asignatura por parte de los nuevos inscriptos, sugiriendo que esta circunstancia estimularía, ya sea en forma explícita o

por imitación, a sus hijos a proseguir sus estudios en la universidad al finalizar el nivel secundario. Otro estudio también ha mostrado mejor desempeño intelectual por parte de estudiantes que se postulaban para acceder a la universidad cuyos padres y/o madres eran universitarios (Said Rucker et al., 2004b). Es probable que estas observaciones se encuentren ligadas a las conductas de los padres con nivel educativo más elevado que, además de ofrecer a sus hijos mayores oportunidades educativas, los inscriben en las mejores instituciones educativas y les proveen de tutores para apoyar su aprendizaje cuando presentan dificultades (Eccles & Davis-Kean, 2005). Estas conductas mantenidas en el tiempo podrían promover mejores resultados educativos en sus hijos.

El entorno que generan los padres para el desarrollo de sus hijos tiene relación con aspectos de su pasado como el ambiente en el cual ellos crecieron, con el comportamiento de sus propios progenitores, con sus costumbres, y con factores que se derivan de su realidad social y económica, tales como su formación, su ocupación, y sus ingresos. Consecuentemente, la tarea de ser padre es compleja y se pueden hallar padres con distintas formas de controlar y socializar a sus hijos, con respuestas diversas a las necesidades que ellos plantean, y con mayor o menor grado de exigencia sobre ellos (Darling, 1988). Por ello, diversos factores del entorno familiar pueden influenciar el desarrollo de los individuos, particularmente su desempeño y sus logros académicos.

En el presente estudio tres de cada cuatro estudiantes que desaprobaron la asignatura presentaban padres con ocupaciones tales como empleado y trabajador independiente, asociándose a este resultado. Por otro lado, entre los estudiantes que aprobaron la asignatura la mitad tenía padres profesionales universitarios, y uno cada cinco madres profesionales universitarias, verificándose una fuerte asociación con dicha aprobación, en ambos casos. Coincidentemente, Eccles & Davis-Kean (2005) sostienen que la educación de los padres, sus ocupaciones y el ingreso familiar están relacionados, y obstaculizan que los progenitores ofrezcan experiencias estimulantes a sus hijos si no confían en las escuelas y al tipo de zonas donde residen.

En relación a esto, algunos autores han hallado que, mientras el nivel de educación del padre y de la madre de un niño tendría un valor predictivo respecto a sus logros académicos, el nivel profesional, relacionado a la ocupación de sus progenitores, no sería un buen predictor de los mismos (García Bacete & Villanueva Badenes, 2003). Indagando sobre la ocupación de los progenitores en general, ésta no se relacionó con el desempeño intelectual de sus hijos, salvo los padres y madres médicos que lo hicieron en forma positiva (Said Rucker et al., 2004a).

La relación entre estudiantes de distinto género, de dos mujeres por cada varón, estaría indicando un cambio de mentalidad en la elección del tipo de estudios de educación superior en comparación con sus padres (Chiapello y col, 2005) y correspondería a lo que se ha dado en llamar la feminización de la matrícula universitaria.

Respecto al nivel educativo parental en sí mismo, se halló que el terciario fue más frecuente en las madres respecto a los padres de los estudiantes y, por el contrario, el nivel universitario se verificó más en los progenitores varones. Además, la ocupación de una cada cuatro madres de los estudiantes era como docente. Estos hallazgos se relacionan a la tasa de escolarización superior, teniendo en cuenta que la educación superior en la Argentina incluye los estudios "no universitarios", cursados en institutos terciarios, y aquellos de tipo "universitario" que se llevan a cabo en universidades

(Cano, 1988). Las tasas de escolarización superior argentina hacia 1980 corresponden a los progenitores de los alumnos nuevos inscriptos incluidos en el presente estudio. Dicho indicador mostraba desigualdad regional entonces, siendo más del doble en la capital de la nación respecto a provincias tales como las del nordeste del país (Cano, 1988). El mismo autor sostiene que si bien las mencionadas tasas eran similares en los varones y las mujeres en cada región del país, la elección del tipo de estudios habría sido diferente, las mujeres se inclinaron más por estudios de tipo terciario no universitario (mayormente carreras relacionadas a la docencia) mientras los varones lo hicieron por la universidad, lo cual explica los resultados emergentes.

Las asociaciones entre la aprobación con la educación y las ocupaciones parentales estarían indicando que promover programas educativos de capacitación en el ámbito laboral no sólo mejorarían el desempeño de las tareas específicas de los trabajadores, sino podrían tener efectos positivos sobre sus hijos en el núcleo familiar.

Deary (1998) sostiene que gran parte de la variación que provee el ambiente no depende de la familia en la cual el individuo crece, sino que estaría más relacionada con el mundo que éste experimenta, y aumentaría con la edad debido justamente a esa experiencia. En este sentido, probable que el impacto de la educación y la ocupación de los padres que se ha descrito en los nuevos inscriptos, tienda a disminuir en los estudiantes universitarios a medida que avanzan en sus estudios de educación superior, debido a la adaptación, los saberes que adquieren y la socialización en el ámbito de la universidad.

Sin embargo, el nivel de educación y la ocupación de los padres serían factores relevantes en relación al acceso a la universidad. Por ello, promover la educación y las oportunidades de progreso a todo nivel es fundamental para generar ambientes propicios a nivel familiar y social para facilitar el acceso de los estudiantes menos favorecidos a la educación superior.

## REFERENCIAS

- Boal N., Bueno C., Lerís M. D. & Sein-Echaluce M. L. (2008). Las habilidades matemáticas evaluadas en las pruebas de acceso a la universidad. Un estudio en varias universidades públicas españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (1), 11-23.
- Cano, D. J. (1985). *La Educación Superior en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO-CRESAL-UNESCO.
- Cheng, A. & Cooper, B. (2001). Introduction. *British Journal Psychiatry*, 178, 1-2.
- Chiapello, J., Said Rucker, P., Markowsky, A., Larguía, R. & Markowsky, E. (2004). Influencia de factores parentales en el desempeño intelectual de sus hijos. *Revista de la Facultad Medicina UNNE*, 1 y 2, 10-15.
- Chiapello, J., Said Rucker, P., Andino, G., Insaurralde, F. & Markowsky, E. (2005). Perfil universitario de los inscriptos en la Facultad de Medicina y sus padres universitarios. En *Comunicaciones Científicas y Tecnológicas 2005* [Comp.] (pp. 1-3). Corrientes-Chaco, Argentina: Secretaría General de Ciencia y Técnica, UNNE. Recuperado en marzo de 2006, de <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/com2005/3-Medicina/M-090.pdf>.
- Corominas Rovira, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1), 127-151.

- Darling, N. (1999). *Parenting Style and its correlates*. *ERIC Digest*, 99 (3), 1-2. Recuperado de <http://ceep.crc.illinois.edu/eeearchive/digests/1999/darlin99.pdf>
- Deary, I. J. (1998.) Differences in mental abilities. *British Medical Journal*, 317, 19-26.
- Eccles, J. & Davis-Kean, P. (2005). Influences of parents' education on their children's educational attainments: the role of parent and child perceptions. *London Review of Education*, 3 (3), 191-204.
- García Bacete, F. J. & Rosel Remírez, J. (2001). Family and personal correlates of academic achievement. *Psychological Report*, 89 (3), 510-515.
- García Bacete, F. J. & Villanueva Badenes, L. (2003). Family and personal correlates of academic grades. *Psychological Reports*, 92 (3), 858-860.
- García de Fanelli, A. M. (2006). Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. *Actas Pedagógicas de la Universidad de Palermo*, 1 (1), 73-86.
- Kisilevsky, M. (2002). Condiciones sociales y pedagógicas del ingreso a la educación superior en la Argentina. En *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina* (pp. 13-83). Buenos Aires: IPPE-UNESCO.
- Neiderhiser, J. (2001). Understanding the roles of genome and envirome: methods in genetic epidemiology. *British Journal Psychiatry* 178, 12-17.
- Plomin, R., Fulker, D., Corley, R. & DeFries, J. (1997). Nature, nurture and cognitive development from 1 to 16 years: A Parent-offspring Adoption Study. *Psychological Science*, 8 (6), 442-447.
- Resolución N° 649/94. Universidad Nacional del Nordeste, 1994.
- Said Rucker, P., Chiapello, J., Andino, G. & Markowsky, E. (2004a). ¿Está la ocupación de los padres relacionada con el desempeño de sus hijos?. En *Comunicaciones Científicas y Tecnológicas 2004* [Comp.] (pp. 1-3). Corrientes-Chaco, Argentina: Secretaría General de Ciencia y Técnica, UNNE. Recuperado en marzo de 2005, de <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/com2004/3-Medicina/M-010.pdf>.
- Said Rucker, P., Chiapello, J., Peterson, N., Markowsky, E. & Markowsky, C. (2004b, septiembre). *Relevancia de la educación parental en el desempeño de sus hijos*. Ponencia presentada en la VI Conferencia Argentina de Educación Médica. Buenos Aires, Argentina.
- Secretaría de Políticas Universitarias (2006). *Anuario de Estadísticas Universitarias 2006*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado en septiembre de 2009, de [http://www.mcy.gov.ar/spu/-guia\\_tematica/estadisticas\\_y\\_publicaciones/anuario.html](http://www.mcy.gov.ar/spu/-guia_tematica/estadisticas_y_publicaciones/anuario.html).
- Sigal, V. (1998). El sistema de admisión a la universidad en la Argentina. *Revista La Universidad*, 5 (14), 18-22. Recuperado en julio de 2005, de <http://www.me.gov.ar/spu/documentos/publicaciones/lu14.pdf>.

Fecha de recepción: 21 de julio de 2010.

Fecha de revisión: 27 de julio de 2010.

Fecha de aceptación: 23 de septiembre de 2010.



# **VOLUNTAD PARA ESTUDIAR, REGULACIÓN DEL ESFUERZO, GESTIÓN EFICAZ DEL TIEMPO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS**

*Miguel Ángel Broc Cavero<sup>1</sup>*

## **RESUMEN**

*Esta investigación estudió las relaciones entre variables metacognitivas de aprendizaje, volitivas y rendimiento académico en una muestra de universitarios de 3º de Magisterio (Universidad de Zaragoza), a partir de los trabajos de Pintrich, y cols. (1991) y McCann y Turner (2004). Las variables de rendimiento previo son las mejores predictoras del rendimiento final, pero al eliminarlas, son variables metacognitivas, (gestión del tiempo y regulación del esfuerzo), y volitivas (incentivos de base negativa), las que entran en las ecuaciones de predicción del rendimiento. Las variables volitivas, podrían ser variables latentes con influencia indirecta sobre el rendimiento, pero directa con las estrategias de aprendizaje. Estas complejas relaciones, (LISREL), deberían investigarse mejor en el futuro. No se encontraron diferencias entre hombres y mujeres en ninguna variable y las que mejor discriminaban entre grupos de rendimiento (alto, medio y bajo) son variables de aprendizaje, como la gestión del tiempo, la regulación del esfuerzo y la autorregulación metacognitiva.*

**Palabras clave:** *Estrategias de aprendizaje; Autorregulación; Volición; Rendimiento académico.*

---

<sup>1</sup> Doctor en Psicología y Licenciado en Ciencias de la Educación. Profesor Asociado (acreditación de contratado doctor), en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza (C/ San Juan Bosco, 7) y Jefe del Dto. Orientación del IES "El Portillo", de Zaragoza. mabroc@unizar.es Este trabajo pudo realizarse gracias a una ayuda económica en la Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente en la Universidad de Zaragoza, durante el curso académico 2009-2010.

## **MOTIVATION TO STUDY, EFFORT MANAGEMENT, EFFICIENT TIME MANAGEMENT, AND ACADEMIC PERFORMANCE OF UNIVERSITY STUDENTS**

### **ABSTRACT**

*In this research study the relationship between metacognitive learning variables, volitional variables and academic achievement in third-year Psychology of Learning students were analyzed. As a starting point we took the works of Pintrich et al (1991), and McCann & Turner (2004). The variables of previous performance (grades) are the best predictors of final achievement, but if removed, metacognitive variables (Time Management and the Effort Management) and volitional strategies (Negative-Based Incentives) come into play in predicting performance. Volitional variables may be considered as latent variables with an indirect influence over the final grades, but with a direct influence over the learning strategies. Such complex relationships (LISREL) should be more thoroughly researched in the future. No statistical differences between men and women were found in any of the variables. The best variables to discriminate between groups of achievement (high, middle and low) were learning variables, such as time management, effort management and metacognitive self-regulation.*

**Key words:** Learning strategies; Self-regulation; Volition; Academic achievement; Academic performance.

### **INTRODUCCIÓN**

A pesar de que este trabajo se incluye dentro del marco general de las estrategias del aprendizaje autorregulado, cuyas referencias son amplias en nuestro país (Beltrán, Pérez y Ortega, 2006; Núñez, 2008; Román y Gallego, 1994; Torrano y González, 2004), la investigación de Pekrun (1992, 2000) es especialmente interesante porque muestra que los estudiantes experimentan emociones mientras realizan tareas de aprendizaje, y de forma recíproca, dichas emociones influyen en la forma en que ellos se enfrentan con tareas de aprendizaje posteriores. Cuando se presentan dificultades en el estudio, pueden despertarse emociones negativas. Los estudiantes pueden también experimentar emociones negativas y desagradables cuando se enfrentan a conflictos que provienen del problema de tener que elegir entre múltiples metas u objetivos simultáneos, como por ejemplo, cuando necesitan invertir su tiempo para el estudio de un examen próximo, pero preferirían gastarlo en una fiesta o salida con amigos.

Las emociones negativas también tienen el potencial de poner en funcionamiento pensamientos complejos y técnicas de resolución de problemas cuando los estudiantes valoran el alto rendimiento académico (Turner y Schallert, 2001). Pekrun sugería que las consecuencias motivacionales suscitadas por las emociones negativas podían conducir tanto a conductas motivadas para luchar contra el problema como a una retirada de la conducta de esfuerzo, dependiendo de una variedad de influencias como por ejemplo, las metas futuras de los alumnos o el deseo de agradar a profesores y padres. Un hecho frecuente es la carencia de habilidad de los estudiantes para mantener su motivación cuando se enfrentan o se encuentran con obstáculos. Las

distracciones internas y externas aparecen sin avisar, dejando a los estudiantes más débiles debido a los efectos de las emociones negativas o de las metas incompatibles que compiten entre sí.

Los estudiantes necesitan por tanto, un conjunto de estrategias volitivas que permitan mantener la decisión de seguir centrados en la tarea cuando aparecen los obstáculos derivados de sus problemas de aprendizaje y motivación. Aunque los estudiantes tengan un repertorio de estrategias que les ayudan directamente en sus actividades de aprendizaje, no necesariamente disponen de una serie de estrategias volitivas que les ayuden a mantener su motivación hacia el estudio y el trabajo. Turner y sus colaboradores (Turner, Husman, y Schallert, 2002; Turner y McCann, 2000) encontraron que los estudiantes que informaban sobre la utilización de estrategias volitivas cuando se enfrentaban con el sentimiento de vergüenza de recibir un “*feedback*” o retroalimentación sobre su fracaso en un test persistían con las tareas del curso requeridas y posteriormente mejoraban en las valoraciones que se les daban, con respecto a los sujetos que no utilizaban estrategias volitivas.

Ciertos estudiantes encuentran dificultades con su trabajo a lo largo de los distintos cursos académicos. Mientras que unos parecen exhibir de forma natural hábitos de trabajo efectivos, otros fracasan en conseguir permanecer centrados en la tarea. Ellos frecuentemente se distraen en clases o ambientes de estudio ruidosos, con actividades más agradables o con tareas que invitan a posponer el tiempo de comenzar o permanecer en la tarea. En estas situaciones, las estrategias volitivas podrían proporcionar la ayuda protectora considerada necesaria para que los estudiantes puedan mantenerse inmersos en el camino correcto (Corno, 2001; Khul, 1984).

Diferentes estudios han mostrado que las estrategias volitivas pueden ser efectivas para ayudar a los estudiantes a mantenerse centrados en sus propias tareas. En estos estudios, los estudiantes informaban que venían a su imaginación imágenes de sí mismos obteniendo buenas calificaciones, que se recordaban a sí mismos sus objetivos y metas planteadas al principio, que se proporcionaban autorrefuerzo al terminar sus “deberes” y que se imaginaban las consecuencias negativas con las que podrían encontrarse por un descuido o aplazamiento de las tareas académicas asignadas (Bembenuty y Karabenick, 1998; Kuhl, 1984; Wolters, 1998). Estos pensamientos y acciones les proporcionaban técnicas para neutralizar intrusiones o emociones negativas. Utilizando estrategias volitivas, los estudiantes son más capaces de mantener o intensificar su motivación e implicación en sus tareas académicas y tienen más éxito para finalizar sus obligaciones. (Husman, McCann y Crowson, 2000; McCann y García, 1999).

Los hábitos de trabajo positivos incluyen la habilidad del estudiante para ejercer control sobre su propio aprendizaje. Aunque ellos puedan conocer estrategias para planificarse, organizarse, aprender y defenderse contra las distracciones, numerosos factores pueden todavía influenciar su inclinación para utilizar aquellas estrategias que inician y mantienen el esfuerzo necesario para terminar adecuadamente las tareas. La clave del éxito en el aprendizaje está en que los estudiantes conviertan su conocimiento autorregulado en acción, lo que implica esfuerzo y auto-determinación (Snow, Corno y Jackson, 1996). Como Zimmerman aclara (2001), “el aprendizaje no es algo que ocurra a los estudiantes... es algo que ocurre por los estudiantes” (p. 33). Algunos estudios

recientes como los de Boekaerts, Pintrich y Zeiner (2005) han mostrado que pueden fomentarse en los estudiantes hábitos positivos de trabajo y enseñarles a autorregularse de manera funcional en sus aprendizajes. Por otra parte, el "feedback" o retroalimentación dada por los profesores y otros estudiantes puede facilitar un proceso de instrucción que les ayude a ajustar o modificar estrategias determinadas que mejorarán sus experiencias de aprendizaje (Zimmerman y Schunk, 2001).

Finalmente, en lo que respecta al rendimiento académico y su evaluación, aunque no vamos a profundizar aquí, es un tema interesante y controvertido máxime cuando se está pasando de un modelo tradicional a otro más innovador (Biggs, 2005; Brown y Glasner, 2003; Hernández et al., 2005). En cualquier caso, en este trabajo se ha evaluado finalmente el rendimiento de acuerdo a los criterios generales vigentes de la universidad, es decir, dentro de la escala 0-10 y con expresión de un decimal.

## **MÉTODO**

### **Objetivos**

Los objetivos propuestos con este estudio fueron: a) conocer las contribuciones de variables de aprendizaje y volitivas en el rendimiento académico de los alumnos mediante técnicas de análisis de correlación y regresión; b) analizar las correlaciones entre variables de aprendizaje y volitivas; c) analizar si existen diferencias significativas entre los sexos en las variables más relevantes; d) estudiar las variables que discriminan, si ese fuere el caso, entre grupos distintos de rendimiento académico (alto, medio y bajo), y e) analizar la fiabilidad de las escalas traducidas y adaptadas a nuestra muestra.

### **Diseño**

El diseño utilizado es un diseño correlacional "ex post facto" (Fontes de Gracia et al., 2006), ya que se trata de encontrar relaciones o asociaciones entre variables y predictores válidos para la variable dependiente rendimiento académico, y no hay una manipulación de las variables en el estudio.

### **Participantes**

Los alumnos y alumnas matriculados en la asignatura de Psicología del Aprendizaje (91 en total), troncal y obligatoria de la especialidad de Educación Primaria en la diplomatura de Magisterio, formaron parte del estudio en esta investigación de los cuales 15 eran varones (16,5%) y 76 eran mujeres (83, 5%) que cumplieron los cuestionarios, previo aviso por vía telemática en el Anillo Digital Docente y en clase, en la primera quincena de diciembre de 2009, y enviados por vía telemática durante ese mes. No obstante, en los análisis de resultados, el número definitivo de sujetos fue alrededor de 74, en función de si algunos se presentaron a los exámenes y no cumplieron las escalas, o a la inversa.

## Variables

Las variables *independientes* relacionadas con el aprendizaje fueron en todas las subescalas, la suma de puntuaciones directas en: a) el Inventario de Estrategias Volitivas (*sumaiev*), operativizada como una puntuación cuantitativa de 20 a 100 puntos; b) *intensificación de la autoeficacia* (*sumaiae*), de 9 ítems; c) *incentivos de base negativa* (*sumaibn*), de 6 ítems; d) *acciones de reducción del estrés* (*sumaare*), de 5 ítems; e) Estrategias de Aprendizaje (MSLQ), de *autorregulación metacognitiva* (*sumaam*), de 12 ítems; f) MSLQ, de *gestión del tiempo* (*sumagt*), de 8 ítems; g) MSLQ, de *regulación del esfuerzo* (*sumare*), 4 ítems.

Las variables *dependientes* relacionadas con el rendimiento académico fueron calificaciones cuantitativas con un decimal: h) Calificación del primer parcial prueba de test (*parcial1T*), de 0 a 4 puntos; i) calificación del primer parcial prueba de ensayo (*parcial1E*), de 0 a 3 puntos; j) calificación del primer parcial total suma de las anteriores (*parcial1Tot*), de 0 a 7 puntos; k) calificación obtenida en el segundo parcial prueba de test (*parcial2T*); l) Calificación del segundo parcial prueba de ensayo (*parcial2E*); m) calificación del segundo parcial total suma de las anteriores (*parcial2Tot*); n) Calificación total en las prácticas de la asignatura (*practicas*), de 0 a 3 puntos; o) Calificación total definitiva en la asignatura (*califtotal*). Esta fue la variable dependiente principal, y fue operativizada como una puntuación cuantitativa desde 0 a 10 puntos, con un decimal (suma de la prueba de test (hasta 4 puntos), la prueba de ensayo (hasta 3 puntos) y las prácticas y seminarios (hasta 3 puntos)).

## Instrumentos y materiales

El AVSI (*Academic Volitional Strategy Inventory*), de McCann y Turner (2004), en su versión traducida y adaptada como el Inventario de Estrategias Volitivas Académicas, consta de 20 ítems, en una escala tipo Likert de 5 puntos, que consta de tres factores o subescalas: *intensificación de la autoeficacia*, que implica estrategias para fortalecer la autoeficacia personal o aumentar la confianza en la realización de las tareas; los *incentivos de base negativa*, que implican pensamientos sobre consecuencias negativas con el fin de aumentar el esfuerzo para perseverar, y *acciones de reducción del estrés*, que implican estrategias para manejar el estrés, que pueden incluir respirar profundo, escuchar música, hacer deporte o pedir apoyo a amigos, padres o tutores, etc. Los índices de fiabilidad y validez pueden consultarse en la obra citada (pp. 1709-1711). La peculiaridad de este instrumento es que está diseñado para medir la voluntad para estudiar no en un sentido general, sino en relación con una materia determinada, lo que hace que su validez convergente con otros instrumentos sea baja.

Las restantes variables independientes fueron extraídas del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) de Pintrich, Smith, García y McKeachie (1991), de tipo Likert, con un rango de 5 puntos que van desde "nunca" (1), "pocas veces" (2) "algunas veces" (3), "bastantes veces" (4) y "siempre" (5). y que consta de nueve subescalas: Repaso, Elaboración, Organización, Pensamiento Crítico, Autorregulación Metacognitiva, Gestión del Tiempo y Ambiente de Estudio, Regulación del Esfuerzo, Aprendizaje Cooperativo, y Búsqueda de Ayuda, de las que hemos seleccionado la autorregulación metacognitiva, la gestión del tiempo, y la regulación del esfuerzo.

Las variables de rendimiento han sido obtenidas directamente a partir de los exámenes realizados a los alumnos en los distintos momentos del curso, en función de las ponderaciones dadas a cada prueba. En la asignatura cuatrimestral obligatoria y troncal de tercer curso de Magisterio, se llevaron a cabo dos exámenes parciales, cada uno de la mitad del programa. Si un alumno superaba los dos, se hacía la media aritmética y se le sumaban hasta tres puntos de las prácticas y seminarios obligatorios, librándose del examen final. Si un alumno suspendía o no se presentaba a uno de los dos (o a los dos), entonces en el examen final se examinaba de la parte no superada o no presentada, promediándola después con la parte aprobada y sumando finalmente hasta tres puntos como máximo de las prácticas y trabajos obligatorios. Si el resultado final era igual o mayor que 5 superaba la asignatura. En caso contrario tenía que examinarse en la 2ª convocatoria oficial, aproximadamente cuatro meses después.

La *metacognición* se refiere a la conciencia, conocimiento y control del propio conocimiento (cognición). Nos hemos centrado sobre los aspectos de control y autorregulación de la metacognición, más que en el conocimiento en sí mismo. Existen tres procesos generales que se ponen en marcha en las actividades de autorregulación metacognitiva: *planificación, control y regulación*. Las actividades de *planificación* tales como el establecimiento de metas y el análisis de la tarea contribuyen a activar, o priorizar aspectos relevantes del conocimiento previo que hacen más fácil la organización y comprensión de las ideas y contenidos. Las actividades de *control* incluyen el rastreo de la propia atención a medida que se va leyendo, autovaloraciones y hacerse preguntas constantemente, lo que ayuda al aprendiz a conocer el material e integrarlo en sus conocimientos previos. La *regulación* se refiere a una adecuada sintonización y ajuste continuo de las propias actividades cognitivas. Se asume que las actividades de regulación mejoran la actuación asistiendo al estudiante en la comprobación y corrección de su comportamiento a medida que se maneja en la tarea.

Además de la autorregulación de la cognición, los estudiantes deben ser capaces de manejar y regular su tiempo y su ambiente y contexto de estudio. El *manejo del tiempo* incluye un horario o programación horaria, planificación y manejo del propio tiempo de estudio. Esto incluye no solamente establecer periodos de tiempo para estudiar, sino también el uso efectivo de ese tiempo de estudio, así como establecerse metas realistas. El manejo del tiempo varía en niveles, desde una noche de estudio a la semana, hasta un horario mensual minuciosamente establecido. El *manejo del ambiente de estudio* se refiere al marco en donde el estudiante lleva a cabo su trabajo. Idealmente, el ambiente de estudio del estudiante debería ser organizado, tranquilo y relativamente libre de distractores visuales y auditivos.

La autorregulación también incluye la habilidad de los estudiantes de controlar su esfuerzo y atención cuando se enfrentan a distracciones y tareas aburridas o poco interesantes. El *manejo del esfuerzo* es autodirección, autogestión, y refleja un compromiso personal para alcanzar las propias metas y objetivos de estudio, a pesar de que se presenten distracciones y dificultades. El manejo del esfuerzo es importante para el éxito académico porque no solamente significa el compromiso con la meta, sino también la regulación y uso continuado de estrategias de aprendizaje. Los datos sobre fiabilidad y validez de estas subescalas pueden consultarse en la obra citada (pp. 24-28), y en la tabla 3 que se expone más abajo, junto con las muestras españolas.

## Procedimiento

Todas las subescalas, se enviaron, a todos los alumnos por vía telemática, dos meses después de iniciarse el curso, y antes del primer examen parcial libratório. Las hojas de respuesta cumplimentadas debían enviarse al profesor lo antes posible, antes de final de año. Otros lo hicieron por correo electrónico o de forma presencial.

Posteriormente se tabularon las repuestas, se introdujeron en el editor de datos del SPSS y se realizaron los análisis estadísticos pertinentes, junto con los datos de las primeras evaluaciones del rendimiento, y finalmente, con las calificaciones de los exámenes oficiales y las notas de las prácticas obligatorias.

## ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN

En los análisis de datos se ha utilizado el programa SPSS (versión 15), basándonos en obras como las de Hair, Anderson, Tatham y Black (2004), Pardo y Ruiz (2005), y en el programa LISREL 8.51 de Jöreskog y Sorbom (2001) y Jöreskog, Sorbom, S. du Toit y M. du Toit (2001).

Las correlaciones entre las variables metacognitivas, volitivas y de rendimiento académico se presentan en la tabla 1. Puede observarse que, si no nos fijamos en las variables de rendimiento previas, las variables volitivas presentan correlaciones bajas, incluso negativas o no significativas con el rendimiento final total. Solamente variables de aprendizaje como la gestión del tiempo (" $r$ " = .478), y la regulación del esfuerzo (" $r$ " = .327) resultan significativas, con dicha variable dependiente, aunque también son interesantes otras correlaciones como, por ejemplo, las que se dan entre variables de aprendizaje y volitivas.

Los resultados del análisis de varianza de un factor en función del sexo no presentaron ninguna diferencia estadísticamente significativa entre varones y mujeres por lo que se pudo concluir que **no** había diferencias en dichas variables.

Al considerar la variable de rendimiento más importante en nuestra investigación, que es la *calificación total final* obtenida en la asignatura, denominada "*califtotal*", incluyendo todas las demás variables, tanto de estrategias de aprendizaje, volitivas, como de rendimiento previo, es curioso observar que las variables independientes predictoras que arroja el programa SPSS, mediante un análisis de regresión por pasos ("*stepwise*"), son por este orden, la calificación total obtenida en el segundo parcial, seguida de la puntuación total obtenida en el primer parcial, y finalmente, la puntuación obtenida en las prácticas de la asignatura, quedando excluidas todas las demás variables de aprendizaje y volitivas, lo que muestra que el mejor predictor del rendimiento final es el rendimiento previo, aspecto éste, que ya se encontró en otra investigación similar realizada con alumnos de ESO y Bachillerato (Broc, 2000, 200), (Broc, Gil y Tejedor, 2006).

Si eliminamos las variables independientes de rendimiento previo, y analizamos solamente las variables de estrategias de aprendizaje y volitivas, considerando la misma variable dependiente *calificación total*, es interesante observar que solamente entran en la ecuación de regresión, otra vez de nuevo, y en el segundo paso, la *gestión del tiempo*, en primer lugar ( $\beta = .488$ ,  $t = 4.518$  y  $p < .000$ ), y la subescala de *incentivos*

de base negativa, en segundo lugar, perteneciente al inventario de estrategias volitivas académicas, con una  $\beta = -.245$ ,  $t = -2.265$  y  $p < .027$ ).

TABLA 1  
CORRELACIONES BIVARIADAS ENTRE LAS PRINCIPALES VARIABLES ESTUDIADAS

Correlaciones

		calif total	suma iev	suma am	suma gt	suma re	suma iae	suma ibn	suma are
califtotal	Correlación de Pearson	1	-,016	,223	,478**	,327**	,089	-,224	,080
	Sig. (bilateral)		,898	,077	,000	,008	,484	,075	,530
	N	74	64	64	64	64	64	64	64
sumaiev	Correlación de Pearson	-,016	1	,481**	,276*	,310*	,885**	,666**	,777**
	Sig. (bilateral)	,898		,000	,024	,011	,000	,000	,000
	N	64	67	67	67	67	67	67	67
sumaam	Correlación de Pearson	,223	,481**	1	,449**	,582**	,571**	-,026	,564**
	Sig. (bilateral)	,077	,000		,000	,000	,000	,836	,000
	N	64	67	67	67	67	67	67	67
sumagt	Correlación de Pearson	,478**	,276*	,449**	1	,635**	,325**	,008	,302*
	Sig. (bilateral)	,000	,024	,000		,000	,007	,949	,013
	N	64	67	67	67	67	67	67	67
sumare	Correlación de Pearson	,327**	,310*	,582**	,635**	1	,423**	-,074	,350**
	Sig. (bilateral)	,008	,011	,000	,000		,000	,551	,004
	N	64	67	67	67	67	67	67	67
sumaiae	Correlación de Pearson	,089	,885**	,571**	,325**	,423**	1	,346**	,650**
	Sig. (bilateral)	,484	,000	,000	,007	,000		,004	,000
	N	64	67	67	67	67	67	67	67
sumaibn	Correlación de Pearson	-,224	,666**	-,026	,008	-,074	,346**	1	,225
	Sig. (bilateral)	,075	,000	,836	,949	,551	,004		,068
	N	64	67	67	67	67	67	67	67
sumaare	Correlación de Pearson	,080	,777**	,564**	,302*	,350**	,650**	,225	1
	Sig. (bilateral)	,530	,000	,000	,013	,004	,000	,068	
	N	64	67	67	67	67	67	67	67

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

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

Dado que las variables volitivas no han tenido toda la influencia sobre el rendimiento que se esperaba, se decidió analizar si existían diferencias estadísticamente significativas en dichas variables y en las de estrategias de aprendizaje, en función de si el rendimiento de los alumnos era alto, medio o bajo en la calificación definitiva final. Para ello establecimos tres puntos de corte para constituir los grupos. Una calificación final de hasta 6 se consideraba rendimiento bajo; una calificación final entre 6,1 y 8.5 se consideraba rendimiento medio, y finalmente, una calificación superior a 8.5 se consideró de rendimiento alto. Entonces se realizó un análisis de varianza (asumiendo

varianzas iguales, con la técnica de Bonferroni) para saber en qué variables se daban o no diferencias significativas, observándose que las únicas diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ) se daban en las variables de *autorregulación metacognitiva*, ( $F = 4.678$  y  $p < .013$ ); la *gestión del tiempo*, ( $F = 15.434$  y  $p < .000$ ), y la *regulación del esfuerzo* ( $F = 8.577$  y  $p < .001$ ), todas ellas relacionadas con las estrategias de aprendizaje. Las estrategias volitivas no discriminaban. La prueba de comparaciones múltiples, que no se incluye aquí por razones de espacio, nos informa que las diferencias en esas tres variables se dan en los tres grupos de la siguiente forma: a) *autorregulación metacognitiva*, entre el grupo de rendimiento alto con el medio; b) en *gestión del tiempo*, entre el grupo de rendimiento alto con el medio y con el bajo, pero no entre el medio con el bajo, lo cual significa que esta variable discrimina muy bien entre los grupos. En el grupo de rendimiento alto la gestión del tiempo es mucho más eficaz que en los otros dos grupos; y c) en la variable *regulación del esfuerzo*, las diferencias se daban entre el grupo de rendimiento alto con respecto al medio y el bajo, pero no entre el bajo y el medio, por lo que el patrón es el mismo que en la variable previa de gestión del tiempo. En todas las demás variables no se dan diferencias de ningún tipo entre los tres tipos de rendimiento.

TABLA 2  
ANÁLISIS DE REGRESIÓN POR PASOS DE LAS VARIABLES PRINCIPALES SOBRE LA CALIFICACIÓN DEFINITIVA TOTAL COMO VARIABLE DEPENDIENTE

**Coefficientes<sup>a</sup>**

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Correlaciones		
		B	Error ttp.	Beta			Orden cero	Parcial	Semiparcial
1	(Constante)	1,874	,303		6,189	,000			
	parcial2Tot	1,067	,062	,909	17,183	,000	,909	,909	,909
2	(Constante)	,642	,256		2,504	,015			
	parcial2Tot	,765	,056	,652	13,607	,000	,909	,867	,497
	parcial1Tot	,582	,070	,398	8,305	,000	,819	,728	,303
3	(Constante)	-,586	,390		-1,501	,139			
	parcial2Tot	,682	,055	,581	12,423	,000	,909	,849	,409
	parcial1Tot	,575	,063	,393	9,108	,000	,819	,762	,300
	practicass	,699	,179	,148	3,904	,000	,572	,450	,128

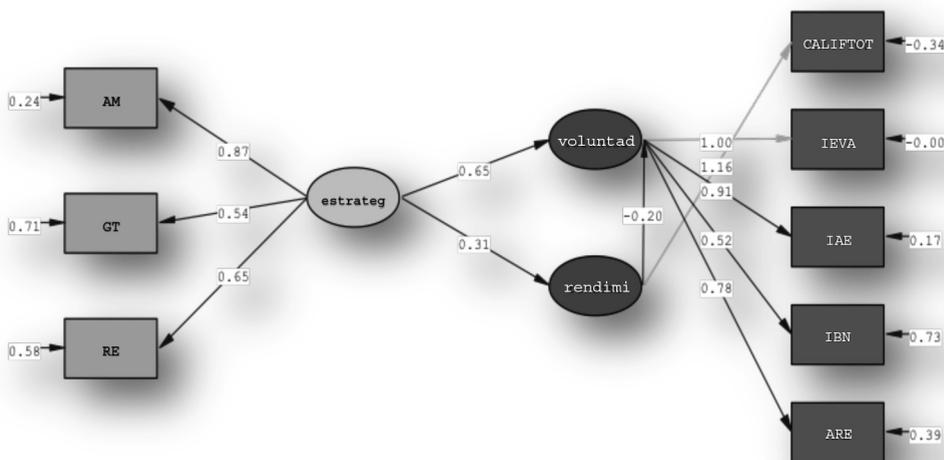
a. Variable dependiente: califtotal.

Lo que más nos vuelve a sorprender es que las variables volitivas ni correlacionan directamente con el rendimiento, no entrando más que una como variable predictora en los análisis de regresión, ni aparecen como variables que discriminan a los grupos con distinto nivel de rendimiento académico, y que incluso la media de la suma de variables volitivas, y la de incentivos de base negativa son mayores en el grupo de

rendimiento bajo, al que le sigue el de rendimiento medio, y finalmente el de rendimiento alto. Pero sin embargo las variables volitivas correlacionan con variables de estrategias de aprendizaje. ¿A que puede deberse este fenómeno?

Una alternativa que hemos tenido que plantearnos es si las variables volitivas son variables latentes y moduladoras del rendimiento académico, no directa, sino indirectamente a través de una influencia antecedente a través de la potenciación y correlación con las variables de estrategias de aprendizaje, las cuales a su vez, modulan e influyen en el rendimiento final, tal y como han sugerido algunos estudios recientes relevantes en este campo (Gaeta, 2006, etc). Para ello se utilizó el programa LISREL (Jöreskog y Sorbom, 2000). Dicho análisis arrojó resultados en esta línea, lo que sugiere que las variables volitivas influirían directamente en la movilización de estrategias, que son las que después, modularían el rendimiento académico, aunque todavía no se conocen bien los mecanismos de acción volitivos, y no es fácil aprovechar todo el potencial que la volición puede tener de forma latente e indirecta sobre el éxito académico final de los estudiantes. Todo ello plantearía, igualmente, la necesidad de elaborar programas de fomento de la voluntad y de las estrategias metacognitivas, aplicados de forma sistemática, en las clases ordinarias, integrándose dentro del currículum y llevándose a cabo, si fuera posible, por el mayor número de profesores y de forma convergente.

Un diagrama de rutas ("path diagram") se presenta en la página siguiente.



Chi-Square=57.91, df=17, P-value=0.00000, RMSEA=0.195

Finalmente, y en relación con el último objetivo, relativo a los índices de fiabilidad y consistencia interna del instrumento, así como de las correlaciones con las calificaciones finales de rendimiento, en las muestras americanas y españolas, los datos disponibles se presentan en la tabla 3.

TABLA 3  
 ÍNDICES DE CONSISTENCIA INTERNA Y FIABILIDAD Y CORRELACIONES CON LA CALIFICACIÓN FINAL EN MUESTRAS AMERICANAS Y ESPAÑOLAS

	Muestras americanas (alfa Cronbach)	Correlación con calificación final "r"	Muestras españolas (alfa de Cronbach)	Muestras españolas (Dos mitades Guttman)	Correlación con calificación final "r"
Intensificación autoeficacia	.82	-	.71	.77	.089
Incentivos Base Negativa	.73	-	.59	.60	-.224
Acciones Reducción Estrés	.69	-	.53	.59	.080
AVSI Total	.87	-	.78	.81	-.016
Autorregulación Metacognitiva	.79	.30	.79	.80	.223
Gestión Tiempo	.76	.28	.76	.61	.478**
Regulación del Esfuerzo	.69	.32	.61	.56	.327**

Puede observarse que los índices son similares en las dos muestras, pero destaca la significación estadística con las subescalas gestión del tiempo y regulación del esfuerzo superiores en la muestra española, lo que converge con lo comentado en apartados previos.

## CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS

Los análisis de correlación y regresión nos han permitido dilucidar que las variables independientes que más se correlacionan con el rendimiento académico final y que mejor lo predicen son variables de rendimiento previas como los exámenes parciales, calificaciones previas, y las prácticas, excluyéndose todas las demás. Pero si eliminamos esas variables y nos quedamos con las relativas al aprendizaje y la volición, los resultados indican que son variables metacognitivas, las que correlacionan con el rendimiento, como son la propia gestión del tiempo y la regulación del esfuerzo, añadiéndose en algunos otros análisis, los incentivos de base negativa, que constituyen una variable volitiva. En los segundos parciales, tanto considerando como rendimiento la prueba de test, como la de ensayo o la final suma de las dos, únicamente entra como variable predictora, de nuevo, la variable gestión del tiempo.

En los análisis de regresión se repiten prácticamente los mismos resultados, siempre entrando en primer lugar, la gestión del tiempo como mejor variable predictora en el primer parcial, y la misma seguida por los incentivos de base negativa, en el examen final. Los coeficientes negativos de esta segunda variable indican que a mayor rendi-

miento menor incentivo de base negativa y a la inversa. Lo que significa pues, que, a bajo rendimiento, los sentimientos y emociones negativos sobre uno mismo relacionados con la tarea y la visualización de las consecuencias negativas propias en una situación de fracaso, son mayores, y a la inversa.

Todo ello sugiere la necesidad de tener en cuenta estas variables de autorregulación del aprendizaje, en la que deberían de ser informados y entrenados los alumnos tanto a principio como durante el desarrollo del curso, o bien en algún curso inicial o al ingreso en la universidad, o mediante algún programa de tutorización individual y/o grupal dentro del actual EEES, en el que cobra especial relevancia el tiempo del estudiante en la preparación y estudio de las asignaturas correspondientes, y siempre integrando la enseñanza de estas estrategias dentro del currículum.

Las bajas correlaciones entre algunas variables volitivas y el rendimiento académico nos han hecho reflexionar sobre la naturaleza compleja y latente de aquellas con relación a éste, a través de su relación más directa con las estrategias metacognitivas que, supuestamente, movilizan y ponen en funcionamiento. Por otra parte, los análisis de varianza llevados a cabo nos permiten asegurar que no existen diferencias en las variables volitivas y de aprendizaje en función del sexo.

Los índices de fiabilidad de las escalas adaptadas son moderadamente altos y son próximos a los obtenidos en las muestras originales americanas, lo que permite afirmar la viabilidad de estos instrumentos de medida en la población universitaria española.

Las correlaciones bivariadas entre las subescalas del cuestionario de aprendizaje y la suma de las subescalas volitivas son moderadamente altas. Destacan las altas correlaciones estadísticamente significativas entre la autorregulación metacognitiva y la intensificación de la autoeficacia, lo que indica que a mayor autorregulación en el aprendizaje también aumentan los sentimientos de autoeficacia y de satisfacción por aprender. La autorregulación metacognitiva también correlaciona con las acciones de reducción del estrés, siendo éstas mayores y más efectivas a medida que aumenta aquella y a la inversa. Finalmente, la autorregulación metacognitiva presenta correlación negativa, aunque prácticamente nula, con los incentivos de base negativa. Aunque no conocemos la naturaleza precisa de esta correlación es probable que cuando existe en el estudiante una adecuada autorregulación no aparecen en su sistema cognitivo y afectivo esas autorrepresentaciones emocionales de fracaso, cercanas al miedo que hacen movilizarlo. Las correlaciones presentan un patrón similar al anterior cuando analizamos la variable gestión del tiempo y la regulación del esfuerzo.

Las variables que discriminaban en función del rendimiento (alto, medio y bajo), son variables de aprendizaje como la gestión del tiempo, la regulación del esfuerzo y la autorregulación metacognitiva. Las principales diferencias en estas variables se dan entre el grupo de mayor rendimiento con el medio y con el bajo, pero no entre el de medio y bajo rendimiento, lo que nos sugiere la importancia del adecuado funcionamiento de estas variables en los estudiantes más destacados. Las variables volitivas no discriminan entre los tres grupos de rendimiento.

El programa Lisrel 8.51 parece sugerir un modelo complejo en el que las variables volitivas podrían ser variables latentes y moduladoras indirectas del rendimiento final, pero directas en la puesta en marcha de estrategias metacognitivas de aprendizaje,

aunque la naturaleza de estos mecanismos es solamente especulativa y la investigación futura podría indagar en esta línea, además de la forma de implementar de forma sistemática esas estrategias volitivas en los alumnos, relacionándolas íntimamente con las estrategias metacognitivas e integrándose todas ellas dentro del currículum, con el fin de optimizar y mejorar el aprendizaje y logro académico.

## REFERENCIAS

- Beltrán, J. A., Pérez, L. F. & Ortega, M. I. (2006). *CEA. Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA Ediciones.
- Bembenutty, H. & Karabenick, S. A. (1998). Academic delay of gratification. *Learning and Individual Differences*, 40, 329-346.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (2005). *Handbook of Self-Regulation*. New York: Academic Press.
- Broc, M. A. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de ESO. Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 119-146.
- Broc, M. A. (2004). *Predicción del éxito y del fracaso académico en alumnos de ESO y Bachillerato mediante técnicas de análisis estadístico avanzado: regresión logística binaria y análisis discriminante*. Zaragoza: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza.
- Broc, M. A. (2010, septiembre). *La influencia de variables metacognitivas y volitivas de aprendizaje en el rendimiento académico de alumnos universitarios*. Póster presentado en las IV Jornadas de Innovación e Investigación Educativa en la Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España.
- Broc, M. A. & Gil, C. (2008). Aportaciones recientes de variables volitivas en la predicción del rendimiento académico y la autorregulación del aprendizaje en alumnos de la ESO. Validación de un instrumento. En J. A. González-Pienda & J. C. Núñez Pérez (Eds.), *Psicología y Educación. Un lugar de encuentro* (pp. 65-72). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Broc, M. A., Gil, C. & Tejedor, J. A. (2006). La regresión logística binaria en la predicción del rendimiento académico en alumnos de Bachillerato LOGSE. *ANNALES*, 18, 179-218.
- Brown, S. & Glasner, A. (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self regulated learning and academic achievement* (pp. 191-225). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Du Toit, M. & Du Toit, S. (2001). *Interactive LISREL: User's Guide*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International, Inc.
- Fontes de Gracia, S., García, C., Garriga, A. J., Pérez-Llantada, M. C. & Sarriá, E. (2006). *Diseños de investigación en psicología*. Madrid: UNED.
- Gaeta, M. L. (2006). Estrategias de autorregulación del aprendizaje: contribución de la orientación de meta y la estructura de metas del aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9 (1), 1-8.

- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black, W. C. (2004). *Análisis Multivariante*. Madrid: Prentice Hall.
- Hernández, F., Martínez, P., Da Fonseca, P. & Rubio, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- Husman, J., McCann, F. & Crowson, H. M. (2000). Volitional strategies and future time prespective: Embracing the complexity of dynamic interactions. *International Journal of Educational Research*, 33, 777-799.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (2001). *LISREL 8: User's Reference Guide*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International, Inc.
- Jöreskog, K. G., Sörbom, D. (2002). *PRELIS 2. User's Reference Guide*. SSI Scientific Software International. Lincolnwood. EEUU.
- Jöreskog, K. G., Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language*. SSI Scientific Software International. Lincolnwood. EEUU.
- Jöreskog, K. G., Sörbom, D., Du Toit, S. & Du Toit, M. (2000-1). *LISREL 8: New Statistical Features*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International, Inc.
- Kuhl, J. (1984). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action-control. En B. A. Maher (Ed.), *Progress in experimental personality research* (pp. 99-171). New York: Academic Press.
- McCann, E. J. & García, T. (1999). Maintaining motivation and regulating emotion: Measuring individual differences in academic volitional strategies. *Learning and Individual Differences*, 11 (3), 259-279.
- McCann, E. UJ. & Turner, J. E. (2004). Increasing Student Learning Through Volitional Control. *Teachers College Record*, 106 (9), 1695-1714.
- Núñez, J. C. (2008). Aportaciones de la Psicología Educativa al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. *FOCAD (Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos)*. Primera Edición (Febrero-Abril de 2008).
- Pérez, C. (2010). *Técnicas de análisis de datos con SPSS 15*. Madrid: McGraw-Hill. Interamericana de España.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Toward a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 412, 359-376.
- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. In J. Heckhausen (Ed.), *Motivational psychology of human development* (pp. 143-163). Amsterdam: Elsevier.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T. & McKeachie, W. J. (1991). *A Manual for the Use the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: Universidad de Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Román, J. M. & Gallego, S. (1994). *ACRA. Escalas de estrategias de aprendizaje*. Madrid: TEA Ediciones.
- Snow, R. E., Corno, L. & Jackson, D. (1996). Individual differences in affective and cognitive functions. En D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 243-310). New York: Prentice Hall.
- SPSS Inc. 8(2005). Chicago. Recuperado de <http://www.spss.com>

- Torrano, F. & González, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: Presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 1-34. Recuperado de [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espagnol/Art\\_3\\_27.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espagnol/Art_3_27.pdf)
- Turner, J. E., Husman, J. & Schallert, D. I. (2002). The importance of students' goals in their emotional experience of academic failure: Investigating the precursors and consequences of shame. *Educational Psychologist*, 37 (2), 79-89.
- Turner, J. E. & McCann, E. J. (2000, Abril). *The importance of student goals and academic context: Investigating the consequences of experiencing shame upon students' subsequent motivational behavior, volitional strategy use, and academic achievement*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, EE.UU.
- Turner, J. E. & Schallert, D. L. (2001). Expectancy-value relationships of shame reactions and shame resiliency. *Journal of Educational Psychologist*, 98 (2), 320-329.
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college student's regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90, 224-235.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 4-37). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Fecha de recepción: 21 de septiembre de 2010.

Fecha de revisión: 21 de septiembre de 2010.

Fecha de aceptación: 30 de octubre de 2010.



Fernández-Molina, Milagros; González, Victoria; Del Molino, Gemma (2011). Perfil del alumnado universitario de Educación Infantil. Un estudio descriptivo desde los inicios del Espacio Europeo de Educación Superior hasta los Estudios de Grado (2006-2010). *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 187-203.

# **PERFIL DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN INFANTIL. UN ESTUDIO DESCRIPTIVO DESDE LOS INICIOS DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR HASTA LOS ESTUDIOS DE GRADO (2006-2010)**

*Milagros Fernández-Molina, Victoria González\* y Gemma del Molino\*\**

Doctora en Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.  
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga.

\*Estudiante de Postgrado en Psicopedagogía. Maestra de Educación Infantil. Málaga.

\*\*Licenciada en Historia. Maestra de Educación Infantil. Málaga.

## **RESUMEN**

*Educación Infantil ha experimentado un importante desarrollo en España con debates y cambios legislativos, administrativos y educativos. Asimismo, el proceso de Convergencia Europea ha estimulado procesos de renovación de la titulación universitaria, el desarrollo de proyectos de innovación y el diseño de estudios de Grado. El objetivo de este trabajo es conocer el perfil y competencias iniciales de los estudiantes que acceden a la Universidad de Málaga por la titulación de Educación Infantil. Para ello, se encuestó, durante cuatro cursos académicos consecutivos, al alumnado de primer curso sobre su procedencia educativa, su experiencia y motivación por la Universidad, por la Educación Infantil como carrera y como profesión, y sus competencias instrumentales de acceso. Se exploraron posibles diferencias en función del año de acceso.*

**Palabras clave:** *Educación Infantil; Innovación educativa; Ideas implícitas; Competencias.*

---

### **Correspondencia:**

Milagros Fernández-Molina (mfernandezm@uma.es)

## **EARLY CHILDHOOD EDUCATION STUDENT PROFILE. A DESCRIPTIVE RESEARCH STUDY FROM THE BEGINNING OF THE EUROPEAN SPACE FOR HIGHER EDUCATION UNTIL THE INTRODUCTION OF DEGREE-MODALITY STUDIES (2006-2010)**

### **ABSTRACT**

*Pre-primary education has undergone a significant development in Spain, where debates and administrative, educational and legislative changes have taken place. University degrees are also undergoing a process of renewal, mainly through the European convergence process, which has stimulated the development of innovation projects and the design of undergraduate studies. The aim of this study is to describe the initial profile and skills of students upon entering the University of Malaga (Spain) to study the degree of Early Childhood Education. To this end, first-year students answered surveys with questions on their expectations, skills, experience and motivation for university and Early Childhood Education as a degree and a profession. These surveys were administered in four consecutive academic years. We also explored the generational differences on the basis of the year of entry.*

**Key words:** *Childhood Education; Educational innovation; Implicit beliefs; Skills; Competences.*

### **INTRODUCCIÓN**

La Educación Infantil (en adelante, EI) es posiblemente la etapa educativa que más impulso legislativo e interés social está experimentando en la actualidad, sólo hay que ver el monográfico de la revista CEAPA de septiembre-octubre de 2009 o el Plan de extensión e impulso del primer ciclo de EI, Educa3 (BOE, 117, 2009). De forma paralela, en la Universidad de Málaga, desde el curso 2006-2007, se ha experimentado en esta titulación, como una de las dos únicas especialidades de Magisterio que seguirán vigentes tras la reforma de la enseñanza universitaria, un Proyecto Piloto de Innovación en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (en adelante, EEES). Uno de los primeros objetivos era conocer las características de acceso de los estudiantes a la titulación de EI. El interés por explorar estas variables en estudiantes de Magisterio ya ha sido desarrollado en algunas investigaciones en el contexto generalmente de los Servicios de Orientación (Camina y Salvador, 2005 y 2007; Entrena, Benítez y Fernández, 2006; Gómez, Hernández Pina, Buendía, Carmona, 2000; Latorre y Pérez, 2005; Martínez-Otero y Torres, 1999), aunque son escasísimas las iniciativas centradas en EI. En los pocos estudios disponibles, el análisis suele abordarse desde una doble perspectiva: un nivel material, con datos sociodemográficos iniciales como edad, sexo o escolaridad previa y un nivel simbólico, que incluye datos sobre la auto-imagen expresada en motivación y expectativas para su desarrollo profesional (Alliaud y Davini, 1995).

El trabajo por competencias y la nueva metodología que supone el EEES exige al alumnado nuevos roles y responsabilidades que les obligará a perfeccionar o modificar competencias, académicas y tecnológicas, y creencias o ideas, sobre la Universidad y sobre el estudio de su carrera, que han ido construyendo en su larga historia personal y escolar. Además, el conocimiento de las competencias e ideas de los alumnos que

ingresan en la Universidad para cursar EI resulta especialmente importante porque, en este caso, estamos hablando de los futuros corresponsables, junto a la familia y a la Administración, de la educación y crianza de la infancia más temprana, lo que les va a exigir desarrollar la llamada “pedagogía del equilibrio” (Alonso y Acrudo, 2009; Majó i Clavell, 2009).

La investigación sobre las ideas previas de los estudiantes de Magisterio no es nueva (Latorre y Pérez, 2005) aunque en la revisión que hemos realizado son escasas las publicaciones centradas en las de los estudiantes de nuevo ingreso en EI, a pesar de que el contexto experiencial-personal previo es vital para valorar el grado de distancia entre sus expectativas y la realidad y la influencia de estos elementos en el aula (Pérez Gómez, 1998; Pujol, 2009) y comprender el efecto real que las diferentes actividades, teóricas y prácticas, de nuestros programas docentes tendrán en el periodo de formación y en el desarrollo profesional futuro, como señala Gimeno Sacristán (1991). Además, los estudiantes acceden a la Universidad tras una larga trayectoria escolar en la que han podido ir construyendo y practicando competencias instrumentales. Algunas de ellas tienen que ver con habilidades de trabajo intelectual y otras con el manejo de las tecnologías de la comunicación (Solanes, Nuñez y Rodríguez, 2008). Como reconocen Martínez-Otero y Torres (1999) es llamativo la falta de estudios específicos en universitarios a pesar de que hay evidencias de que no todos saben afrontar los nuevos desafíos con éxito en un contexto en el que, y con el EEES más aun, son imprescindibles un alto nivel en trabajo autónomo, organización del tiempo, dominio de la lectura y la comprensión verbal, etc. (Arregi, Bilbatua y Sagasta, 2004). Por otro lado, el incremento en los últimos años de estudiantes procedentes de los Ciclos Formativos puede estar influyendo en el perfil de nuestras aulas, siendo interesante conocer las competencias de acceso y las ideas previas de estos alumnos, muchos de ellos con bastante experiencia profesional en el primer ciclo.

Tres son los estudios que han abordado la descripción del alumnado universitario de EI, aunque no específicamente, sino dentro de resto de titulaciones de Ciencias de la Educación. Según Camina y Salvador (2007), la mayoría procede del Bachillerato, aunque también, de entre todas las titulaciones de Magisterio, es en la que se da el mayor porcentaje de los que señalan el magisterio como la carrera que deseaba estudiar (42%) y de los que entran por Formación Profesional (24%), es el grupo que tiene la nota media más alta de selectividad (6,1) y los más vocacionales de la muestra, llegando a repetir la especialidad en las tres posibilidades que da el sistema de elección y dándose, en un 94%, la mayor coincidencia entre los estudios elegidos y los cursados. En cuanto a las motivaciones, los estudiantes de EI citan el gusto por el trabajo con niños (46%) y por la docencia (31%) y señalan interés por actividades de ayuda a la maduración educativa de niños y adolescentes. En sus conclusiones destacan que, de todas las especialidades, son los alumnos de EI los que mejor perfil presentan. Los datos de Latorre y Pérez (2005) van en el mismo sentido. En cuanto a las competencias instrumentales, los estudios de Camina y Salvador (2007) y Martínez-Otero y Torres (1999) encuentran autovaloraciones moderadas, e incluso una importante bolsa de sujetos se califican mal o muy mal en actividades básicas para el trabajo intelectual (fluidez verbal, lectura, redacción, estudio o cálculo matemático), siendo los estudiantes de EI donde están los mejores resultados en facilidad lectora, expresión escrita, manejo de libros y lectura y técnicas de estudio (subrayado y resumen).

Sería pertinente, por tanto, saber si, cuando llegan por primera vez a nuestras aulas, podemos ser capaces de identificar los rasgos más característicos de las promociones de estudiantes de EI, los indicadores previos del logro de las capacidades, de forma que, desde el análisis del potencial con el que llegan, podamos hacer predicciones sobre el proceso formativo, adaptar los programas de enseñanza a la situación real y reorientar nuestras actividades de aprendizaje (Camina y Salvador, 2005; Colén y Defis, 1997). El objetivo general de este trabajo es explorar y conocer el perfil, características y competencias iniciales de los estudiantes que acceden a la Universidad de Málaga para cursar la titulación de EI, de forma que, a través de este análisis, podamos detectar tanto los puntos fuertes como las debilidades con las que afrontan su formación estos futuros profesionales de la educación, así como detectar la posibilidad de diferencias en función del curso académico de acceso.

## **METODOLOGÍA**

Se ha utilizado una metodología secuencial transversal, exploratoria y descriptiva que era la más pertinente para el objetivo de este estudio. Para la recogida de datos se adaptó, siguiendo las recomendaciones de Azofra (2000), la Escala de Evaluación Inicial del alumnado para la experimentación del Proyecto de ECTS en Educación Infantil (Mérida Serrano y cols., 2006). Este cuestionario "ad hoc" consta de preguntas de opción cerrada (Sí-No; Ninguna-Alguna-Mucha) y de preguntas con varios niveles de respuesta para cada ítem (desde 0, que significa "totalmente en desacuerdo, nada" a 5 que significa "totalmente de acuerdo, todo") (Anexo). Las dimensiones y variables analizadas se muestran en el Tabla 1. Las dimensiones generales incluidas son:

- A. Procedencia, que se refiere al nivel educativo no universitario cursado con anterioridad a la carrera de EI.
- B. Experiencia y motivación por el estudio en la Universidad en general, que incluye el haber cursado estudios universitarios con anterioridad, habiéndolos finalizado o no, a la carrera de EI, y la influencia de diferentes tipos de motivación en la decisión de cursar una carrera universitaria.
- C. Experiencia y motivación por la EI. En la experiencia se ha incluido si se habían matriculado con anterioridad en esta titulación, si habían tenido experiencias, remuneradas económicamente o no, de educación y crianza de niños pequeños y si conocían la profesión. En motivación se ha considerado si habían elegido EI como primera opción y el grado en que distintos tipos de motivación les han influido al elegir EI.
- D. Ideas previas sobre EI. Esta dimensión está formada por dos variables: las ideas implícitas que tenían sobre la EI como carrera, fundamentalmente relacionadas con las exigencias para aprobar las asignaturas y con el tipo de metodología docente, y las ideas previas sobre la EI pero como profesión, donde se les pregunta sobre el concepto que tienen del oficio y sobre las exigencias que creen que tiene el ejercicio de la EI.
- E. Competencias para el estudio de la EI. En esta dimensión se han incluido el nivel que creen los alumnos que tienen en las competencias intelectuales básicas de

acceso a estudios superiores (hábito lector, expresión escrita y oral, comprensión lectora, hábitos de estudio, etc.) y en las tecnologías de la información y la comunicación más utilizadas en las metodologías de enseñanza-aprendizaje en la universidad, incluyéndose el conocimiento y uso de las mismas.

TABLA 1  
DIMENSIONES Y VARIABLES ANALIZADAS EN EL CUESTIONARIO

Dimensiones	Variables
A. Procedencia	A.1 Nivel educativo previo no universitario
B. Experiencia y motivación por la Universidad	B.1 Estudios universitarios previos
	B.2 Motivación para elegir el estudio universitario
	b.2.1 Prestigio social
	b.2.2 Formación cultural general
	b.2.3 Conocimiento de nuevas personas y ambientes
	b.2.4 Puesto de trabajo
C. Experiencia y motivación por la EI, como carrera y como profesión	b.2.5 Desarrollo de capacidad intelectual
	b.2.6 Aportación a la sociedad
	C.1 Matrícula anterior en la carrera de EI
	C.2 Experiencia como educador de niños pequeños
	C.3 Conocimiento de la EI como profesión
	C.4 Posición de la carrera de EI en la elección
	C.5 Motivación para elegir la carrera de EI
	c.5.1 Nota
	c.5.2 Profesión
	c.5.3 Puente
c.5.4 Aptitud	
c.5.5 Carrera corta	
c.5.6 Interés	
c.5.7 Igualdad	
D. Ideas previas sobre la EI	D.1 EI como carrera
	d.1.1 Dificultad elevada
	d.1.2 Mucho tiempo de trabajo
	d.1.3 Sólo asistencia a clase para aprobar
	d.1.4 Metodología por trabajos en grupo y clases participativas
	d.1.5 Estudio memorístico de mucho temario
	d.1.6 Estudio razonado
	D.2 EI como profesión
	d.2.1 Profesión en la que se gana dinero
	d.2.2 Profesión con importancia social
	d.2.3 Profesión cómoda y segura
	d.2.4 Exige interés por educar para el futuro
	d.2.5 Exige paciencia y vocación
	d.2.6 Exige actualización permanente

E. Competencias para el estudio de la carrera de EI	E.1 Instrumentales de acceso e.1.1 Expresión escrita e.1.2 Competencia Lectora e.1.3 Vocabulario e.1.4 Expresión oral e.1.5 Técnicas de estudio e.1.6 Hábito lector
	E.2 Conocimiento y uso de TICS e.2.1 Manejo con el Programa Word e.2.2 Navegar Internet e.2.3 Seleccionar información e.2.4 Correo electrónico e.2.5 Foros virtuales e.2.6 Construcción de webs

El cuestionario se pasó, con cumplimentación anónima y voluntaria, en los primeros días de estancia en la Universidad desde el curso 2006-2007 hasta el curso 2009-2010 a un total de 215 alumnas y alumnos en la asignatura troncal con más matriculados de la titulación. Los datos se analizaron con el paquete estadístico SPSS, versión 15.0 para Windows.

### Muestra

En la Tabla 2 se muestran las características de los estudiantes según el año de pasación.

TABLA 2  
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR CURSO. FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE MATRICULADOS Y MUESTRA. NOTAS DE ACCESO A LA TITULACIÓN

Curso	Matriculados		Muestra		Notas de acceso a la titulación		
	Total matriculados	% encuestado	N	% Total muestra	General	Titulados	> 25 años
2006/2007	113	50,4	57	26,5	6,35	7,1	5,57
2007/2008	125	18,4	23	10,7	6,35	7,2	6
2008/2009	122	41,8	51	23,7	6,32	7,6	5,53
2009/2010	116	72,41	84	39,1	6,48	7,2	7,34
TOTAL	476	45,20	215				

## RESULTADOS

### Procedencia

En relación a su procedencia, la mayor parte del alumnado que forma la muestra, procede de Bachillerato (70,7%), seguido de otro importante porcentaje procedente de Formación Profesional (22,8%). El menor porcentaje lo representan los estudiantes que acceden a través del antiguo B.U.P., únicamente un 0,9% del total. Finalmente cabe señalar que un 5,6 % procede de otras vías, como, por ejemplo, el acceso a mayores de 25 años. La nota de corte fue, para los cursos 06/07, 07/08 y 08/09, la más alta de todas las especialidades de Magisterio en la Universidad de Málaga.

### Experiencia y motivación por la Universidad

La mayor parte del alumnado no posee estudios universitarios previos, concretamente un 90,2% frente al 9,8% restante que sí ha cursado algún tipo de estudios, como por ejemplo, primeros cursos de titulaciones como Económicas, Ingeniería civil, Filología o Enfermería, entre otras. En la Tabla 3 se muestra la principal motivación para los estudiantes de EI cuando deciden cursar una carrera universitaria que es, fundamentalmente, para la mayoría obtener un puesto de trabajo.

TABLA 3  
TIPOS DE MOTIVACIÓN PARA ESTUDIAR UNA CARRERA UNIVERSITARIA.  
DISTRIBUCIÓN DE SUJETOS POR MOTIVACIÓN. FRECUENCIA Y PORCENTAJE

Tipos de Motivación	N	%
Prestigio	1	0,5
Formación	4	1,9
Puesto de trabajo	171	79,5
Capacidad	2	0,9
Sociedad	36	16,7
NC	1	0,5
Total	215	100

### Experiencia y motivación por la EI

En primer lugar, encontramos que un elevado porcentaje del alumnado (94,9%) no tiene experiencia anterior con la carrera de EI ya que se matricula por primera vez, mientras que para el 5,1% restante es, al menos, su segunda matrícula en la titulación. Asimismo, más de la mitad del alumnado afirma desconocer totalmente la profesión de EI mientras que el 22,4% dice tener bastante o muchos conocimientos del ejercicio de la EI. El 38,6% conoce la profesión por familiares y amigos que trabajan o dirigen

su propio centro de Educación Infantil. Además, el 63,7% de la muestra tiene alguna (50,2%) o mucha (13,5%) experiencia en la crianza, porque cuidan de niños de su propia familia o entorno (hermanos, hijos, primos, vecinos, etc.) o porque realizan tareas eventuales relacionadas con el cuidado o entretenimiento de niños. A la pregunta de si EI fue la carrera elegida en primer lugar, casi todos admiten que sí (96,7%). En la Tabla 4 se muestran los resultados sobre los tipos de motivación señalados para elegir la carrera de EI frente a otras opciones. Como vemos, existe un elevado porcentaje de alumnos que se sitúan en los niveles más altos de las motivaciones vocacionales (interés por los temas de la infancia e igualdad social y educativa en la infancia) como ya encontraran Camina y Salvador (2005, 2009). En muy pocos casos se dan motivaciones menos apropiadas, como que sea una carrera corta, que les sirva de puente para acceder a otras o que no tuvieran nota suficiente para realizar otros estudios.

TABLA 4  
TIPOS DE MOTIVACIÓN SOBRE LA CARRERA DE EI.  
DISTRIBUCIÓN DE SUJETOS POR NIVELES DE RESPUESTA. FRECUENCIA Y PORCENTAJE

Niveles	Nota Insuficiente		Profesión		Puente		Aptitud	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1	201	93,5	1	0,5	152	70,7	1	0,5
2	2	0,9	2	0,9	32	14,9	2	0,9
3	2	0,9	7	3,3	21	9,8	7	3,3
4	4	1,9	28	13	7	3,3	71	33
5	5	2,3	177	82,3	3	1,4	134	62,3
NC	1	0,5	0	0	0	0	0	0
Total	215	100	215	100	215	100	215	100

TABLA 4. CONTINUACIÓN  
TIPOS DE MOTIVACIÓN SOBRE LA CARRERA DE EI.  
DISTRIBUCIÓN DE SUJETOS POR NIVELES DE RESPUESTA. FRECUENCIA Y PORCENTAJE

Niveles	Carrera corta		Interés		Igualdad	
	N	%	N	%	N	%
1	121	56,3	1	0,5	3	1,4
2	35	16,3	2	0,9	4	1,9
3	37	17,2	10	4,7	31	14,4
4	12	5,6	36	16,7	71	33
5	10	4,7	166	77,2	106	49,3
NC	0	0	0	0	0	0
Total	215	100	215	100	215	100

### Ideas previas sobre la EI

En las Tablas 5 y 6 se muestran los resultados encontrados respecto a las Ideas Implícitas de los alumnos. En la Tabla 5 aparece la distribución de alumnos según la percepción que tenían de la EI como carrera. Según estos datos, el grado de distancia entre sus expectativas y la realidad del proceso enseñanza-aprendizaje en la carrera de EI no es muy alto, lo que podría explicar la tasa de éxito en las asignaturas de 1º curso así como podría estar facilitando la dinámica en el aula y el afrontamiento de las actividades profesionales futuras (Pérez Gómez, 1998; Pujol, 2009). Las expectativas con las que la mayoría afrontó el estudio de esta carrera fueron bastante ajustadas a los cambios que propone el EEES: creían que en la carrera deberían realizar muchos trabajos de grupo, que las clases serían participativas y que les exigiría mucha dedicación. En otras características, las respuestas se distribuyen entre las diferentes opciones. Por ejemplo, muchas (46,5%) estaban de acuerdo en pensar que la carrera de EI tiene un nivel de dificultad elevado, aunque también hay muchas (41,4%) que están muy o totalmente en desacuerdo con esa afirmación. El 39,5% está totalmente o muy convencido de que la carrera les exigirá estudio razonado mientras que otro 30,2% está total o muy en desacuerdo con esa idea.

TABLA 5  
 IDEAS PREVIAS SOBRE LA CARRERA DE EI.  
 DISTRIBUCIÓN DE SUJETOS POR NIVELES DE RESPUESTA.  
 FRECUENCIA Y PORCENTAJE

	Dificultad		Tiempo		Solo a clase		Trabajo en grupo		Temario		Estudio razonado	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
1	37	17,2	2	0,9	131	60,9	8	3,7	76	35,3	26	12,1
2	52	24,2	6	2,8	52	24,2	5	2,3	60	27,9	39	18,1
3	100	46,5	34	15,8	18	8,4	11	5,1	56	26	65	30,2
4	22	10,2	41	19,1	7	3,3	49	22,8	19	8,8	59	27,4
5	2	0,9	132	61,4	6	2,8	142	66	4	1,9	26	12,1
NC	2	0,9	0	0	1	0,5	0	0	0	0	0	0
Total	215	100	215	100	215	100	215	100	215	100	215	100

En la Tabla 6 aparece la distribución de los alumnos según su percepción de la EI como profesión. La mayoría creen que no es una profesión cómoda, al contrario, piensan que les exigirá tener mucha paciencia y vocación y actualización permanente. Como vemos, se repite en buena medida el perfil encontrado en los estudios revisados en la introducción (Camina y Salvador, 2005; Latorre y Pérez, 2005).

TABLA 6  
 IDEAS PREVIAS SOBRE LA PROFESIÓN DE EDUCACIÓN INFANTIL.  
 DISTRIBUCIÓN DE SUJETOS POR NIVELES DE RESPUESTA.  
 FRECUENCIA Y PORCENTAJE

	CÓMODO		FORMAR		GANAR		IMPORTANCIA		PACIENCIA		ACTUALIZACIÓN	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	32	14,9	2	0,9	118	54,9	9	4,2	1	0,5	2	0,9
2	49	22,8	2	0,9	66	30,7	21	9,8	1	0,5	7	3,3
3	72	33,5	3	1,4	18	8,4	32	14,9	2	0,9	22	10,2
4	38	17,7	28	13	4	1,9	41	19,1	28	13	59	27,4
5	23	10,7	180	83,7	8	3,7	110	51,2	181	84,2	122	56,7
NC	1	0,5	0	0	1	0,5	2	0,9	2	0,9	3	1,4
Total	215	100	215	100	215	100	215	100	215	100	215	100

### Competencias para el estudio de la carrera de EI

La autopercepción que tienen los sujetos de la muestra sobre los diferentes tipos de Competencias instrumentales de acceso a la Universidad incluidas en el Cuestionario aparecen representados en la Figura 1. En el sentido de los datos de Arregi, Bilbatua y Sagasta (2004) vemos que la mayoría de los alumnos se califica positiva o muy positivamente en las competencias relacionadas con el trabajo autónomo y la organización del tiempo.

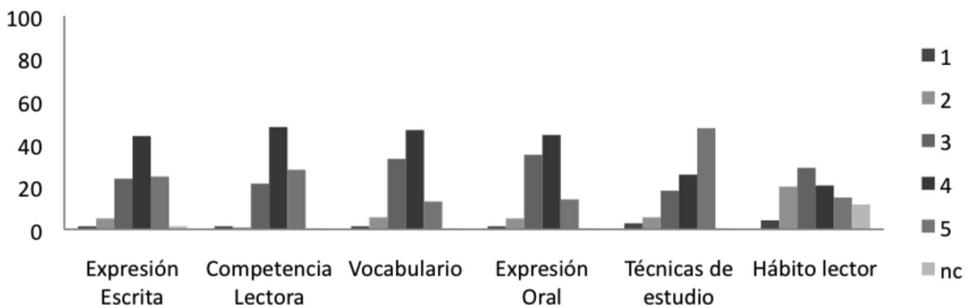


FIGURA 1  
 COMPETENCIAS INTELECTUALES DE ACCESO A LA CARRERA DE EI. PORCENTAJE DE SUJETOS POR NIVELES DE RESPUESTA

En la Figura 2 se muestran los resultados en cuanto a las competencias relacionadas con el conocimiento y uso de las tecnologías de la comunicación y la información.

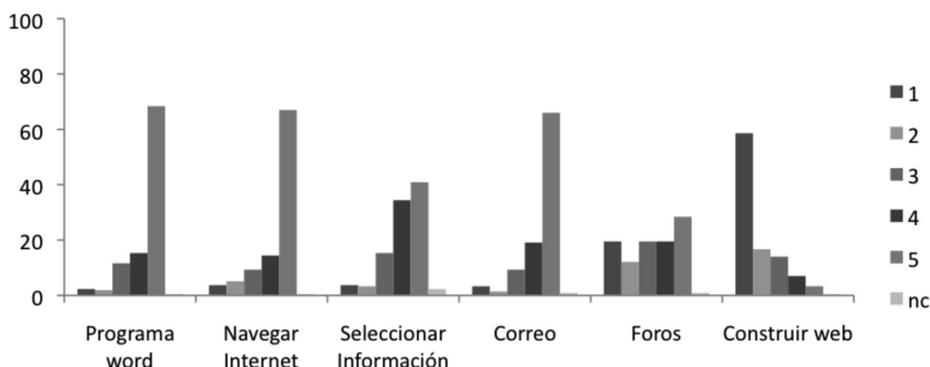


FIGURA 2  
COMPETENCIAS TICs. PORCENTAJE DE SUJETOS POR NIVELES DE RESPUESTA

### Exploración de diferencias según el curso académico de ingreso

Con el objetivo de explorar posibles diferencias en relación al curso de ingreso en los estudios universitarios de EI, se analizó la asociación entre las variables incluidas y el año académico de pasación a partir del estadístico de contraste Chi-cuadrado de Pearson, junto con la Razón de similitudes para asegurarnos de la validez de la significancia obtenida. La interpretación del grado de asociación se realizó a través de los Residuos tipificados corregidos de las tablas de contingencia, tomando en cuenta que los residuos se distribuyen asintóticamente como una  $N(0,1)$  en la hipótesis  $H_0$  y, a un nivel del 95,5% de confianza, residuos con un valor absoluto mayor que dos se consideran como valores anormalmente altos (si  $r_{ij} > 1,96$ ) o bajos (si  $r_{ij} < -1,96$ ) de casos. En la Tabla 7 aparecen los valores de las relaciones que resultaron ser significativas al asociar el Curso de inicio y las variables analizadas en el estudio.

TABLA 7  
VALOR DE LA PRUEBA  $\chi^2$  ENTRE CURSO ACADÉMICO Y VARIABLES ANALIZADAS

Variables que resultaron asociadas	Valor de $\chi^2$
Experiencia como educador	$[\chi^2 (6, N=215) = 24,926, p<0,000]$
Estudios universitarios previos	$[\chi^2 (3, N=215) = 11,020, p<0,012]$
Carrera de dificultad elevada	$[\chi^2 (15, N=215) = 36,864, p<0,001]$
Carrera trabajos en grupo y clases participativas	$[\chi^2 (12, N=215) = 22,024, p<0,05]$
Chateo y uso de Foros virtuales	$[\chi^2 (15, N=215) = 43,794, p<0,000]$
Búsqueda y selección de información en la red	$[\chi^2 (15, N=215) = 30,394, p<0,01]$
Uso del programa Word	$[\chi^2 (15, N=215) = 29,150, p<0,01]$
Uso del correo electrónico	$[\chi^2 (15, N=215) = 26,598, p<0,05]$
Uso de Internet	$[\chi^2 (15, N=215) = 24,588, p<0,05]$

Del 13,5% que dice tener “mucho” experiencia educadora, es en el curso 06-07, donde encontramos más casos (4,7). En cambio del 50,2% que tiene “alguna” experiencia como educador/a de niños/as pequeños/as, el grupo más representativo, según los Residuos corregidos, es el curso 09-10 (2,2). No se observa, en cambio, diferencias por curso en la categoría de ninguna experiencia. Del 90,2% que no tiene estudios universitarios previos la mayoría pertenece al curso 08-09 (2,2). No obstante, del 9,8% que sí posee estudios universitarios previos, la mayoría son del curso 09-10 (3,2).

Según los residuos corregidos, es en el curso 09-10 donde hay más alumnos que opinan que la carrera de EI no es tan difícil (3,9). La mayoría de los que están totalmente de acuerdo con que la EI es una carrera participativa son del curso 08-09 (2,5). Es en el último año donde se encuentran más alumnos (2,9) que están totalmente en desacuerdo con esa visión de la carrera. Por último, del 56,7% que está totalmente de acuerdo en entender la actualización como una exigencia de la profesión elegida, según los residuos corregidos, son más en el curso 06-07 (3) que en el resto de los años considerados.

En último lugar vemos que en los cursos 08-09 (4,1) y 07-08 (2,2) se sitúa el mayor número de alumnos que dicen no usar los foros virtuales frente a los cursos 09-10 (4,7) y 06-07 (2,7), donde hay más opiniones muy positivas o positivas, respectivamente. En el curso 06-07 se encuentra el mayor porcentaje de alumnos que se consideran muy competentes en: búsqueda y selección de información en la red (3,7), uso del programa Word (3,3), uso del correo electrónico (2,7), navegar por Internet (2,9).

## CONCLUSIONES

El perfil general de los estudiantes que acceden a la titulación de EI en la Universidad de Málaga, según nuestro estudio, es el siguiente: alumnas de Bachillerato que deciden cursar una carrera universitaria fundamentalmente para obtener un puesto de trabajo, que eligen EI como primera opción y sin experiencia previa en otras carreras, pero sí alguna o incluso mucha en la educación de niños pequeños. Son alumnas que eligieron EI convencidas de que poseen aptitudes para ello, altamente motivadas por la profesión de educar y por la preocupación que tienen por proteger y preparar a las niñas y niños para el futuro y con expectativas sobre la carrera bastante ajustadas a la realidad. Estas ideas previas facilitarán sin duda la adaptación del alumnado a las exigencias del proceso de aprendizaje y posibilitará que el profesorado mantenga las previsiones de trabajo, se anime a desarrollar innovaciones y aumente la motivación por su docencia.

La autopercepción de sus competencias instrumentales, en general, es bastante positiva, ya que son pocos los que reconocen tener dificultades en estas habilidades, siendo el hábito lector la competencia en la que más estudiantes se suspenden a sí mismos. Este dato nos parece relevante, teniendo en cuenta el volumen de texto escrito que deben descodificar en las asignaturas y la relación entre hábito y lectura comprensiva. Se observa, por ejemplo, que, de todas las competencias, en la que más estudiantes se consideran muy bien preparados es en la relacionada con las técnicas de estudio de organización de la información, como ya encontraron Martínez-Otero y Torres (1999).

En las habilidades TICS, la valoración es altamente positiva porque la mayoría de los alumnos se consideran muy competentes en el uso de programas de tratamiento de textos, en navegar y usar el correo electrónico e incluso en la capacidad para buscar y seleccionar adecuadamente la información que necesite en la red. La valoración que hacen los alumnos del uso de los foros virtuales es especialmente interesante ya que es la competencia TICS en la que las respuestas se encuentran más distribuidas entre las diferentes opciones. El profesorado y los planes de formación debemos tener muy en cuenta este dato, por la importancia del uso del Campus Virtual en las asignaturas de la carrera de EI en la Universidad de Málaga.

Por último, la exploración realizada según las promociones nos sugiere algunas reflexiones. Primero, que los alumnos de la promoción 06-07 destacan frente a los de los años posteriores en algunas de las variables y segundo, que en la última promoción están los alumnos con más experiencia educadora, los que más usan los foros virtuales y los que no creen que la EI sea difícil, posiblemente porque, en este año, se encuentran más alumnos que han cursado otros estudios. Sería necesario seguir profundizando en el sentido de estas primeros indicios, realizando otros análisis más comprensivos y explicativos de las diferencias entre cohortes o de los efectos de determinadas variables, como la experiencia educadora previa, la ocupación laboral o el nivel de conocimiento de la profesión por familiares y amigos.

El futuro de la profesión de EI es alentador, dado los resultados encontrados en este estudio: alumnos motivados, con vocación, con ideas previas positivas, con experiencia para entender la profesión y con buenas expectativas para afrontar adecuadamente algunos de los retos de la carrera y de la profesión. Los docentes que asumimos la formación inicial de estos estudiantes en los nuevos Grados debemos saber aprovechar este potencial y, al mismo tiempo, tomar medidas para que las competencias deficitarias y las ideas previas inadecuadas vayan modificándose.

## REFERENCIAS

- Alliaud A. & Davini, C. (1995) Los maestros del S. XXI: un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Alonso, A. & Alcrudo, P. (2009). Educación Infantil: una etapa castigada, *Revista de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos/as*, 102, 20-27.
- Arregi, X., Bilbatua, M. & Sagasti, M. P. (2004). Innovación curricular en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragón Unibertsitatea: Diseño e implementación del perfil profesional del Maestro de Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 109-129.
- Azofra, M. J. (2000). Cuestionarios. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas-Cuadernos Metodológicos.
- BOE Núm. 117 Jueves 14 de mayo de 2009 Sec. III. Pág. 41224. Ver <http://www.boe.es/boe/dias/2009/05/14/pdfs/BOE-A-2009-8044.pdf> (Consultado el 15-01-2010).
- Camina, A. & Salvador, I. (2005). Análisis de un cuestionario para la orientación de los estudios universitarios de magisterio. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (1), 239-257.

- Camina, A. & Salvador, I. (2007). Condicionantes y características de los estudiantes que inician Magisterio. Estudio descriptivo y comparativo entre especialidades, *Tendencias pedagógicas*, 12, 245-262.
- Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos [CEAPA] (2009). Una Educación Infantil de calidad para todos los niños y niñas. Monográfico de Padres y Madres de alumnos y alumnas, *Revista de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos/as*, 102, 16-45.
- Colén, T. & Defis, O. (1997). La formación permanente del profesorado de Educación Infantil como punto de partida de la formación inicial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 0 (1), 1-5. Recuperado el 22 de diciembre de 2009, de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/98>.
- Entrena, J. A., Benítez, J. L. & Fernández, E. (2006). Estudio de los aspectos emocionales de estudiantes universitarios de primer curso de magisterio. En F. Justicia Justicia (Coord.), *La universidad ante el reto del espacio europeo de educación superior: Investigaciones recientes*. Madrid: Instituto de Orientación Psicológica.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gómez García, J., Hernández Pina, F., Buendía Moya, F. & Carmona Martínez, M. (2000). Modelización estocástica de la elección de carrera universitaria y de los resultados obtenidos en primer curso de las titulaciones de Pedagogía y Magisterio. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 97-118.
- Latorre, M. J. & Pérez, P. (2005). El perfil del estudiante de Magisterio y su formación práctica universitaria. *Revista Qurrriculum*, 18, 255-274.
- Majó i Clavell, A. (2009). Por qué la Educación Infantil. *Revista de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos/as*, 102, 16-20.
- Martínez-Otero, V. & Torres, L. (1999). Análisis de los hábitos de estudio en una muestra de alumnos universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7 (35), 1-8. Recuperado el 23 de octubre de 2009, de [http://www.rieoei.org/inv\\_edu40.htm](http://www.rieoei.org/inv_edu40.htm).
- Mérida Serrano, R., Angulo Romero, J., Gil del Pino, J. & Mañas Montero, J. (2006). El Crédito Europeo: Experimentación en el Título de Maestro en Educación Infantil. En *Actas de I Jornadas de trabajo sobre experiencias piloto de implantación del crédito europeo en las Universidades Andaluzas* (pp. 783-790). Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pujol, M. A. (2009). ¿Cómo debería ser y qué reformas requiere la formación del profesorado? *Revista de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos/as*, 102, 27-30.
- Solanes, A., Nuñez, R. & Rodríguez, J. (2008). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 26 (1), 35-49.

## ANEXO

### **CUESTIONARIO: PERFIL DE ACCESO DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**FERNÁNDEZ-MOLINA, M., GONZÁLEZ, V. Y DEL MOLINO, G.**

**1. ¿Qué tipo de estudios has cursado con anterioridad?**

- 0. Bachiller
- 1. FP
- 2. BUP
- 3. Otros (explícalo)

**2. ¿Tenías estudios universitarios previos en otras carreras?**

- 0. Sí. Señala cuáles y el curso al que llegaste:
- 1. NO

**3. ¿Cuál ha sido tu principal motivación para elegir estudiar una carrera universitaria? Marca la que quieras.**

- 0. Me proporciona prestigio social
- 1. Quiero recibir una formación cultural general
- 2. Deseo conocer nuevas personas, ambientes, etc.
- 3. Me gustaría formarme profesionalmente para conseguir un puesto de trabajo
- 4. Necesito desarrollar mi capacidad intelectual
- 5. Aspiro a aportar lo mejor de mí a la sociedad

**4. ¿Es la primera vez que te matriculas en Magisterio Educación Infantil?**

- 0. SI
- 1. NO

**5. ¿Elegiste Educación Infantil como primera opción?**

- 0. SI
- 1. NO

**6. ¿Has tenido experiencias como educador de niños pequeños? Indica cuáles.**

- 0. Ninguna
- 1. Alguna
- 2. Muchas

**7. ¿Conoces la profesión de Educador Infantil?**

Sí, poseo conocimientos sobre esta profesión por la familia y amigos  
No, desconozco totalmente la profesión de educar

8. **Existen diferentes MOTIVOS PARA ELEGIR ESTUDIAR MAGISTERIO EDUCACIÓN INFANTIL.** En cada uno de los que aparecen a continuación, señala en qué grado (del 1 al 5) cada uno de ellos fue importante para tomar tu decisión. 1 indica "No influyó, nada importante" y 5 indica "Este motivo influyó mucho, totalmente importante"
0. No he tenido nota para hacer otra carrera
  1. Me encanta la profesión de educar
  2. Me sirve de puente para hacer una carrera superior
  3. Creo que tengo aptitudes para enseñar a los niños pequeños
  4. Es una carrera corta y de coste económico asequible
  5. Tengo mucho interés por los temas de la infancia
  6. Quiero ayudar a conseguir más igualdad social y educativa en la infancia
8. **ANTES DE EMPEZAR A ESTUDIARLA ¿Qué pensabas sobre la carrera de Magisterio de Educación Infantil? Indica tu grado de opinión en cada opción (del 1 al 5). 1 es "totalmente en desacuerdo, no pensaba eso" y 5 es "totalmente de acuerdo".**
0. Que tiene un nivel de dificultad elevado
  1. A la que hay que dedicarle mucho tiempo de trabajo
  2. En la que para aprobar solo es necesario ir a clase
  3. En la que se realizan trabajos en grupos y las clases son participativas
  4. En la que hay que memorizar mucho temario y soltarlo en el examen
  5. Que requiere un alto nivel de estudio razonado
9. **ANTES DE EMPEZAR A ESTUDIARLA ¿Qué pensabas de la profesión de Educación Infantil antes de comenzar la carrera que ahora estás estudiando? Indica tu grado de opinión en cada opción (del 1 al 5). 1 es "no pensaba eso en absoluto, nada" y 5 es "pensaba mucho eso, todo".**
0. Es una profesión donde se gana suficiente y se trabaja poco
  1. Es un trabajo que tiene mucha importancia social
  2. Es un oficio cómodo y seguro
  3. Me gusta formar a los niños y niñas para el futuro
  4. Hay que tener mucha paciencia y vocación
  5. Es un trabajo complejo que requiere una actualización permanente
10. **ANTES DE COMENZAR A ESTUDIAR LA CARRERA, señala cuál es tu nivel en cada uno de los siguiente hábitos de trabajo intelectual, siendo 1 "ningún nivel, nada" y 5 "mucho nivel, todo"**
0. Expreso mis ideas por escrito correctamente a nivel ortográfico y gramatical
  1. Comprendo las ideas fundamentales de un texto escrito
  2. Poseo un nivel de vocabulario óptimo
  3. Me expreso oralmente de forma correcta
  4. Uso técnicas de estudio (esquemas, resúmenes, gráficos, mapas conceptuales) para facilitar mi comprensión

5. Tengo hábito lector, leo el periódico con asiduidad, empleo mi tiempo de ocio en casa en leer libros.

**11. Señala cuál era tu nivel, antes de entrar a estudiar esta carrera, en cada uno de los siguientes capacidades en el uso de las TICS: 1 significa "ningún nivel, nada" y 5 "mucho nivel, todo"**

0. Conozco el funcionamiento del programa Word
1. Navego habitualmente por Internet
2. Busca y selecciono adecuadamente la información que necesito en la red
3. Uso correctamente el Correo electrónico
4. Chateo y uso distintos Foros virtuales
5. Puedo construir una página web
6. Conozco y utilizo las Tutorías virtuales

Fecha de recepción: 27 de abril de 2010.

Fecha de revisión: 13 de mayo de 2010.

Fecha de aceptación: 15 de junio de 2010.



# COMPETENCIAS QUE DEBE TENER UN DIRECTOR ACADÉMICO UNIVERSITARIO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR BASADA EN COMPETENCIAS

Leticia Elizondo Montemayor

Directora de Investigación Clínica. Directora de Investigación en Nutrición Clínica.  
Escuela de Medicina del Tecnológico de Monterrey, México.

## RESUMEN

*El perfil de un director académico (DA) de una institución superior, debe basarse en competencias. Este trabajo describe sus funciones, responsabilidades, áreas de dominio, habilidades y hábitos; constituyendo el perfil basado en competencias siguiendo un modelo tri-circular.*

*Las 3 áreas de competencia: 1.) Hacer las cosas que son correctas (realizar tareas), 2.) Hacer las cosas de manera correcta (abordaje), 3.) La persona correcta haciendo las tareas (profesionalismo). Primera área, 5 competencias intelectuales y técnicas: 1. Conocimiento de la institución; 2. Conocimiento de fortalezas y oportunidades; 3. Conocimiento de modelos educativos; 4. Desarrollo de profesores y asuntos estudiantiles; 5. Preparación administrativa. Segunda área, 3 competencias intelectuales, emocionales, analíticas y creativas: 6. Entender los principios; 7. Liderazgo y comunicación efectiva; 8. Habilidades razonamiento y toma de decisiones. Tercera área, 2 competencias personales: 9. Papel del DA en la institución; 10. Ética y Desarrollo Personal. Este artículo describe elementos de estas 10 competencias.*

**Palabras clave:** Director académico; Competencias; Educación superior; Habilidades.

---

### Correspondencia:

Leticia Elizondo Montemayor (lelizond@itesm.mx)

## COMPETENCES UNIVERSITY ACADEMIC DIRECTORS SHOULD HAVE IN COMPETENCE-BASED HIGHER EDUCATION

### ABSTRACT

*The profile of an academic director working in a Higher Education institution should be based on competences. This manuscript describes the role, responsibilities, fields of knowledge, abilities and habits, which a competence-based profile should be made up of, following a tri-circular model.*

*The three areas of competence are: 1) Doing the right thing; 2) Doing things right; and 3) The right person doing the tasks. The first area includes five intellectual and technical competences: 1. Knowledge of the institution; 2. Awareness of strengths and weaknesses; 3. Knowledge of educational models; 4. Teacher training and student affairs; and, 5. Administrative abilities. The second area involves 3 intellectual, emotional, analytical and creative competences: 6. Understanding of the main principles; 7. Leadership and effective communication; 8. Critical thinking and decision making. The third area includes 2 personal competences: 9. Role of the AD; 10. Ethics and personal development. This paper describes the elements of these 10 competences.*

**Key words:** *Abilities; Academic director; Competences; Higher Education.*

### I. CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

El profesional que da respuesta a las necesidades de la población, necesita recibir una formación que le permita afrontar los desafíos de este siglo. Existe una tendencia mundial a reformar la educación, motivada por la necesidad que tienen las universidades para reflejar los requerimientos futuros de la sociedad y para asegurar que los estudiantes adquieran aptitudes apropiadas para ejercer su profesión con calidad (Boelen, 1993).

El sistema de educación en el país puede cumplir con la responsabilidad de educar y entrenar estudiantes altamente competentes, solamente al asegurar que adquieran a lo largo de su carrera, las competencias que requiere un profesional de cualquier campo: los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que requieren como miembros de un equipo multidisciplinario, y la habilidad para realizar tareas complejas e integradas para proveer un alto cuidado de calidad a las personas de la sociedad (AAMC, 2004).

Con relación a los modelos educativos y tendencias en la educación, aunque el modelo de educación SPICES (Harden, 1984), que implicaba una educación centrada en el estudiante, basada en problemas, con currículos integrados, orientados a comunidad y con módulos electivos, no está fuera de contexto, el desarrollo en esta última década ha influenciado la educación a moverse hacia nuevas tendencias a principios de este nuevo milenio (ACP-ASIM, 2000; AAMC 2004). Las nuevas tendencias de acuerdo al modelo PRISMS (Bligh, 2001) incluyen un currículo enfocado a los resultados esperados en el desarrollo de la persona, basado en competencias, relevante a la práctica, interprofesional, con reducción en el número de años y horas de estudio, y aprendizaje en grupos pequeños llevado a cabo en sitios diversos que permitan el aprendizaje experiencial.

Para lograr estos propósitos, entre otros, la tendencia internacional se orienta a reformar las estructuras curriculares para dar lugar a una educación y un sistema de evaluación basados en competencias. El currículo y la evaluación basados en competencias, se vuelven cada vez más relevantes para la educación conforme las universidades buscan medios para hacer explícitos los criterios o estándares contra los cuales deben ser juzgados el éxito del programa curricular y el de los estudiantes (AAMC, 2004; Karle, 2004; WFME, 2003; Davis, 2003; GMC, 2003; Harden, 2002; IIME, 2002; Bloch, 2002; Bligh, 2001; Schwarz, 2001; Barzansky, 2000; Anderson, 2000; Mandin, 2000; U.S. News & World Report 1999 y 2000; Harden, 1999a; Harden, 1999b; Metz, 1994). La educación basada en competencias es un abordaje para la educación, que permite que las reformas y desarrollo curricular se mantengan a la par de los cambios que ocurren en la práctica (Simpson, 2002).

Así, se justifica la formación basada en competencias, porque ésta permite enfatizar y localizar el esfuerzo del desarrollo económico y social en la valoración de los recursos humanos, al mismo tiempo que parece responder mejor a la necesidad de encontrar un punto de convergencia entre educación y empleo; proporcionando además a la persona la facultad para adaptarse a la necesidad de un cambio omnipresente en la sociedad internacional.

Es en este rubro, donde la dirección académica juega un papel fundamental, desde la promoción y diseño de un modelo educativo, hasta su implementación y evaluación, involucrando a todos los actores del proceso de enseñanza aprendizaje: alumnos, profesores, directivos, profesionistas de apoyo y personal administrativo. Cada uno, bajo su propio rol y desde su propia perspectiva de competencia, juega un papel importante la calidad académica. Por tanto, el perfil de un director académico también debe estar basado en competencias. El presente trabajo desarrolla las funciones, responsabilidades, áreas de dominio, habilidades y hábitos de un director académico de una institución superior, constituyendo el perfil basado en competencias, las cuales se describen siguiendo un modelo tri-circular.

## **II. FUNCIONES Y RESPONSABILIDADES, ÁREAS DE DOMINIO, HABILIDADES Y HÁBITOS DE UN DIRECTOR ACADÉMICO DE UNA INSTITUCIÓN SUPERIOR**

### **Contexto nacional**

Se cuenta con muy poca información sobre las funciones, responsabilidades, habilidades y competencias que debe tener un director académico en México. Su figura es someramente descrita por solo algunas universidades superiores; la mayoría no hacen referencia a su papel. Se describe con la función de estudio y aprobación de políticas académicas, métodos, planes, y programas de enseñanza, investigación y difusión académica (Universidad de las Américas 2010). También se enfatizan las siguientes funciones: apoyar el proceso de acreditaciones tanto institucionales como de cada programa académico a nivel nacional e internacional; diseñar los nuevos programas académicos; seleccionar a los estudiantes de alto talento y proporcionar seguimiento a aquéllos de bajo rendimiento; promover los valores de ética, profesionalismo y ciudadanía en forma curricular y co-curricular desde la perspectiva interna e institucional; realizar investiga-

ción educativa sobre las competencias de ingreso y egreso más relevantes de acuerdo a los planes de estudio; asegurar el acervo bibliográfico en forma física y digital para los programas; desarrollo de las competencias docentes y técnicas de los profesores, así como la difusión del uso de tecnología educativa; y la planeación y seguimiento a los objetivos estratégicos, tanto los determinados por la misma escuela, como los sugeridos por otras instancias de la misma institución o externas (División Ciencias de la salud, Tecnológico de Monterrey 2010). Por otra parte, existe suficiente información de citas internacionales que describen las funciones, responsabilidades, áreas de dominio, habilidades, hábitos y áreas de vinculación, las cuales se describen a continuación.

### **Funciones y Responsabilidades del director académico**

El papel del director académico es a menudo difícil de describir. Como líder en la educación superior, el director académico tiene variedad de responsabilidades y muchos retos que enfrentar, que tienden a evolucionar con la siempre cambiante cara de la educación superior, por lo que su papel es multifacético y a veces ambiguo. Dentro de su papel de liderazgo, el director académico debe “dar servicio, ser confiable, desempeñar un papel moral, actuar como guardián, construir comunidades diversas con confianza y colaboración, y promover la excelencia (AACTE 2010).

Wolverton, Gmelch, Montez y Nies (2001) afirman que las tareas del director académico han cambiado con el tiempo, de ser “casi exclusivamente enfocadas en los estudiantes, a incluir una variedad multifacética de funciones, como administrador financiero, del tiempo, del ambiente de trabajo, de la visión curricular y de relaciones públicas externas”. Robillard (2000) por su parte, hace notar, que el candidato debe asumir la responsabilidad de liderazgo, de planeación y desarrollo curricular, del staff, de la evaluación y de la administración de presupuesto, de evaluación del programa curricular y del desarrollo de sociedades entre constituyentes internos y externos.

### **Áreas de dominio de un director académico**

Los directores académicos responden a varios constituyentes de la institución: a los profesores, a la administración central y a los estudiantes, y deben servir los variados intereses de todos. La posición del director académico lo sitúa al frente de los cambios institucionales. Las responsabilidades de toma de decisión de los directores académicos típicamente abarcan, con el organigrama y las personas de apoyo necesarias, las siguientes áreas: 1.) programas educativos/currículos; 2.) selección, promoción y desarrollo de profesores; 3.) asuntos estudiantiles; 4.) finanzas, y 5.) relaciones públicas y de alumnos (AACSB 2010).

Por su parte, Bragg (2000) sugiere que existen seis áreas básicas que son esenciales para este director, que incluyen: 1.) conocimiento de la misión, filosofía e historia de la institución; 2.) orientación centrada en el aprendizaje; 3.) liderazgo educativo; 4.) tecnologías de información y educativas; 5.) evaluación y credibilidad, y 6.) preparación administrativa.

Todas estas áreas de conocimiento evolucionan conforme la institución lo hace; el líder debe estar equipado para manejar todos estos cambios y para solucionar las situaciones variadas y difíciles que se presentan cada día.

### El director académico: vínculo entre la institución, la administración central, el profesorado y alumnos

La administración superior necesita apoyo en determinar cómo aterrizar, lograr y medir las metas, la planeación y los ideales de la institución. Los profesores, por su parte, necesitan apoyo en ver como sus metas y planes individuales se puedan ver cumplidos dentro de las prioridades mayores de la institución, y como ellos pueden desempeñar un papel significativo al hacer que el plan estratégico se haga realidad. El director académico juega este papel de forma predominante. Él sirve como catalizador en clarificar o cristalizar estas visiones; transforma a la visión amplia de la institución en un plan que encaje en las diversas maneras de trabajar de las disciplinas distintas del área correspondiente. El director académico funciona como promotor y sostén de las necesidades de los profesores al encontrar puntos de conexión donde las metas estratégicas puedan justificar las necesidades de los profesores. Es un puente entre la administración superior y los profesores (Buller, 2007). Ver figura 1.



FIGURA 1

El director académico debe entender todos los detalles de las actividades día con día, en el salón y en el laboratorio, para que pueda apreciar el impacto que las decisiones administrativas tienen sobre la vida de los profesores y estudiantes. Debe ayudar a mantener la visión y a implementar las ideas que brindan distinción a la institución. El punto clave para el director académico es ver todos estos aspectos al mismo tiempo y actuar conforme a ellos razonablemente y de manera confiable (Buller, 2007).

## Habilidades que son requeridas del director académico

Existen muchas áreas de dominio con las cuales los directores académicos deben estar familiarizados. Findlen (2000), confirma que algunas de las mejores habilidades que un director académico debe poseer son: 1.) la constante sed de conocimiento; 2.) el compromiso hacia el aprendizaje para la vida, y 3.) el coraje y valor para abrazar los cambios en el mundo siempre en evolución de la educación superior.

Wolverton (2001) por su parte afirma que “el liderazgo clave que sostiene a una organización descansa a mitad de la distancia entre aquéllos que se percibe como líderes y aquellos en cuyo trabajo descansa la reputación y credibilidad de la institución”. El director académico necesita pensar siempre en el futuro, mientras lucha con el presente. Los directores académicos más hábiles son efectivos en influenciar los resultados en apoyo a los programas académicos, a través de la persuasión, colaboración, e integración que faciliten el desarrollo e implementación de los mismos, y a través de cultivar nuevas oportunidades para la investigación y aprendizaje del estudiante.

Posiblemente uno de los retos más grandes del director académico es mostrar su liderazgo en un contexto donde aquéllos a quienes debe guiar, creen firmemente que no necesitan ser guiados ni están dispuestos a sucumbir a las políticas administrativas, como es el caso con los profesores en general (AACSB 2010).

## Hábitos indispensables de un director académico

Según menciona Kohn (2005) en su libro, existen 6 hábitos indispensables para todo líder para que tenga un abordaje más efectivo en desarrollar mejores habilidades de liderazgo y manejo de relaciones humanas, con la finalidad de construir relaciones sólidas con los que de él dependen, para que el ambiente de trabajo sea más productivo y valorado, beneficiando ulteriormente a la organización. Estos 6 hábitos son: 1.) Incrementar la autoconciencia; 2.) Practicar la empatía; 3.) Seguir los principios de la regla de oro; 4.) Aprender a dar retroalimentación con “arte”; 5.) Mantener “límites” apropiados; y 6.) Ser flexibles a diferentes estilos de personas. Esta serie de hábitos están descritos a manera de una pirámide, ya que los tres primeros son la base que proporciona asiento a los siguientes dos, colocando arriba el último (Figura 2).



FIGURA 2

Los tres primeros son intrínsecos a la manera como el director manifiesta los talentos de relaciones humanas. Ayudan al director a desarrollarse en una persona más psicológicamente saludable y mejor en términos generales. En el centro de la pirámide se encuentran dos habilidades específicas de supervisión, y en la parte superior de la pirámide, se encuentra la que representa la orientación hacia el crecimiento personal, que refuerza el valor de ser adaptable a las características únicas de otras personas.

### **III. MARCO BASADO EN COMPETENCIAS PARA DESARROLLAR LA EXCELENCIA COMO DIRECTOR ACADÉMICO**

El énfasis actual en proveer una educación de calidad, tanto en pregrado como en el posgrado, se ha enfocado en las responsabilidades educativas tanto de la institución como de aquéllos que pertenecen a ella, y se ha volcado la mayor parte de esta responsabilidad en los profesores. Sin embargo, el director académico juega un papel vital en la calidad de la educación, ya que es el vínculo entre la visión y misión institucionales, y el quehacer de cada día de los profesores y alumnos en el aula, en el laboratorio o en el campo de trabajo.

A continuación se describe un abordaje basado en competencias para las funciones y responsabilidades del director académico. El marco de referencia provee un abordaje holístico de las competencias esperadas del director académico, que representan los criterios explícitos sobre los cuales debe ser, no tan solo nombrado, sino evaluado. Este modelo basado en competencias, parte del modelo de los tres círculos propuesto por Harden (1999) sobre las competencias del médico egresado de las escuelas de medicina. Se ha tomado este modelo para diseñar las competencias del director académico, formadas por un modelo tri-circular (Figura 3) que contiene 10 competencias, y cada competencia, sus elementos correspondientes:

1. Lo que el director académico es capaz de hacer; el quehacer propio ó tareas: "hacer las cosas que son correctas".  
Esta área se refiere a las competencias técnicas; lo que distingue a un director académico de uno que no lo es, o de otro que ocupa un puesto directivo distinto. En este círculo se incluyen: 1) Conocimiento de la misión, filosofía e historia de la institución; 2) Conocimiento profundo de las áreas de fortaleza y oportunidad de la institución; 3) Conocimiento profundo de los principios, sistemas y modelos educativos; 4) Desarrollo de profesores y asuntos estudiantiles; y 5) Preparación administrativa.
2. Cómo el director académico enfoca su práctica, es decir, el abordaje de las tareas: "Hacer las tareas de la manera correcta".  
Se refiere a la manera de hacer las funciones y responsabilidades. Se incluyen las competencias intelectuales, emocionales y creativas, que son tres: 6.) Entender los principios de las áreas principales; 7.) Actitudes propias de liderazgo y comunicación efectiva; y 8.) Habilidades de razonamiento y toma de decisiones.
3. El director académico como profesional, es decir, su ética y profesionalismo: "La persona correcta haciendo las tareas"  
Implica la forma de ser de la persona que ejercerá el cargo, e incorpora su desempeño dentro de la institución educativa, su ética y profesionalismo y su desarrollo personal, e incluye dos competencias: 9.) Papel del director académico dentro de la institución; y 10.) Ética y desarrollo personal.



FIGURA 3

Este modelo tricircular de Harden, se puede relacionar o comparar con el modelo de George Miller (1990), sobre la valoración de las habilidades clínicas/competencias/desempeño. Sin embargo, este modelo, aunque originalmente descrito para la práctica clínica, ha sido adoptado y es bien conocido en el campo de la educación en todos los campos profesionales, de tal manera que puede aplicarse a cualquier profesión. En el modelo se describe una pirámide dividida en cuatro escalones:

1. **Saber** (el conocimiento): este se encuentra en el nivel más bajo de la pirámide el cual se requiere para realizar las funciones profesionales efectivamente.
2. **Saber cómo** (competencia): deben saber usar y aplicar el conocimiento que han acumulado. Deben tener el suficiente conocimiento, juicio, habilidades y fuerza para cumplir con sus obligaciones.
3. **Mostrar cómo** (desempeño): en este escalón se pretende medir que es lo que los estudiantes harán cuando se encuentren frente a frente con el paciente o en su práctica profesional, cualquiera que sea su profesión, con el fin de demostrar no solo el *saber* y el *saber cómo*, sino que también *demostrar cómo* hacerlo.
4. **Hacer** (de la acción). La acción en el vértice de la pirámide es lo que ocurre en la práctica clínica o en la práctica de cualquier campo profesional. Los métodos formativos siempre deben ir dirigidos hacia a este fin.

Comparando ambos modelos, se puede decir que el modelo tri-circular de Harden va, de manera específica, aún más allá, porque en el círculo más externo se enfoca específicamente la “manera” de hacer; abarca las competencias personales, el sentido de ser persona y ser profesional.

La Tabla 1 muestra las Competencias del Director Académico (DA) “Efectivo” basado en el modelo tri-circular.

TABLE 1  
 LAS COMPETENCIAS DEL DIRECTOR ACADÉMICO (DA) "EFECTIVO" BASADO EN EL MODELO TRI-CIRCULAR

Hacer las cosas que son correctas (Realizar las tareas) Lo que el Director Académico es capaz de hacer		Hacer las cosas de manera correcta (Abordaje de las tareas) Cómo el DA aborda sus funciones		La persona correcta haciendo las tareas (profesionalismo) El DA: profesional y persona	
Competencias Intelectuales y Técnicas		Competencias Emocionales	Competencias Analíticas y Creativas	Competencias personales	
2. Conocimiento profundo de las áreas de la institución	3. Conocimiento profundo de los principios, sistemas y modelos educativos	6. Entender los principios de las áreas principales	8. Habilidades de razonamiento y toma de decisiones apropiada	9. Papel del director académico dentro de la institución	10. Ética y Desarrollo Personal
1.1 Implementación de la misión, filosofía e historia de la institución	2.1 Visión curricular de las áreas de la institución	7. actitudes apropiadas de liderazgo y comunicación efectiva	8.1 Capacidad de planeación, diseño de estrategias y de indicadores de evaluación	9.1 Entender sus responsabilidades como DA	10.1 Actuar siempre con ética y profesionalismo
1.2 Entendimiento de la historia de la institución	2.2 Entendimiento de los detalles de las actividades diarias académicas	7.2 Empatía crítica con "arte" límites	8.2 Capacidad organizativa	9.2. Enlace entre la administración superior, institución y los profesores y alumnos	10.2 Respeto a reglamentos y a autoridad
1.3 Poseedor de visión curricular	2.3 Identificación de áreas de fortaleza académicas	7.3 Mantener los límites	8.3 Promotor de la investigación educativa	9.3. Mantener un balance entre servicio, docencia, compromisos e investigación	10.3 Conciencia de las propias áreas de fortaleza y de oportunidad
	2.4 Identificación de áreas de oportunidad	7.4 Flexibilidad a diferentes estilos de las personas	8.4 Promotor del cambio fundamentado	9.4. Mantener un balance entre servicio, docencia, compromisos e investigación	10.4 Aceptación y respuesta adecuada ante la retroalimentación constructiva
	3.1 Teorías del aprendizaje	7.5 Trabajo en equipo	8.5 Creatividad	9.5. Apreciación de la calidad académica	10.5 Pasión y entusiasmo
	3.2 Estilos de aprendizaje	7.6 Relaciones públicas	8.6 Utilización de recursos en su abordaje hacia la educación	9.6. Apreciación de su papel como miembro de un equipo.	10.6 Compromiso constante
	3.3 Oportunidades de aprendizaje	7.7 Persuasión		9.7. Promotor de un abordaje multidisciplinario en la educación	10.7 Sed de conocimiento
	3.4 Estrategias de enseñanza aprendizaje	7.8 Apertura		9.8. Aprecio y respeto por colegas	10.8 Compromiso hacia el aprendizaje para la vida
	3.5 Modelos educativos	7.9 Colaboración		9.9. Familiarización con reglamentos y procedimientos académicos-administrativos	10.9 Coraje y valor para abrazar los cambios
	3.6 Educación Basada en competencias	7.10 Imparcialidad		10.10 Confidencialidad	10.11 Lealtad
	3.7 Sistemas de evaluación				
	3.8 Enseñanza multidisciplinaria				
	3.9 Desarrollo curricular				
	3.10 Sistemas de evaluación curricular				
	3.11 Tecnologías de información y educativas				

#### **IV. PROPUESTA DE RESPONSABILIDADES Y FUNCIONES PARA EL DIRECTOR ACADÉMICO, BASADA EN LAS COMPETENCIAS**

En la tabla 2 se muestra una propuesta de responsabilidades y funciones del director académico, basada en las competencias que debe desarrollar y poseer, que se engloba en 5 grandes áreas, cada una de ellas conformada por un conjunto de elementos, cada uno de los cuales representa una propuesta.

TABLA 2  
RESPONSABILIDADES Y FUNCIONES DEL DIRECTOR ACADÉMICO

<b>1. Visión y Misión institucionales</b>
1.1. Elaboración de la visión y misión.
1.2. Desarrollo de nuevas carreras bajo esta visión y misión.
1.3. Re-enfoque de las actuales carreras bajo esta visión y misión.
<b>2. Calidad Académica</b>
2.1. Asegurar la calidad académica y enriquecer el modelo educativo.
2.2. Revisión curricular y desarrollo de planes de estudio basados en competencias.
2.3. Acreditaciones de los planes curriculares actuales.
2.4. Promover y facilitar la diferenciación de los programas académicos.
2.5. Promover y facilitar el fortalecimiento y posicionamiento de los programas académicos.
2.6. Asegurar la obtención de los indicadores particulares de cada Universidad.
2.7. Desarrollar sistemas de evaluación curricular continua basados en competencias.
2.8. Análisis del problema de crecimiento de alumnos en las distintas carreras y de su impacto en la calidad académica.
2.9. Impulsar y enfocar la investigación y publicación para estudiantes de pregrado y posgrado.
2.10. Fomentar la documentación de procedimientos y políticas.
<b>3. Alumnos</b>
3.1. Facilitar el servicio y apoyo a alumnos.
3.2. Admisión de alumnos.
3.3. Seguimiento a egresados.
3.4. Recursos (acervo bibliográfico, computadoras, equipo).
3.5. Cumplimiento con indicadores para alumnos propios de la Universidad.

<b>4. Profesores</b>
4.1. Promover la capacitación y buen desempeño de profesores y directivos.
4.2. Promover la obtención de los indicadores para profesores propios de la Universidad.
4.3. Sistema de indicadores para evaluación del desempeño de los profesores.
4.4. Programa de apoyo, reconocimiento y promoción de profesores.
4.5. Cumplimiento con indicadores del sistema.
<b>5. Investigación e Innovación Educativa e Investigación Científica</b>
5.1. Promover la investigación educativa.
5.2. Promover la elaboración de publicaciones en educación.
5.3. Promover la investigación básica y clínica.
5.4. Promover la elaboración de publicaciones científicas.

## **V. ESTRATEGIAS PARA LOGRAR CUMPLIR CON LAS RESPONSABILIDADES ANTERIORES**

El cumplimiento de todas las responsabilidades anteriores es una labor inmensa que requiere de una planificación estratégica y una estructura organizacional adecuada. La planificación estratégica debe comprender la propuesta y selección de candidatos compartida entre los directivos y el profesorado, a fin de encontrar la persona que todos miren como capaz de ser el vínculo entre ambos. Si, como se ha descrito, la función del DA es clave dentro de una institución superior, una de las áreas prioritarias dentro de la planeación estratégica de la universidad superior debe ser el seleccionar un director académico basado en un perfil de competencias como el que se ha descrito.

Como tal, se requiere la colaboración de los directores de carrera, directores de departamento, director de pregrado y de posgrado, así como el apoyo de los directores de división, del director de la escuela y de las demás áreas. Se necesita de manera indispensable el apoyo de los profesores, en cuyo talento, a fin de cuentas, reside la impartición de la calidad académica. Esta misión colosal solamente es posible contando con el respaldo de la Universidad, por lo que se enlistan, sin entrar en la descripción detallada, las estrategias posibles para cumplir con esta gestión:

1. Crear y construir una visión y misión compartida con todos los involucrados en el proceso educativo, en particular con los directores y profesores.
2. Fomentar tenazmente el trabajo colaborativo, a través de la formación de grupos de trabajo que participen en cada una de las responsabilidades y proyectos mencionados.
3. Crear y construir el sentido de pertenencia, para disminuir la resistencia al cambio y fomentar la adopción de los proyectos, a través de hacer copartícipes a los participantes del proceso educativo.

4. Promover el trabajo interdisciplinario, de vital importancia, a través de la creación de redes cara-a-cara o medios electrónicos entre los miembros de las diferentes carreras, ya que una buena parte de las funciones se trabajan de esta manera.
5. Liderar, facilitar el cambio y lanzar iniciativas para promover cambios educativos.
6. Desarrollar los hábitos indispensables para un buen directivo, en especial la autoconciencia, la empatía, la retroalimentación con arte, el establecimiento de límites apropiados y la flexibilidad con las personas.
7. Práctica de la paciencia, tolerancia, respeto, capacidad de apertura y negociación.
8. Compromiso, entrega y pasión, elementos indispensables que hacen que las cosas sucedan.
9. Determinación, disciplina, esfuerzo y responsabilidad propia hacia toda acción.
10. Búsqueda y acción incansable para hacer realidad el sueño.

## VI. CONCLUSIÓN

De esta forma y en respuesta a las tendencias mundiales en educación, las cuales obedecen a los estándares de la profesión, a las demandas de la sociedad y a los avances académicos y tecnológicos, dentro de la planeación estratégica de una universidad superior se podría dar respuesta a la creciente preocupación sobre la preparación profesional del director académico de educación superior, que debe estar centrada en la persona y en lo esperado de ella, para que pueda realizar sus funciones con la competencia que se requiere, y asegurar así, la calidad académica de la institución. “La enseñanza que impacta, no es de cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón”.

## VII. REFERENCIAS

- American Association of College for Teachers Education (2010). *Academy for Leadership Development. New deans institute*. Recuperado en marzo de 2010, de <http://www.aacte.org/Events/02ndeansbrochure.html>
- American Association of Medical Colleges, Ad Hoc Committee of Deans. (2004). *Educating doctors to provide high quality medical care: a vision for medical education in the United States*. Recuperado en marzo de 2010, de [https://services.aamc.org/publications/index.cfm?fuseaction=Product.displayForm&prd\\_id=115&prv\\_id=130](https://services.aamc.org/publications/index.cfm?fuseaction=Product.displayForm&prd_id=115&prv_id=130)
- American College of Physicians – American Society of Internal Medicine (2000). *How six medical trends will shape the new millennium*. USA: ACP Internist and American College of Physicians. Recuperado en marzo de 2010, de <http://www.acpinternist.org/archives/2000/01/trends.htm>
- Anderson, M. B. (2000). A Snapshot of Medical Students' Education at the Beginning of the 21st Century: Reports from 130 Schools. USA, Association of American Medical Colleges. *Academic Medicine*, 75 (9), 1-6.
- Association to Advance Collegiate Schools of Business (2010). *The Academic Dean - Typical Characteristics of Academic Deans, Career Path to the Academic Deanship*. USA: STATE UNIVERSITY, Education Encyclopedia. Recuperado en marzo de 2010, de <http://education.stateuniversity.com/pages/1722/Academic-Dean.html>

- Barzansky, B., Jonas, H. S. & Etzel S. I. (2000). Educational programs in US medical schools. *JAMA*, 283 (9), 1114-1120.
- Best graduate schools. (1999). *U.S. News & World Report*, 128, 56-94.
- Best graduate schools. (2000). *U.S. News & World Report*, 28, 56-94.
- Bligh, J., Prideaux, D. & Parsell, G. (2001). PRISMS: new educational strategies for medical education. *Medical Education*, 35 (6), 520-1.
- Bloch, R. & Burgi, H. (2002). The Swiss catalogue of learning objectives. *Medical Teacher*, 24 (2), 144-50.
- Boelen, Ch. (1993). The challenge of changing medical education and medical practice. *World Health Forum*, 14 (3), 213-6.
- Bragg, D. D. (2000). Preparing community college deans to lead change. *New Directions for Community Colleges*, 109, 75-85.
- Buller, J. L. (2007). *The Essential Academic Dean*. USA: Jossey-Bass.
- Davis, M. H. & Harden, R.M. (2003). Planning and implementing an undergraduate medical curriculum: the lessons learned. *Medical Teacher*, 25 (6), 596-608.
- División Ciencias de la Salud, Tecnológico de Monterrey. Dirección Académica. Recuperado en octubre de 2010, de [http://dcs.mty.itesm.mx/deptos\\_apoyo/direccion\\_academica.php](http://dcs.mty.itesm.mx/deptos_apoyo/direccion_academica.php)
- Findlen, G.L. (2000). A dean's survival tool kit. *Directions for Community Colleges* 109, 87-94.
- General Medical Council (2003). *Tomorrow's doctors - recommendations on undergraduate medical education*. Recuperado en marzo de 2010, de [http://www.gmc-uk.org/education/undergraduate/tomorrows\\_doctors\\_2003.asp](http://www.gmc-uk.org/education/undergraduate/tomorrows_doctors_2003.asp)
- Harden, R. M. (2002). Developments in Outcome-Based Education. *Medical Teacher*, 24 (2), 117-120.
- Harden, R. M., Crosby, J. R., Davis, M. H. & Friedman, M. (1999a). AMEE Guide No. 14: Outcome-based education: Part 1—An introduction to outcome-based education. *Medical Teacher*, 21 (1), 7-14.
- Harden, R. M., Crosby, J. R., Davis, M. H. & Friedman, M. (1999b). Outcome based education from competency to meta-competency: a model for the specification of learning outcomes. *Medical Teacher*, 21 (6), 546-552.
- Harden, R. M., Sowden, S. & Dunn, W. R. (1984). Some educational strategies in curriculum development: the SPICES model. *Medical Education*, 18 (4), 284-297.
- Institute for International Medical Education (2002). Global minimum essential requirements in medical education. *Medical Teacher*, 24 (2), 130-135.
- Karle, H. (2004). International trends in medical education: diversification contra convergence. *Medical Teacher*, 26 (3), 205-6.
- Kohn, S. E. & O'connell, V. D. (2005). *6 Habits of highly effective bosses*. USA: The Career Press.
- Mandin, H. & Dauphinee W. D. (2000). Conceptual guidelines for developing and maintaining curriculum and examination objectives: the experience of the Medical Council of Canada. *Academic Medicine*, 75 (1), 1031-7.
- Metz, J., Stoelinga, G., Pels, E. & Van den Brand, B. (1994). *Blueprint 1994: Training of Doctors in the Netherlands, Objectives of Undergraduate Medical Education*. Holanda: University Publications Office.

- Robillard, D. (2000). Toward a definition of deaning. *New Directions for Community Colleges*, 109, 3-8.
- Schwarz, M. R. (2001). Globalization and medical education. *Medical Teacher*, 23 (6), 533-4.
- Simpson, J., Furnace, J., Crosby, J., Cumming, A. D., Evans, P. A., Friedman, B., David, M., Harden, R. M., Lloyd, D., Mckenzie, H., Mclachlan, J. C., Mcphate, G. F., Robb-Percy, I. W. & Macphershon, S. G. (2002). The Scottish doctor – learning outcomes for the medical undergraduate in Scotland: a foundation for competent and reflective practitioners. *Medical Teacher*, 24 (2), 136-143.
- Universidad de las Américas. Marco Referencial. Capítulo II. Recuperado en octubre de 2010, de [http://catarina.udlap.mx/u\\_dl\\_a/tales/documentos/lco/ahuactzin\\_1\\_s/capitulo2.pdf](http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lco/ahuactzin_1_s/capitulo2.pdf)
- World Federation for Medical Education [WFME] (2003). Basic Medical Education WFME Global Standards for Quality Improvement". Dinamarca: WFME. Recuperado en marzo de 2010, de <http://www.wfme.org>.
- Wolverton, M., Gmelch, W., Montez, J. & Nies, Ch. (2001). The changing nature of the academic deanship. *ASHEERIC Higher Education*, 28 (21), 95-108.

Fecha de recepción: 23 de septiembre de 2010.

Fecha de revisión: 23 de septiembre de 2010.

Fecha de aceptación: 28 de octubre de 2010.

## **ASISTENCIA ESCOLAR Y PADRES CON CAPACIDADES DIFERENTES**

*Dr. Kristiano Raccanello*

Investigador y profesor de tiempo completo. México

*Dr. León Garduño Estrada*

Investigador y profesor de tiempo completo. México

*Lic. Andrea Herrera Escalante*

Asistente de investigación. México

*Lic. Gabriel Uribe Cruz*

Jefe de Departamento de Desarrollo de Proyectos de Vinculación - Programa de Desarrollo Humano Oportunidades.  
México

### **RESUMEN**

*La deserción escolar se agudiza en presencia de problemas socioeconómicos y perjudica a los jóvenes limitando sus conocimientos y desarrollo futuro. La literatura ha investigado la asistencia escolar así como las dificultades que enfrentan niños con capacidades diferentes, pero todavía no ha considerado si ésta se ve afectada cuando algunos de los padres presentan tales limitaciones. En este estudio se analiza esta problemática con base en una muestra de 598 jóvenes entre 14 y 17 años de edad del municipio de San Andrés Cholula (México). Las estimaciones del modelo probit con variables instrumentales enfatizan la importancia de la figura materna debido a que la deserción tiene una mayor probabilidad de manifestarse si la madre tiene capacidades diferentes o cuando presenta bajos niveles de escolaridad. No obstante, los jóvenes que residen en los hogares en los cuales la madre es jefa de familia, tienden a mostrar una mayor asistencia escolar.*

**Palabras clave:** *Asistencia escolar; Padres con capacidades diferentes; México.*

---

#### **Correspondencia:**

Kristiano Raccanello (kristiano.raccanello@udlap.mx ó raccanellok@yahoo.com)

León Garduño Estrada (leon.garduno@udlap.mx)

Andrea Herrera Escalante (andrea.herrera@insp.mx)

Gabriel Uribe Cruz (gabriel.uribe@oportunities.gob.mx)

## SCHOOL ATTENDANCE AND PARENTAL DISABILITY

### ABSTRACT

*Socio economic problems exacerbate school drop-out that harms youths by limiting their knowledge and future development. Scholars have investigated both the variables linked to school attendance and the problems faced by impaired children. However, it has not yet been considered whether school attendance is harmed when parents are impaired. In order to partially fill this gap, we test the hypothesis that parental disability increases school drop-out through a sample of 598 youths between 14 and 17 years old in the municipality of San Andrés Cholula (Mexico). The instrumental variables probit model estimates emphasize the importance of the mother's role, because when she is impaired or has a low level of schooling, a drop in children assistance is more likely to occur. However, children living in a mother-headed household show higher school attendance.*

*Key words:* School attendance; Parental disability; Mexico.

### INTRODUCCIÓN

La importancia de la educación se refleja en una mejor calidad de vida (Ross & Van Willigen, 1997). En este sentido, la comunidad internacional a través de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, ha suscrito el compromiso de que todos los niños puedan terminar la primaria para el 2015 (Inter-American Development Bank [IDB], 2004). A pesar de lo anterior, en México la deserción escolar representa un problema serio: en el año 2006 sólo el 95.8% de los niños de entre 6 y 14 años asistía a la escuela, porcentaje que se reduce al 65.9% para los jóvenes entre 15 y 17 años de edad (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2008c). Asimismo, entre los países miembros de la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo [OECD], México es el que presenta los resultados más bajos en logro educativo en las áreas de matemáticas, lectura, y ciencias (OECD, 2004, 2006). Para este país, los diferentes estudios llevados a cabo por el INEE (2003, 2004a, 2004b, 2004c, 2005, 2006, 2008a, 2008b, y 2008c), muestran el pobre rendimiento escolar en el nivel de educación básica. No obstante que el INEE concluye que la educación en México está avanzando (INEE, 2008c), el ritmo con que lo hace es sumamente lento.

La literatura sobre el tema de la deserción escolar ha analizado extensamente las determinantes internas y más recientemente también las externas al hogar. En torno a las discapacidades, se ha analizado cuando éstas afectan a los niños (Filmer, 2008). Asimismo, existe evidencia desarrollada en otros países que analiza la relación entre la discapacidad de alguno de los padres y los hijos, quienes tienden a hacerse cargo de los progenitores (Aldridge & Becker, 1999; Olsen & Clarke, 2003). No obstante, a nuestro saber, aún cuando la deserción escolar representa un importante reto para las autoridades educativas, ningún estudio en México ni en otros países, ha analizado si la presencia de padres con capacidades diferentes se asocia con el rendimiento o la deserción escolar de los hijos.

El objetivo de esta investigación es cerrar parcialmente esta brecha abordando la problemática de la deserción escolar, enfocándose en la probabilidad de asistencia de los jóvenes entre 14 y 17 años en presencia de padres con capacidades diferentes. El análisis se realiza a través de un modelo probit con variables instrumentales aplicado a una muestra de 598 jóvenes de edad entre los 14 y 17 años levantada en el municipio de San Andrés Cholula, Puebla (México), entre febrero y abril del 2008.

## REVISIÓN DE LA LITERATURA

La inasistencia, por parte de los estudiantes se asocia de forma natural con el rezago educativo, el cual, a su vez, es un precursor del fracaso escolar (Domínguez, 2005; Sáez, 2005). Se habla de fracaso escolar cuando la decisión de abandonar la escuela está ligada a factores académicos (reprobación) mientras que la deserción indica el abandono de la escuela por razones ajenas al ámbito escolar (Yuren, de la Cruz, Cruz, Araújo-Olivera, & Estrada, 2005).

### Deserción escolar

La deserción escolar es el resultado de un proceso en el que se sobrepasa el umbral de retención (Astone & McLanahan, 1991) y está relacionada con un bajo nivel socioeconómico del hogar, el desempeño de actividades laborales, la migración, los problemas de salud, los costos directos e indirectos de asistir y con la percepción de una baja calidad educativa (Espíndola & León, 2002; Morrisson, 2002; Yuren et al., 2005). Asimismo, diferentes investigaciones muestran que la deserción escolar está directamente relacionada con el grado de marginación de las escuelas y localidades. Según Bordieu y Passeron (1970), la supervivencia y el logro académico están fuertemente condicionados por factores estructurales. De tal manera, los que viven y estudian en ambientes económicamente desfavorecidos, obtendrán puntuaciones más bajas que aquellos que se encuentran en mejores condiciones, resultados que han sido evidenciados en los diferentes estudios llevados a cabo por el INEE ya mencionados.

### Factores internos y externos

Los factores asociados con la deserción pueden categorizarse en *internos* (aquellos que pueden ser imputables a los estudiantes o a sus hogares) y *externos* (que conciernen a las escuelas). Los primeros han sido investigados con una mayor profundidad, y desde hace varias décadas el análisis de deserción escolar ha incorporado variables ligadas a la estructura familiar. Para ello, se han analizado de forma extensiva los efectos sobre la deserción de acuerdo a la composición de los hogares así como si el padre es ausente o la madre desempeña actividades laborales [véase Milne, Myers, Rosenthal, & Ginsburg (1986) para una revisión de la literatura]. La evidencia proporcionada por estudios multigeneracionales apunta hacia menores logros escolares de los jóvenes si los padres no están casados, pero los efectos están también en función de factores asociados a la esfera económica, el comportamiento de los padres y aspectos escolares, entre otros (DeLeire & Kalil, 2002). En este sentido, Bulanda y Manning (2008) encuentran

evidencia de que los hijos que no nacieron en hogares cuyos padres biológicos están casados, presentan menores logros escolares. Por otro lado, aún cuando parece existir coincidencia en cuanto a que los hijos de hogares monoparentales presentan menores logros escolares (McLanahan, 1985; McLanahan & Sandefur, 1994), la literatura no es unánime al respecto (Aguayo, Chapa, Rangel, Treviño, & Valero-Gil, 2007).

En relación a la composición del hogar, la presencia de niños pequeños entre los miembros del hogar se relaciona negativamente con la asistencia de las niñas a la escuela posiblemente por cumplir con la función de niñeras (Parker & Pederzini, 2001). Asimismo, la asistencia escolar en la primaria se relaciona con los niveles de educación de los padres, el ingreso del hogar y el género de los hermanos (Raccanello, Garduño, & Damián, 2009).

Un bajo nivel de ingresos en el hogar parece ser el factor que impulsa la participación de los menores en actividades laborales (Basu, 1999), a la vez que tienden a trabajar con algún familiar (Edmonds & Pavcnik, 2005). Aunque hay evidencia de que el trabajo remunerado se asocia con un menor nivel de estudios (Psacharopoulos, 1997), éste no necesariamente impide que los menores asistan a la escuela (Jensen & Nielsen, 1997; Patrinos & Psacharopoulos, 1997; Ravallion & Wodon, 2000). Sin embargo, las actividades laborales, incluyendo las desempeñadas en el hogar (Levinson, Moe, & Knaul, 2001), pueden generar un retraso en los estudios y menores logros escolares que pueden extenderse en el tiempo (Orazem & Gunnarsson, 2003; Beegle, Dehejia, & Gatti, 2005; Gunnarsson, Orazem, & Sánchez, 2006).

En cuanto a los factores *externos*, se ha encontrado que la baja calidad de las escuelas puede disuadir la asistencia escolar (Jensen & Nielsen, 1997). En este sentido, Lee y Burkam (2003) señalan que mejorar la calidad de los profesores, la relación número de estudiantes/profesor y un programa de estudio bien enfocado, pueden contribuir a reducir la deserción escolar. No obstante, los factores *externos* se conjugan con los *internos* por lo cual ambos contribuyen a la explicación de la deserción escolar (Rumberger, 1995; Goldschmidt & Wang, 1999).

Considerando la presencia en el hogar de algún integrante con capacidades diferentes como un factor *interno*, la literatura se enfoca principalmente cuando este problema atañe a los niños y dificulta su asistencia (Filmer, 2008). En estos casos, la investigación muestra que los padres están sujetos a un mayor estrés (Floyd & Gallagher, 1997), y necesitan más apoyo económico y especializado para poder enfrentar los costos y las dificultades ligadas a la crianza de los hijos (Garwick, Kohrman, Wolman, & Blum, 1998). De tal manera, estos niños tienden a vivir en hogares socioeconómicamente vulnerables (Hogan, Rogers, & Msall, 2000). Cuando son los adultos que padecen estas limitaciones, la literatura se refiere principalmente a las repercusiones que éstas causan en el hogar (Kirshbaum & Olkin, 2002). En particular, se señala una menor supervisión de los hijos, los cuales se ven forzados a tomar responsabilidades que no corresponden a su edad y que se asocian con el cuidado y la atención de los adultos (Aldridge & Becker, 1999; Olsen & Clarke, 2003).

De acuerdo a los datos del XII Censo General de Población y Vivienda 2000 (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI], 2000), en México había casi 1.8 millones de personas que presentaban alguna limitación de tipo motriz (45.3%), visual (26%), mental y auditiva (16.1 y 15.7% respectivamente). Para este mismo año, el

estado de Puebla contribuía al total nacional de forma marginal (4.61%), mostrando un patrón similar al nacional (motriz, 43.1%; visual, 26.8%, auditiva, 17.6% y mental, 14.6%).

## **Hipótesis**

Una situación que tanto en México como en otros países parece no haber sido considerada en la literatura relacionada con la deserción escolar, es el efecto en la asistencia escolar de los hijos de padres que presentan capacidades diferentes. Suponemos que la asistencia escolar del joven se reduce cuando uno de los padres presenta capacidades diferentes, porque al hacerse cargo del adulto se reduce el tiempo que puede dedicar a la escuela aún tomando en cuenta eventuales actividades laborales.

## **METODOLOGÍA**

Como mencionado anteriormente, este trabajo se realizó por medio de un modelo probit con variables instrumentales alimentado por los datos levantados a través de la aplicación de un cuestionario. Este modelo permite estimar de forma consistente el cambio en la probabilidad de que la variable dependiente pase de 0 a 1 asociado a una variación en uno de los regresores, aún en presencia de un problema de endogeneidad.

### **Piloteo del instrumento**

Con el propósito de determinar el funcionamiento de las preguntas en el cuestionario empleado, se llevó a cabo un estudio piloto. El piloteo del instrumento se realizó en la cabecera municipal de San Andrés Cholula involucrando a 50 hogares seleccionados de forma aleatoria. Como resultado de este trabajo, se ajustó la redacción de algunas preguntas para hacerlas más claras a los participantes y se agregaron algunas otras que no habían sido consideradas.

### **Participantes**

Para la obtención de los datos utilizados en este análisis, se aplicó un cuestionario a una muestra de 400 hogares del municipio de San Andrés Cholula (Puebla) y juntas auxiliares durante los meses de febrero, marzo y abril del 2008. El muestreo fue estratificado por el número de habitantes en la cabecera y juntas auxiliares del municipio y sucesivamente se seleccionaron de forma aleatoria los hogares a los cuales se aplicó el cuestionario. En los 400 hogares, se detectaron 598 jóvenes en el rango de los 14 a los 17 años, mismos que constituyen el número de observaciones utilizadas para el análisis.

### **Materiales**

El cuestionario estuvo integrado por 36 reactivos cerrados de opción múltiple y fue aplicado al padre o a la madre de los menores.

El instrumento permitió obtener información sobre distintas características del hogar tales como el número de miembros (adultos, adultos mayores, niños y otros integrantes), el estado civil de los padres, la localidad de residencia (cabecera municipal o junta auxiliar), el nivel de escolaridad del jefe de familia, el rango de ingresos totales del hogar. Asimismo, se preguntó sobre el tipo de vivienda en la cual residía la familia (propia, compartida, rentada o a crédito), la posesión de otros bienes inmuebles (locales comerciales, terrenos, casas/departamentos, bodegas), de medios de transporte y el rango de las deudas totales del hogar. Para poder detectar algún miembro del hogar con capacidades diferentes, el cuestionario solicitó información relacionada con el afectado y el tipo de limitación (auditiva, del habla, visual, mental, motriz u otra).

En relación a los jóvenes objeto del estudio, el cuestionario indagó en torno a sus principales actividades (trabajar, estudiar, ambas o ninguna), la participación regular en las actividades domésticas (quehaceres del hogar, cuidar niños, lavar trastes), la asistencia a la escuela (en caso de que no asistiera, cuáles eran las razones), el tipo de escuela (pública o privada) y su nivel de escolaridad. En relación a las eventuales actividades laborales del joven, se preguntó la aportación monetaria mensual promedio al hogar y el número semanal de horas trabajadas.

La información proporcionada por los entrevistados fue anotada por parte de los entrevistadores en los formatos elaborados para ello y posteriormente fue vaciada en una hoja de cálculo. Se verificó la ausencia de eventuales errores de captura e inconsistencias que pudieran haber pasado como desapercibidas al momento del levantamiento de la información. Una vez confirmada la información, se procedió a obtener la estadística descriptiva y la estimación del modelo con el paquete económico Stata versión 10.1.

## RESULTADOS

Para probar la hipótesis de este trabajo se utiliza un modelo de respuesta dicotómica probit con variables instrumentales (*ivprobit*), en el cual la variable dependiente *asiste* toma valor de 1 si el joven asiste a la escuela y 0 si no lo hace.

Las variables independientes que se introducen en el modelo reflejan los factores que la literatura ha encontrado están asociadas con la deserción escolar y que toman en cuenta la situación socioeconómica y demográfica del hogar así como las características del joven.

El estado civil de los padres está representado por la variable dicotómica *casado*, que toma valor de 1 si son casados y 0 en caso contrario. Para los hogares monoparentales, la variable *monop\_madre* (*monop\_padre*) toma valor de 1 si el hogar está a cargo de la madre (padre), implicando que el padre (la madre) es ausente, y 0 en caso contrario. Los hogares que viven en unión libre representan la categoría base. El nivel de ingreso del hogar está representado por las variables *ing\_h1500*, *ing\_1501a3000* e *ing\_3001a4500* que toman valor de 1 si el hogar percibe ingresos mensuales de hasta 1,500 pesos (MXN), entre 1,501 y 3,000MXN y entre 3,001 y 4,500MXN respectivamente; 0 en caso contrario (1 Euro -- □ -- = 16.24 Pesos Mexicanos -- MXN -- al momento de la encuesta). La categoría base consiste en los hogares que ganan más

de 4,500MXN. Los activos de los cuales dispone el hogar se incluyen en el modelo a través de las variables *casa\_propia* y *transporte*. La primera toma valor de 1 si el hogar es dueño del inmueble (casa o departamento) en el cual reside, 0 en caso contrario; la segunda toma valor de 1 si el hogar cuenta con algún medio de transporte (auto, camioneta, moto) y 0 si no posee ninguno. La variable *deuda* toma valor de 1 si el hogar tiene alguna deuda, 0 en caso contrario, mientras que la variable dicotómica *sach* toma valor de 1 si los individuos residen en la cabecera municipal, 0 si reside en alguna junta auxiliar.

Debido a que el nivel educativo de los padres es uno de los factores que la mayoría de los estudios asocia con el nivel de escolaridad de los hijos, éste se introduce al modelo a través de la variable dicotómica *madre\_se* (*padre\_se*) que toma valor de 1 si la madre (el padre) no tiene educación formal, 0 en caso contrario. De forma similar, *madre\_prim* (*padre\_prim*) toma valor de 1 si la madre (el padre) tiene estudios de primaria, 0 en caso contrario. La categoría base consiste en madres (padres) que presentan niveles educativos de secundaria o mayor. Para probar la hipótesis de este trabajo se incorpora al modelo la variable dicotómica *disc\_madre* (*disc\_padre*) toma valor de 1 si en el hogar la madre (el padre) presenta capacidades diferentes (física, del oído, visual o mental), 0 en caso contrario.

El número de integrantes del hogar está representado por la variable discreta *miembros\_hogar*. *Menores\_5* toma valor de 1 si hay al menos un menor de 5 años en el hogar, 0 en caso contrario, mientras que la variable discreta *mayores\_65* indica el número de miembros del hogar que tienen más de 65 años de edad.

La variable dicotómica *varón* indica el género del joven, en cuyo caso toma valor de 1, 0 si es mujer. También, la variable dicotómica *hijomayor* toma valor de 1 si el joven es el/la hermano/a mayor, 0 en caso contrario. Debido a que la muestra abarca jóvenes cuyas edades varían entre los 14 y los 17 años, este aspecto se captura a través de cuatro variables dicotómicas: *edad\_14*, *edad\_15*, *edad\_16* y *edad\_17* que toman valor de 1 de acuerdo a la edad del joven; los jóvenes de 14 años de edad constituyen la categoría base por lo cual la variable *edad\_14* no se incluye en el modelo. Si el joven desempeña regularmente alguna actividad en el hogar (por ejemplo, lavar trastes o cuidar de hermanos menores), la variable *colabora\_hogar* toma valor de 1, 0 en caso contrario.

La variable discreta *atraso\_escolar* indica los años de atraso escolar del joven y ha sido calculada como la diferencia entre la edad reportada y la edad según la cual habría de haber terminado el nivel escolar considerando una asistencia continua si el nivel escolar que posee no corresponde al que debería tener. *Horas\_trabajadas\_mes* indica el número de horas trabajadas durante el último mes en actividades ajenas al hogar; de forma similar, *aportmens\_joven* representa el monto monetario (en cientos de MXN) que el joven ha aportado al hogar durante este mismo período.

De acuerdo a la información obtenida, el 68.4% de los 598 jóvenes asiste a la escuela (Tabla 1). En cuanto al género, no se encontraron diferencias importantes en el número de mujeres (70.5%) y hombres (66.3%). De acuerdo a los datos reportados, del total de la muestra el 54.7% asiste a la escuela y el 24.1% trabaja. Sólo el 13.7% combina actividades laborales y escolares mientras que el 7.5% no trabaja ni asiste a la escuela (inactivo). Las mujeres son las que más asisten (61.4 vs. 48%) así como

las que presentan un mayor porcentaje de inactividad (13.1 vs. 2%), mientras que los hombres tienden a trabajar (31.7 vs. 16.4%) o a combinar actividades escolares y laborales (18.3 vs. 9.1%).

TABLA 1  
ACTIVIDADES Y ASISTENCIA ESCOLAR

Actividad	Mujeres	Hombres	Total	Actividad	Mujeres	Hombres	Total
Asiste	183 (61.41%)	144 (48.00%)	327 (54.68%)	Asiste	210 (70.47%)	199 (66.33%)	409 (68.39%)
Asiste y trabaja	27 (9.06%)	55 (18.33%)	82 (13.71%)				
Trabaja	49 (16.44%)	95 (31.67%)	144 (24.08%)	No asiste	88 (29.53%)	101 (33.67%)	189 (31.61%)
No asiste, no trabaja	39 (13.09%)	6 (2.00%)	45 (7.53%)				
<b>Total</b>	<b>298 (100%)</b>	<b>300 (100%)</b>	<b>598 (100%)</b>	<b>Total</b>	<b>298 (100%)</b>	<b>300 (100%)</b>	<b>598 (100%)</b>

Como ya se mencionó, la metodología de estimación contempla el uso de un modelo probit con variables instrumentales (*ivprobit*). El uso de variables instrumentales se debe a la endogeneidad entre la dependiente y la aportación monetaria mensual del joven al hogar (*aportmens\_joven*) ya que si éste no asiste a la escuela puede estar trabajando, y viceversa. Con base en la aportación de Orazem y Gunnarsson (2003), el instrumento que se utiliza son las horas trabajadas mensuales (*horas\_trabajadas\_mes*).

Los resultados de las estimaciones de la segunda etapa con errores estándares robustos se reportan en la tabla 2 y los coeficientes ( $dF/dx$ ) indican el cambio en la probabilidad de pasar de la categoría 0 (no asiste a la escuela) a la categoría 1 (asiste a la escuela). Al rechazar la hipótesis de que  $\alpha$  sea igual a cero la estrategia de estimación a través de variables instrumentales es correcta siendo que la variable *aportmens\_joven* es efectivamente endógena y se rechaza la hipótesis de que los instrumentos utilizados sean débiles (estadísticos Kleinbergen-Paap y Anderson-Rubin).

El modelo proporciona un porcentaje de clasificación correcta cercano al 80% por lo cual se ajusta bien a la muestra.

TABLA 2  
ESTIMACIONES MODELO IVPROBIT

Asiste = 1	dF/ dx	Err. Est. Robustos
<b>2da etapa</b>		
Casado	-0.178	0.163
Monop_madre	0.468	0.255 *
Monop_padre	0.208	0.761
Ing_h1500	0.168	0.197
Ing_1500a3000	0.259	0.160 *
Ing_3001a4500	0.181	0.172
Casa_propia	0.367	0.126 ***
Transporte	0.118	0.126
Deuda	0.047	0.149
Sach	0.154	0.130
Madre_se	-0.455	0.291 *
Madre_prim	-0.339	0.127 ***
Padre_se	-0.401	0.369
Padre_prim	0.034	0.121
Disc_madre	-0.591	0.318 *
Disc_padre	-0.031	0.282
Miembros_hogar	-0.057	0.025 **
Menores_5	-0.135	0.131
Mayores_65	0.263	0.098 ***
Varón	0.258	0.109 **
Hijomayor	-0.220	0.121 *
Edad_15	-0.201	0.150
Edad_16	-0.318	0.165 *
Edad_17	-0.067	0.156
Colabora_hogar	-0.489	0.128 ***
Atraso_escolar	-0.338	0.161 **
Apormens_joven	-0.211	0.013 ***
Athrho	1.161	0.134 ***
Lnsigma	1.431	0.056 ***
N = 598		
Wald chi2(27) = 377.10***		
Log pseudolikelihood = -1,893.50		
Kleinbergen-Paap Rk Wald F = 73.712***		
Anderson-Rubin Wald test F(1, 570) = 250.07***		
Porcentaje de clasificación = 79.93%		

\*\*\* p < 0.01; \*\* p < 0.05; \* p < 0.1

## DISCUSIÓN

En línea con lo encontrado por otros estudios, la asistencia escolar se ve favorecida de acuerdo al nivel socioeconómico del hogar. Si el hogar tiene un nivel de ingresos entre 1,500 y 3,000MXN la probabilidad de que el joven asista aumenta un 25.9%, y el poseer su vivienda mejora la asistencia en un 36.7%. De acuerdo a las estimaciones, bajos niveles de educación, por parte de los padres tienden a asociarse con una mayor deserción; no obstante, sólo la educación de la madre resulta significativa. Para ello, cuando la madre carece de educación formal (*madre\_se*) la caída en la probabilidad de asistencia es del 45.5%, reduciéndose (-33.9%) si tiene estudios de primaria. Para el caso del padre se observa que sus niveles de escolaridad no se asocian con la probabilidad de asistencia por parte del joven. Este resultado deja entrever dos aspectos importantes; la deserción escolar se asocia a través de una dimensión de género y una dimensión educativa. En otras palabras, si las madres tienen bajos niveles escolares se fomenta la deserción. Estos resultados confirman que la educación de la madre presenta beneficios intergeneracionales debido a que permite que los hijos alcancen un mayor nivel escolar.

La presencia de padres con capacidades diferentes perjudica de manera importante la asistencia escolar sólo cuando quien la padece es la madre (-59.1%), mientras que los jóvenes que residen en los hogares a cargo de las mujeres (*monop\_madre*) asisten con una mayor probabilidad (+51.9%). Por un lado, estos resultados confirman la hipótesis de que si la madre, mas no el padre, presenta tales limitaciones, esto repercute negativamente en la asistencia escolar de los jóvenes entre 14 y 17 años de edad. Por otro lado, en los hogares monoparentales a cargo de la madre, mas no del padre (*monop\_padre* no es significativa), se observa una mayor asistencia por parte de los jóvenes.

Es interesante observar que la mayor parte de los resultados tienen como punto focal la madre; la asistencia escolar se ve reducida en correspondencia a una situación de desventaja materna en términos de educación (*madre\_se*, *madre\_prim*) y física (*disc\_madre*). No obstante, cuando la mamá está a cargo del hogar (*monop\_madre*) logra impulsar la asistencia escolar de los jóvenes, resultado que confirma los hallazgos de Aguayo et al. (2007). Las diferencias de género en las variables introducidas en el modelo que explican la asistencia escolar representan un elemento particularmente importante que enfatiza la importancia de la presencia materna en el hogar.

Otros aspectos relacionados con la composición familiar indican que por cada miembro adicional en la familia, la probabilidad de asistencia se reduce en un 5.7%, mientras que la presencia de niños menores de 5 años de edad, aún presentando el signo negativo esperado, no resulta significativa. Sin embargo, los adultos mayores residentes en el hogar se asocian con una mayor asistencia (+26.3%), posiblemente debido a que podrían cuidar a los hijos más pequeños, permitiendo que los hijos mayores asistan a la escuela.

De acuerdo a la literatura que evidencia el estado de la asistencia escolar en México, se detecta que el género se asocia con la asistencia escolar; a igualdad de condiciones los varones son los que asisten con una mayor probabilidad (+25.8%) respecto a las mujeres, pero el/la primogénito/a tiende a desertar la escuela con una mayor probabilidad (+22%) posiblemente dedicándose a otras actividades para apoyar el hogar. En línea con lo anterior, respecto a los jóvenes de 14 años de edad, se observa que una

importante caída en la asistencia escolar ocurre a los 16 años (-31.8%). De forma esperada, la aportación monetaria al hogar por parte del joven (*aportmens\_joven*) presenta una relación negativa y significativa con la probabilidad de asistencia; las estimaciones indican que por cada 100MXN que el joven aporta al hogar, la probabilidad de asistencia cae en un 21.1%. Es importante considerar que esta variable mide la aportación monetaria al hogar mas no el ingreso de los jóvenes quienes están frecuentemente empleados en la economía informal y con bajos sueldos (Brewer, 2005). La estadística descriptiva indica que la máxima aportación monetaria alcanza los 3,200MXN y que éstas aumentan conforme la edad del joven (Tabla 3).

TABLA 3  
APORTACIONES MONETARIAS AL HOGAR POR EDAD DEL JOVEN

Aportación al hogar (MXN)	Edad 14		Edad 15		Edad 16		Edad 17	
	Obs.	%	Obs.	%	Obs.	%	Obs.	%
0	146	89.02	102	92.73	77	80.21	143	62.72
1 a 500	11	6.71	4	3.64	4	4.17	17	7.46
501 a 1,000	4	2.44	1	0.91	7	7.29	21	9.21
1,001 a 1,500	0	0	2	1.82	7	7.29	24	10.53
1,501 a 2,000	1	0.61	1	0.91	0	0	18	7.89
2,001 a 2,500	1	0.61	0	0	0	0	3	1.32
2,501 a 3,000	1	0.61	0	0	1	1.04	0	0
3,001 a 3,200	0	0	0	0	0	0	2	0.88
<b>Total</b>	<b>164</b>	<b>100</b>	<b>110</b>	<b>100</b>	<b>96</b>	<b>100</b>	<b>228</b>	<b>100</b>
<b>Promedio<sup>†</sup> (MXN)</b>	<b>694.4</b>		<b>750.0</b>		<b>934.2</b>		<b>1,111.2</b>	

† Se incluyen únicamente los que aportan alguna cantidad al hogar.

Con base en la edad, es de esperarse que los jóvenes tengan bajos niveles educativos o que carezcan de una relevante experiencia laboral, pudiendo alcanzar bajos niveles de ingresos. Del mismo modo, si los jóvenes colaboran de forma regular en el hogar, lo cual distrae su atención o les resta tiempo que podría ser dedicado al estudio, se observa una caída en la probabilidad de asistencia (-48.9%). El modelo confirma el rezago escolar como una variable que incide en la deserción escolar. Los jóvenes que se encuentran atrasados en sus estudios tienden a desertar con una mayor probabilidad (+33.8% por cada año de atraso escolar).

## CONCLUSIONES

Los hallazgos de este trabajo proporcionan dos conclusiones importantes. Por un lado se confirman los resultados de otros estudios relacionados con la deserción escolar en cuanto al nivel socioeconómico del hogar y que las actividades laborales, tanto externas como internas al hogar, reducen la asistencia escolar. Si bien las actividades en el hogar tienen beneficios formativos y de desarrollo social para los jóvenes (Maganto, Bartau, & Etxeberria, 2003), se encontró que cuando éstas se desarrollan con regularidad interfieren con la asistencia escolar. Por otro, se enfatiza la presencia de la madre en el hogar; en este sentido, la figura materna puede fomentar la asistencia escolar cuando está en condiciones de poder proporcionar esta motivación, situación ligada con la ausencia de limitaciones físicas y un nivel de educación mayor al de primaria.

Nuestros resultados apuntan a que la figura paterna —posiblemente por el menor contacto con los hijos— no tiene la misma importancia que la materna debido a la insignificancia de las variables asociadas a la contraparte masculina en el hogar. De hecho, cuando el hogar está a cargo de la madre, a pesar de los obstáculos de índole económica que puedan enfrentarse, se promueve la asistencia escolar, dejando entrever el compromiso de la madre con sus hijos para poder alcanzar aquellas herramientas útiles para un mejor futuro.

Debido a la falta de variabilidad en la muestra, en este estudio no fue posible determinar algún efecto diferencial sobre la asistencia escolar según el tipo de limitación y de acuerdo al progenitor que la padece. Por esta razón, en futuros estudios sobre esta problemática, se sugiere incrementar el tamaño de la muestra para poder analizar la presencia de posibles efectos diferenciales. En este mismo sentido, reconociendo la existencia de distintos niveles sobre cualquier tipo de limitación (auditiva, del habla, visual, mental o motriz) otro aspecto relevante que podría ser abordado en estudios posteriores se centra en la severidad de cualquiera de estas limitaciones y en sus consecuencias. De esta forma, no es solamente la presencia/ausencia de limitación, sino el grado en la cual se presenta lo que proporcionaría la pauta para poder inferir sus efectos.

## REFERENCIAS

- Aguayo, E., Chapa, J., Rangel, E., Treviño, L., & Valero-Gil, J. (2007). *Gender-bias in Education Opportunities for Population Aged 12-18 in Mexico: 1992-2004*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado en enero de 2008, de <http://mpira.ub.uni-muenchen.de/3561/>.
- Aldridge, J., & Becker, S. (1999). Children as carers: the impact of parental illness and disability on children's caring roles. *Journal of Family Therapy*, 21 (3), 303-320.
- Astone, M. N. & McLanahan, S. S. (1991). Family Structure, Parental Practices and High School Completion. *American Sociological Review*, 56 (3), 309-320.
- Basu, K. (1999). Child labor: Cause, consequence, and cure, with remarks on international labor standards. *Journal of Economic Literature*, 37 (3), 1083-1119.
- Beegle, K., Dehejia, R., & Gatti, R. (2005). *Why should we care about child labor? The education, labor market, and health consequences of child labor*. Washington, DC: The World Bank.

- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1970). *La reproducción. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. París: Minuit.
- Brewer, L. (2005). *Jóvenes en situación de riesgo: la función del desarrollo de calificaciones como vía para facilitar la incorporación al mundo del trabajo*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- Bulanda, R. E. & Manning, W. D. (2008). Parental Cohabitation Experiences and Adolescent Behavioral Outcomes. *Population Research and Policy Review*, 27 (5), 593-618.
- DeLeire, T. & Kalil, A. (2002). Good Things Comes in Threes: Single-Parent Multigenerational Family Structure and Adolescent Adjustment. *Demography*, 39 (2), 393-413
- Domínguez Fernández, A. (2005). Absentismo escolar y atención a la diversidad. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, 6, 259-267.
- Edmonds, E. V. & Pavcnik, N. (2005). Child Labor in the Global Economy. *The Journal of Economic Perspective*, 19 (1), 199-220.
- Espíndola, E. & León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: Un tema prioritario para la agenda nacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 39-62.
- Filmer, D. P. (2008). Disability, Poverty, and Schooling in Developing Countries: Results from 14 Household Surveys. *World Bank Economic Review*, 22 (1), 141-163.
- Floyd, F. J. & Gallagher, E. M. (1997). Parental Stress, Care Demands, and Use of Support Services for School-Age Children With Disabilities and Behavior Problems. *Family Relations*, 46 (4), 359-371.
- Garwick, A. W., Kohrman, C., Wolman, C. & Blum, R. W. (1998). Families' Recommendations for Improving Services for Children With Chronic Conditions. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 152 (5), 440-448.
- Goldschmidt, P. & Wang, J. (1999). When Can School Affect Dropout Behavior? A Longitudinal Multilevel Analysis. *American Educational Research Journal*, 36 (4), 715-738.
- Gunnarsson, V., Orazem, P. F. & Sánchez, M. A. (2006). Child Labor and School Achievement in Latin America. *The World Bank Economic Review*, 20 (1), 31-54.
- Hogan, D. P., Rogers, M. L. & Msall, M. E. (2000). Functional Limitations and Key Indicators of Well-being in Children With Disability. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 154 (10), 1042-1048.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI] (2000). *XII Censo General de Población y Vivienda, 2000*. México: INEGI. Recuperado en agosto de 2010, de <http://www.inegi.org.mx>.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2003). *La calidad de la Educación Básica en México: Primer Informe Anual*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- (2004a). *Panorama Educativo de México: Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2003*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- (2004b). *La Calidad de la Educación Básica en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- (2004c). *¿Cómo está la Educación Secundaria en México?*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- (2005). *La Calidad de la Educación Básica en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

- (2006). *Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2006*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- (2008a). *Panorama educativo en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- (2008b). *El aprendizaje en tercero de secundaria*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- (2008c). *¿Avanza o retrocede la calidad educativa?* México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Inter-American Development Bank [IDB] (2004). *The millennium development goals in Latin America and The Caribbean. Challenges, actions and commitment*. Washington, DC: Autores.
- Jensen, P. & Nielsen, H. S. (1997). Child labour or school attendance? Evidence from Zambia. *Journal of Population Economics*, 10 (4), 407-424.
- Kirshbaum, M. & Olkin, R. (2002). Parents with Physical, Systemic, or Visual Disabilities. *Sexuality and Disability*, 20 (1), 65-79.
- Lee, V. E. & Burkam, D. T. (2003). Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. *American Educational Research Journal*, 40 (2), 353-393.
- Levinson, D., Moe, K. S. & Knaul, F. M. (2001). Youth Education and Work in Mexico. *World Development*, 29 (1), 167-188.
- Maganto Mateo, J. M., Bartau Rojas, I. & Etxeberria Murgiondo, J. (2003). La participación de los hijos en el trabajo familiar. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 249-269.
- McLanahan, S. S. (1985). Family Structure and the Reproduction of Poverty. *The American Journal of Sociology*, 90 (4), 873-901.
- McLanahan, S. S. & Sandefur, G. (1994). *Growing Up with a Single-Parent: What Hurts, What Helps*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Milne, A. N., Myers, D. E., Rosenthal, A. S. & Ginsburg, A. (1986). Single Parents, Working Mothers, and the Educational Achievement of School Children. *Sociology of Education*, 59 (3), 125-139.
- Morrison, C. (2002). *Health, education and poverty reduction. Policy Brief no.19, OECD Development Centre*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- Olsen, R. & Clarke, H. (2003). *Parenting and Disability. Disabled parents' experience of raising children*. Bristol: The Policy Press.
- Orazem, P. & Gunnarsson, V. (2003). *Child Labour, School Attendance, and Performance: A Review. Working paper*. Geneva: International Labour Office & International Programme on the Elimination of Child Labour.
- Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] (2004). *Panorama de la educación 2004*. México: Autores. Recuperado en mayo de 2009, de <http://www.oecd.org>.
- (2006). *Panorama de la educación 2006*. España: Santillana.
- Parker, S. W. & Pederzini, C. (2001). Gender Differences in Education in Mexico. En E. G. Katz y M. C. Correia (Eds.), *The Economics of Gender in Mexico: Work, Family, State, and Market* (pp. 9-45). Washington, DC: The World Bank.
- Patrinos, H. A. & Psacharopoulos, G. (1997). Family Size, Schooling and Child Labor in Peru - An Empirical Analysis. *Journal of Population Economics*, 10 (4), 387-405.

- Psacharopoulos, G. (1997). Child labor versus educational attainment. Some evidence from Latin America. *Journal of Population Economics*, 10 (4), 377-386.
- Raccanello, K., Garduño Estrada, L. & Damián López, G. (2009). Determinantes de la asistencia escolar en primaria: un análisis de género. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39 (3-4), 99-119.
- Ravallion, M. & Wodon, Q. (2000). Does Child Labour Displace Schooling? Evidence on Behavioral Responses to an Enrollment Subsidy. *The Economic Journal*, 110 (462), 158-175.
- Ross, C. E. & Van Willigen, M. (1997). Education and the Subjective Quality of Life. *Journal of Health and Social Behavior*, 38 (3), 275-297.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping Out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools. *American Educational Research Journal*, 32 (3), 583-625.
- Sáez, L. S. (2005). La educación social: intervención socioeducativa en la problemática del absentismo escolar. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, 6, 237-248.
- Yuren, T., de la Cruz, M., Cruz, A., Araújo-Olivera, S. S. & Estrada, M. J. (2005). Mundo de la vida versus *habitus* escolar: El caldo de cultivo del rezago educativo en un México de migrantes. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13 (13), 1-28. Recuperado en junio de 2010, de <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n13/>.

Fecha de recepción: 10 de septiembre de 2010.

Fecha de revisión: 10 de septiembre de 2010.

Fecha de aceptación: 20 de octubre de 2010.



**Para suscribirse rellene este boletín y devuélvalo a:**

Dr. Joaquín Parra Martínez (AIDIPE)  
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación  
Facultad de Educación – Universidad de Murcia  
30100 Campus de Espinardo (Murcia) – ESPAÑA

Nombre .....

D.N.I. o N.I.F.....

Dirección .....

Población ..... C.P.....

País.....E-mail:..... Teléfono .....

Coste de la inscripción:

- Individual: 45 €
- Institucional: 61 €
- Números sueltos: 22,50 €
- Indicar n.º deseado: .....
- Números extras y monográficos: 22,50 €
- Indicar n.º deseado: .....

SUSCRIPCIÓN INTERNACIONAL

INDIVIDUAL

- Europa: 45 € + 12 € gastos de envío (Fecha y Firma)
- América: 45 € + 18 € gastos de envío

INSTITUCIONAL

- Europa: 61 € + 12 € gastos de envío
- América: 61 € + 18 € gastos de envío

Señores,

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la *Revista de Investigación Educativa*, como pago de mi suscripción a la misma.

Titular de la cuenta.....

Banco/Caja.....

C.C.C. (20 dígitos) .....

C.P. .... Población .....

(Fecha y Firma)



Para **ASOCIARSE** rellene las dos partes de este boletín y devuélvalo a:

**Dr. Joaquín Parra Martínez (AIDIPE)**  
**Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación**  
**Facultad de Educación – Universidad de Murcia**  
**30100 Campus de Espinardo (Murcia) – ESPAÑA**  
**Cuota de suscripción anual 45€**

**DATOS PERSONALES**

Nombre y Apellidos.....  
 D.N.I. o N.I.F.....  
 Dirección.....  
 Población..... C.P.....  
 Provincia ..... E-mail:..... Teléfono .....  
 Deseo asociarme desde el día..... de..... de 20.....

**DPTO. TRABAJO** ..... **CENTRO TRABAJO**.....  
 Situación profesional ..... Dist. Universitario.....

**DATOS BANCARIOS**

Titular de la cuenta .....  
 Banco/Caja.....  
 Dirección.....  
 C.P. .... Población.....

(Firma)

CODIGO CUENTA CLIENTE			
Entidad	Oficina	D.C.	Núm. de Cuenta

Señores,  
 Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la **Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica** como pago de mi cuota de asociado.

Titular de la cuenta .....  
 Banco/Caja.....  
 Dirección.....  
 C.P. .... Población.....

(Fecha y Firma)

CODIGO CUENTA CLIENTE			
Entidad	Oficina	D.C.	Núm. de Cuenta



# **AIDIPE**

**Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, creada en 1987**

## **FINES DE LA ASOCIACIÓN**

- a) Fomentar, estimular e impulsar la investigación educativa de carácter empírico en todas sus vertientes y ámbitos de aplicación.
- b) Difundir los resultados de esta investigación.
- c) Agrupar a todos los que en España cultivan esta área de conocimiento, como docentes o investigadores.
- d) Colaborar con las autoridades educativas y de política científica en la elaboración de instrumentos de medida, evaluación y de diseños de investigación tendentes a la mejora del sistema educativo y de desarrollo de los mismos.
- e) Favorecer la formación y el perfeccionamiento especializado del personal investigador y de todos aquellos profesionales que intervienen en la investigación educativa.
- f) Velar por la calidad científica y profesional de las actividades relacionadas con la investigación educativa.
- g) Velar por el respeto y cumplimiento de las normas deontológicas de la investigación científica referida al campo psicopedagógico.

## **DERECHOS DE LOS SOCIOS**

Los socios numerarios y fundadores tendrán los siguientes derechos:

- a) Tomar parte en cuantas actividades organice o patrocine la Asociación en cumplimiento de sus fines.
- b) Disfrutar de todas las ventajas y beneficios que la Asociación pueda obtener.
- c) Participar en las Asambleas con voz y voto.
- d) Ser electores y elegibles para los cargos directivos.
- e) Recibir información sobre los acuerdos adoptados por los órganos directivos, sobre las actividades técnicas y científicas que la Asociación desarrolle.
- f) Hacer sugerencias a los miembros de la Junta Directiva de la Asociación.
- g) Impugnar los acuerdos y actuaciones de la Asociación que sean contrarios a los Estatutos, dentro del plazo de cuarenta días y en la forma prevista por las leyes.

Cada socio tiene derecho a recibir la Revista de Investigación Educativa de forma gratuita.

## **SEMINARIOS**

AIDIPE organiza cada 2 años un Seminario Nacional con un tema central en torno al cual giran las ponencias, comunicaciones, mesas redondas. Los primeros Congresos han sido los de Barcelona (1981), Sitges (1983), Gijón (1985), Santiago de Compostela (1988), Murcia (1990), Madrid (1993), Valencia (1995), Sevilla (1997), Málaga (1999), La Coruña (2001), Granada (2003), Tenerife (2005), Donosti, San Sebastián (2007), Huelva (2009).

## **PUBLICACIONES**

AIDIPE publica las Actas de sus Seminarios, así como la Revista de Investigación Educativa (RIE) con carácter semestral.

Para más información, ver hoja de inscripción adjunta.

AIDIPE es miembro fundador de la European Educational Research Association (EERA).

