

Sumario

Editorial <i>Fuensanta Hernández Pina</i>	251
Hacia el 3 ^{er} paradigma del liderazgo de la escuela <i>Yin Cheong Cheng</i>	253
Estructura latente y consistencia interna del R-SPQ-2F: Reinterpretando los enfoques de aprendizaje en el EEES <i>José Luis González Geraldo, Benito del Rincón Igea, Delio Antonio del Rincón Igea</i>	277
El uso de imágenes en la investigación histórico-educativa <i>Carmen Sanchidrián Blanco</i>	295
El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos en el cambio educativo <i>M^o Angeles Rebollo, Luisa Vega, Rafael García-Pérez</i>	311
El asociacionismo y las necesidades socioeducativas en los centros de mayores del municipio de Murcia <i>Luis Miñano Jiménez, Silvia Martínez de Miguel López</i>	325
Los programas institucionales de acción tutorial: una experiencia desarrollada en la Universidad de Alicante <i>Cristina Lapeña Pérez, Narciso Sauleda Pares, Ángeles Martínez Ruiz</i>	341
Propuesta de programa de contenidos para la asignatura "matemáticas" de los nuevos grados de ADE y FICO <i>Laura Limón, M^o Luisa Vilchez, Emilio Congregado, Ana Gessa, Juan J. García Machado, Francisco Velasco, Cristóbal Chamizo, Catalina Naranjo Palma, María del Espino García Sanz</i>	363
Estilos comunicativos, vinculación universitaria y adaptación psicosocial <i>Mariano Prior, Eva Manzano, Esperanza Villar, Beatriz Caparrós, Jaume Juan, Ernest Luz</i>	387
Efectos escolares de factores socio-afectivos. Un estudio Multinivel para Iberoamérica <i>F. Javier Murillo Torrecilla, Reyes Hernández Castilla</i>	407
Escuela, familias y ocio en la conciliación de los tiempos cotidianos de la infancia <i>Raúl Fragueta Vale, Juan José Lorenzo Castiñeiras, Lara Varela Garrote</i>	429
Actividades extraescolares y rendimiento académico: diferencias en autoconcepto y género <i>Carmen Carmona Rodríguez, Purificación Sánchez Delgado, Margarita Bakieva</i>	447
Metas de logro, estrategias de regulación y rendimiento académico en diferentes estudios universitarios <i>Honorio Salmerón Pérez, Calixto Gutiérrez Braojos, Purificación Salmerón Vilchez, Sonia Rodríguez Fernández</i>	467

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

Rie



Volumen 29, número 2 (junio), 2011

Revista de Investigación Educativa

Volumen 29, número 2 (junio), 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 minúsculas 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 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

DISTRIBUCIÓN Y SUSCRIPCIÓN

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

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

Teléfono: 868 88 40 66. E-mail: jparra@um.es

DISEÑO, MAQUETACIÓN E IMPRESIÓN

Compobell, S.L. Murcia

ISSN: 0212-4068

Depósito Legal: MU 724-1996

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

Editora: 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

Revista de Investigación Educativa

Volumen 29, número 2 (junio), 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^a 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^a José Fernández Díaz (Universidad Complutense de Madrid – España)

VOCAL

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

REPRESENTANTE ORGANIZACIÓN XIV CONGRESO

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

REPRESENTANTE ORGANIZACIÓN XV CONGRESO

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

DELEGACIÓN TERRITORIAL DE ANDALUCÍA

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

DELEGACIÓN TERRITORIAL DE CANARIAS

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

DELEGACIÓN TERRITORIAL DE CATALUÑA

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

DELEGACIÓN TERRITORIAL DE MADRID

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

DELEGACIÓN TERRITORIAL DEL PAÍS VASCO

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

DELEGACIÓN TERRITORIAL DE VALENCIA

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

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

CONSEJO ASESOR (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^a 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^a Ángeles Marín Gracia (Universidad de Barcelona – España)
Dr. Joan Mateo Andrés (Universidad de Barcelona – España)
Dr. Mario de Miguel Díaz (Universidad de Oviedo – España)
Dr. Ramón Minguez Vallejos (Universidad de Murcia – España)
Dra. M^a Teresa Padilla Carmona (Universidad de Sevilla – España)
Dra. M^a del Henar Pérez Herrero (Universidad de Oviedo – España)
Dra. M^a Teresa Pozo Llorente (Universidad de Granada – España)
Dr. José Luis Ramos Ramírez (Escuela Nacional de Antropología e Historia ENAH – México)
Dr. Gregorio Rodríguez Gómez (Universidad de Cádiz – España)
Dra. M^a Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona – España)
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)

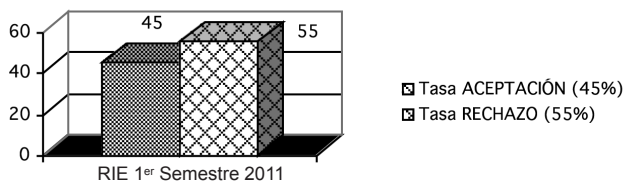
CATÁLOGOS INTERNACIONALES

- 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 2 (junio), 2011

Editorial	251
<i>Fuensanta Hernández Pina</i>	
Hacia el 3 ^{er} paradigma del liderazgo de la escuela	253
<i>Yin Cheong Cheng</i>	
Estructura latente y consistencia interna del R-SPQ-2F: Reinterpretando los enfoques de aprendizaje en el EEES	277
<i>José Luis González Geraldo, Benito del Rincón Igea, Delio Antonio del Rincón Igea</i>	
El uso de imágenes en la investigación histórico-educativa	295
<i>Carmen Sanchidrián Blanco</i>	
El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos en el cambio educativo	311
<i>M^a Ángeles Rebollo, Luisa Vega, Rafael García-Pérez</i>	
El asociacionismo y las necesidades socioeducativas en los centros de mayores del municipio de Murcia	325
<i>Luis Miñano Jiménez, Silvia Martínez de Miguel López</i>	
Los programas institucionales de acción tutorial: una experiencia desarrollada en la Universidad de Alicante	341
<i>Cristina Lapeña Pérez, Narciso Sauleda Pares, Ángeles Martínez Ruíz</i>	
Propuesta de programa de contenidos para la asignatura “matemáticas” de los nuevos grados de ADE y FICO	363
<i>Laura Limón, M^a Luisa Vílchez, Emilio Congregado, Ana Gessa, Juan J. García Machado, Francisco Velasco, Cristóbal Chamizo, Catalina Naranjo Palma, María del Espino García Sanz</i>	

Estilos comunicativos, vinculación universitaria y adaptación psicosocial	387
<i>Mariano Prior, Eva Manzano, Esperanza Villar, Beatriz Caparrós, Jaume Juan, Ernest Luz</i>	
Efectos escolares de factores socio-afectivos. Un estudio Multinivel para Iberoamérica	407
<i>F. Javier Murillo Torrecilla, Reyes Hernández Castilla</i>	
Escuela, familias y ocio en la conciliación de los tiempos cotidianos de la infancia	429
<i>Raúl Fraguela Vale, Juan José Lorenzo Castiñeiras, Lara Varela Garrote</i>	
Actividades extraescolares y rendimiento académico: diferencias en autoconcepto y género	447
<i>Carmen Carmona Rodríguez, Purificación Sánchez Delgado, Margarita Bakieva</i>	
Metas de logro, estrategias de regulación y rendimiento académico en diferentes estudios universitarios.	467
<i>Honorio Salmerón Pérez, Calixto Gutiérrez Braojos, Purificación Salmerón Vílchez, Sonia Rodríguez Fernández</i>	

Revista de Investigación Educativa

Volume 29, number 2 (june), 2011

Editorial	251
<i>Fuensanta Hernández Pina</i>	
Towards the 3 rd Wave School Leadership	253
<i>Yin Cheong Cheng</i>	
Latent structure and internal consistency of the R-SPQ-2F: Reinterpreting the approaches to learning within the EHEA	277
<i>José Luis González Geraldo, Benito del Rincón Igea, Delio Antonio del Rincón Igea</i>	
The use of pictures in the research of history of education	295
<i>Carmen Sanchidrián Blanco</i>	
Teachers and the implementation of equality programmes: conflicts and discourses in educational change	311
<i>M^a Ángeles Rebollo, Luisa Vega, Rafael García-Pérez</i>	
Partnership and socioeducational needs of senior citizens' residences in Murcia, Spain	325
<i>Luis Miñano Jiménez, Silvia Martínez de Miguel López</i>	
Tutorial action institutional programmes: experience developed at the University of Alicante	341
<i>Cristina Lapeña Pérez, Narciso Sauleda Pares, Ángeles Martínez Ruiz</i>	
Draft programme of the course content for the subject of mathematics taught in the new undergraduate programmes ADE and FICO	363
<i>Laura Limón, M^a Luisa Vílchez, Emilio Congregado, Ana Gessa, Juan J. García Machado, Francisco Velasco, Cristóbal Chamizo, Catalina Naranjo Palma, María del Espino García Sanz</i>	

Communication styles, academic links and psychosocial adjustment	387
<i>Mariano Prior, Eva Manzano, Esperanza Villar, Beatriz Caparrós, Jaume Juan, Ernest Luz</i>	
School effects of socio-affective factors. A multilevel study for Latin America . .	407
<i>F. Javier Murillo Torrecilla, Reyes Hernández Castilla</i>	
School, family and leisure in the balance of children's daily routines.	429
<i>Raúl Fraguela Vale, Juan José Lorenzo Castiñeiras, Lara Varela Garrote</i>	
Extracurricular Activities and Academic Performance: Gender differences and Self-concept differences.	447
<i>Carmen Carmona Rodríguez, Purificación Sánchez Delgado, Margarita Bakieva</i>	
Achievement goals, regulation strategies and academic performance in various university research studies	467
<i>Honorio Salmerón Pérez, Calixto Gutiérrez Braojos, Purificación Salmerón Vílchez, Sonia Rodríguez Fernández</i>	

EDITORIAL

Con la publicación de este número iniciamos una nueva etapa en la que, como nuestros lectores podrán valorar, publicamos un artículo en inglés de un investigador tan prestigioso como es el profesor Y. Ch. Cheng del Instituto de Educación de Hong Kong. En su artículo hace un análisis de los tres paradigmas que a lo largo de las últimas décadas se han venido desarrollando sobre el liderazgo de la escuela en temas tan importantes como el aprendizaje. El autor hace un excelente análisis del liderazgo de la escuela, construyendo dicho análisis en torno a lo que denomina las tres olas o paradigmas. El primer paradigma, basado en el liderazgo interno de la escuela, tiene su auge en los años 80. Cheng hace una acertada relación de los aspectos que lo caracterizaron. El segundo paradigma, con base en el cognitivismo, la calidad de los centros, la rendición de cuentas, etc. tiene especial influencia en los años 90. Durante este periodo se vislumbra una escuela que empieza a proyectarse hacia afuera estableciendo una relación efectiva entre ella y la comunidad. El tercer paradigma empieza a emerger con el nuevo milenio. El autor lo denomina certeramente liderazgo hacia el futuro. Este paradigma viene a coincidir con los cambios que la sociedad del conocimiento y la información ha promovido en todos los sistemas educativos de nuestro entorno. Es un paradigma en el que se pone un gran énfasis en el aprender para el futuro en el que cabe aprender a aprender, aprender a lo largo y ancho de la vida, formar en base a competencias, convivir en una sociedad diversa, e incorporar las TICs en todas las facetas de la vida. La escuela tiene que ser el espacio que propicie este tipo de aprendizaje teniendo en cuenta la globalización, lo local y el desarrollo individual. Como el autor señala, este paradigma supone un cambio en el aprendizaje, introduciendo el término triplicación cuyo objetivo es crear oportunidades ilimitadas para el desarrollo contextual de las inteligencias múltiples, que van a ser relevantes para sus desarrollos múltiples y continuos en lo global y en lo local. El EEES es el marco que va a propiciar y promover en nuestros estudiantes el aprender para el futuro. El proceso de Bolonia recoge todos y cada uno de los rasgos que caracterizan este nuevo paradigma, tales como: el aprendizaje se convierte en el reto más importante, la formación prima sobre la información, se promueve el estudio personal y autorregulado así como la formación continua y permanente, se incentiva el desarrollo de capacidades y habilidades que potencien el trabajo en equipo, se promueve la competitividad sana, entre otros. El EEES ya no es un proyecto futuro sino una realidad presente cuya responsabilidad es formar ciudadanos para un futuro lleno de imprevistos que van a demandar respuestas creativas.

En línea con lo que plantean Cheng, en este número hemos incluido trabajos que reflejan investigaciones llevadas a cabo en diferentes escenarios que responden a las

necesidades e inquietudes que se producen en los diversos niveles educativos. Se recogen artículos que abordan temas como el análisis de un instrumento para la evaluación de los aprendizajes en el nivel universitario, el impacto de las imágenes en la investigación histórica, la implicación del profesorado en la aplicación de los planes de igualdad, el asociacionismo y las necesidades educativas de los mayores, la acción tutorial en la universidad, y el desarrollo de contenidos en los nuevos títulos de grado en el EEES como aportación dentro del contexto de la innovación docente. También desde el ámbito universitario se analiza la relación entre los estilos comunicativos de los estudiantes universitarios, su vinculación en la universidad y el nivel de adaptación psicosocial. La siguiente aportación se relaciona con el peso que la escuela tiene en el rendimiento de los estudiantes al estimar la magnitud del efecto escolar, del aula y del país para cuatro variables socio-afectivas y la consistencia de tales efectos entre sí. El artículo siguiente analiza la conciliación de la vida laboral y personal de familias con hijos escolarizados en Educación Primaria y el papel que desarrolla la escuela en la organización de sus tiempos para facilitar dicha conciliación. El siguiente artículo trata de establecer cuál es la relación entre el auto-concepto (académico y general) y la realización de actividades extraescolares con el rendimiento académico en alumnos de Educación Primaria. Por último, se incluye un trabajo desarrollado en el ámbito universitario sobre la relación entre las metas de logro, las estrategias de regulación y el rendimiento académico con estudiantes españoles. Como podemos comprobar, se recogen trabajos que contemplan niveles educativos diferentes y ámbitos socioeducativos distintos.

Fuensanta Hernández Pina
Editora de RIE

TOWARDS THE 3RD WAVE SCHOOL LEADERSHIP

Yin Cheong Cheng

Vice President (R&D), Chair Professor of Leadership and Change
Hong Kong Institute of Education
President-elect, World Educational Research Association
<http://home.ied.edu.hk/~yccheng/>

ABSTRACT

Numerous education reforms have been initiated in different parts of the world over the last two decades. What are the major trends of these reforms and how they are related to the changes in school leadership internationally? In particular, what paradigm shift is evident in school leadership effective in initiating school changes for learning in the context of globalization, economic transformation and international competition? These questions are crucial to the future development of students and society. This paper aims to elaborate the key features, rationales and implications of paradigm shifts in school leadership for learning in contexts of globalization and local developments. The paper also illustrates why a new paradigm of the third-wave leadership will be a major international trend of research, development, and practice of school leadership for new learning in the coming ten years.

Key words: school leadership; education reform; paradigm shift in education; new learning; school change.

HACIA EL 3^{er} PARADIGMA DEL LIDERAZGO DE LA ESCUELA

RESUMEN

Durante las últimas dos décadas se han puesto en marcha numerosas reformas educativas en diversas partes del mundo. ¿Cuáles son las principales tendencias de estas reformas y cómo están relacionadas con los cambios en la dirección y liderazgo de la escuela a nivel internacional? En concreto, ¿qué cambio de paradigma es evidente en el liderazgo escolar eficaz a la

Correspondencia:

Yin Cheong Cheng (yccheng@ied.edu.hk)

hora de iniciar cambios en la escuela para el aprendizaje en el contexto de la globalización, la transformación económica y la competencia internacional? Preguntas como estas son cruciales para el futuro desarrollo de los estudiantes y la sociedad. El presente trabajo tiene como objetivo la elaboración de las características clave, la razón de ser, y las implicaciones de los cambios de paradigma en el liderazgo de la escuela para el aprendizaje en los contextos de globalización y desarrollo a nivel local. El documento también ilustra por qué el nuevo paradigma sobre el liderazgo, denominado de tercera corriente, será una importante tendencia en la investigación internacional, el desarrollo y la práctica del liderazgo escolar para un nuevo aprendizaje en los próximos diez años.

Palabras clave: *liderazgo escolar; reformas educativas; cambio de paradigma en educación; nuevo aprendizaje; cambio escolar.*

INTRODUCTION

Echoing the various waves of educational reforms and school restructuring movements not only in the western countries such as Canada, USA, and UK, but also in the Asia-Pacific such as Australia, New Zealand, Mainland China, Singapore, Malaysia and Hong Kong, the context of school leadership has been rapidly changing in the past two decades (Fullan, 1998; Chapman, Sackney, & Aspin, 1999; Cheng & Townsend, 2000). There were nine major trends of changes in different areas and levels of education (Cheng, 2005a; Keeves and Watanabe, 2003).

At the macro level, the main trends of educational reforms include re-establishing a new national vision and new educational aims for schools; restructuring education systems at different levels; and market-driving, privatizing, and diversifying school education. At the meso level, increasing parental and community involvement in education and management is a salient trend. At the site level, the major trends consist of ensuring education quality, standards, and accountability in educational institutions; implementing decentralization and school-based management; and enhancing teacher quality and lifelong professional development. At the operational level of educational institutions, the main trends include using information and communication technology (ICT) in learning and teaching and applying new technologies in management, and making a paradigm shift in learning, teaching, and assessment. These nine trends of educational changes at different levels have changed nearly every key aspect of most educational systems internationally and created tremendous impacts on the context of educational leadership and its practice for promoting learning.

In addition to the above changes and challenges, the trend of school-age population in decline in these ten years is also creating a great transformation in educational contexts of the East-Asia and Pacific Region in general. As indicated in the report of UNESCO Institute of Statistics 2006, most countries in this Region are experiencing school-age population decline from 3% to 41% between 2005 and 2015. Correspondingly, there have significant declines in demand for school places, causing serious school closure or competition for students among schools. This trend has further accelerated the movement of marketization and school competition in education initiated by educational reforms in some countries in the Region.

These contextual changes have raised serious impacts and challenges to the traditional thinking and practice of leadership in education and have driven the emergence of new leadership for learning (Cheng, 2002a,b; 2003; MacBeath & Cheng, 2008). School leaders are expected to be more strategic in their leadership and to lead their schools proactively in order to face up to the contextual challenges with appropriate strategies. Even though the conception of *strategic leadership for learning* is still vague and the domain of studying it is relatively diffused and uncharted, it often refers to leadership with the following key elements (Cheng, 2002b; Eacott, 2008a, b; Davies & Davies, 2006; Caldwell, 1989, 2006; Caldwell & Spink, 1992):

- (1) It is proactive with respect to the contextual changes that potentially affect the future of students, education and the school;
- (2) It leads the SWOT analysis of internal and external contexts and the positioning or re-positioning of the school for learning and educational practice in a changing environment;
- (3) It leads the planning and management of the key strategies or action programmes for effectiveness, survival, and development of the school and its educational practice in meeting the contextual challenges; and
- (4) It leads the school to implement these strategies and evaluate their impacts on students' learning with aims at informing the next planning cycle.

Given the fundamental changes in education internationally, how leadership can be strategically effective to initiate school reforms and educational innovations for new learning has become a much more crucial issue than ever to the future development of students and the society (Cheng, 2003; 2008a, b; 2010b; Walker, 2003; Hallinger, Walker & Bajunid, 2005). In particular, what paradigm shifts have been evident in school leadership internationally? This paper aims to elaborate the key features, rationales and implications of paradigm shifts in school leadership in contexts of globalization and local developments. The paper will also illustrate why a new paradigm of the third-wave leadership will be a major international trend of research, development, and practice of school leadership in the coming ten years.

THREE WAVES OF EDUCATIONAL REFORMS

The discussion of contextual changes and school leadership can be in light of the waves of educational reforms in different parts of the world (Cheng, 2003, 2005a). It may provide a more comprehensive picture for us to understand the paradigmatic diversities in conceptualization and practice of leadership for learning and other educational practice.

In the past two decades, the numerous educational reforms have experienced three waves of movements including the effective school movement, quality school movements and world-class school movements (Cheng, 2001b, 2005a). Each wave of reforms works within its own paradigm in conceptualizing the nature of education and leadership and formulating related strategies and initiatives for improvement of educational practice at system, site, and operational levels. When there is a transition

TABLE 1
THREE PARADIGMS OF SCHOOL LEADERSHIP

	First-Wave Paradigm	Second-Wave Paradigm	Third-Wave Paradigm
About the Education Environment	<ul style="list-style-type: none"> • Maintaining an industrial society • Comparatively stable & predictable with few uncertainties and competitions • Education provision and content under the centralized manpower planning • School management under external control by bureaucracies • Little school autonomy 	<ul style="list-style-type: none"> • Serving a commercial and consumption society • Unstable and fast changing with lots of uncertainties and competitions • Education provision and content mainly driven by competition and marketization • School-based management with accountability framework and stakeholder participation • Bounded school autonomy under central monitoring and external review 	<ul style="list-style-type: none"> • Towards a life-long learning & multiple development society • Fast changing with impacts from internationalization and technology advances • Education provision and content mainly characterized by globalization, localization and individualization • Towards independent world-class school management with both local and global relevance • School autonomy with local and international benchmarking
Nature of Learning	A process of student receiving knowledge, skills and cultural values from teachers and curriculum	A process of student receiving a service provided by the school and teachers	A process of students developing contextualized multiple intelligences for multiple and sustainable developments
Movements and Reforms	<p>Effective School Movements: To improve the internal process and performance of schools in order to enhance the achievements of planned goals of education</p>	<p>Quality School Movements: To ensure the quality and accountability of educational services provided by school meeting the multiple stakeholders' expectations and needs</p>	<p>World-Class School Movements: To ensure the relevance and world-class standards of education to the multiple and sustainable developments of students and the society for the future in globalization</p>
Positioning of the School	Delivery of the planned knowledge, skills and cultural values from teachers and curriculum to students in a comparably stable society	Provision of a service to satisfy the needs and expectations of stakeholders in a competitive market	Facilitating of multiple and sustainable developments of students and the society in a context of globalization and change
Conception of Effectiveness	<p>Internal Effectiveness: As achievement of planned goals and tasks of delivery of knowledge, skills and values in learning, teaching and schooling</p>	<p>Interface Effectiveness: As satisfaction of stakeholders with the educational services including education process and outcomes; and as accountability to the public</p>	<p>Future Effectiveness: As relevance to the multiple and sustainable developments of individuals, the community, and the society for the future</p>
Role of Leadership	<p>Internal Leadership with focus on internal improvements for achieving planned goals</p>	<p>Interface Leadership with focus on competition in the market and satisfaction of stakeholders</p>	<p>Future Leadership with focus on facilitating multiple and sustainable developments of students; teachers and the school</p>
Related Leadership Concepts	<ul style="list-style-type: none"> • Instructional Leadership • Curriculum Leadership • Structural Leadership • Human Leadership • Micro-Political Leadership 	<ul style="list-style-type: none"> • Strategic Leadership • Environmental/ Community Leadership • Public Relations Leadership • Brand Leadership 	<ul style="list-style-type: none"> • Triplization Leadership • Multi-level Learning Leadership • Sustainable Development Leadership • Paradigm Shift Leadership

<p>Strategic Concerns in Leadership</p>	<ul style="list-style-type: none"> How can the internal processes including learning, teaching, and management be organized technically well to deliver the planned knowledge, skills and values? How can the delivery of knowledge and skills from teachers and curriculum to students be ensured through the practical improvement of schooling, teaching, and learning? How can the school environment and teachers' teaching be practically and technically improved and developed in a given time period to meet the bureaucratic expectations? How can students progress well in the planned curriculum and achieve at a higher standard in the public examinations? How can the internal process be operationally changed to maximize the use of allocated resources? 	<ul style="list-style-type: none"> How should the school position itself and ensure its provision of services competitive in the education market? How can the performance of teaching and the outcomes of learning meet the stakeholders' expectations and needs well? How can the education services be ensured accountable to the public and stakeholders through various types of packaging, monitoring and reporting? How can the school expand its influence on its interface and stakeholders to ensure support to its survival and development through activities of branding, marketing, partnership, and public relations? How can more external resources and stronger network be achieved to support the school? 	<ul style="list-style-type: none"> How can the school make paradigm shifts in learning, teaching & management possible towards globalization, localization and individualization? How can the school maximize students' learning opportunities through IT environment, networking, and paradigm shifts in teaching and schooling? How can the school facilitate & sustain students' self-learning as potentially lifelong? How can students' ability to globalize, localize and individualize their own learning be well developed? How can students' contextualized multiple intelligence be continuously well developed? How can various types of intellectual resources be achieved globally and locally to support world-class learning?
<p>Relevance to Students' Sustainable Learning</p>	<ul style="list-style-type: none"> Not so explicitly and directly focused on students' self-initiative, sustainable learning and multiple developments Focused mainly on instruction, curriculum and management for the delivery of planned content 	<ul style="list-style-type: none"> Not so explicitly and directly focused on students' self-initiative, sustainable learning and multiple developments Focused mainly on multiple stakeholders' satisfaction, market needs, and accountability 	<ul style="list-style-type: none"> Focused mainly on students' self-initiative and capacity for future sustainability, life-long learning and multiple developments
<p>Potential Limitations</p>	<ul style="list-style-type: none"> Too inward looking in planning and action, away from the external context Narrow focus on technical and operational aspects Ignoring the self-initiative and future development of students Reactive to central instruction and guidance Ignoring the changing environment and stakeholders' expectations Too short-term oriented Being not "so strategic and future looking" 	<ul style="list-style-type: none"> Too market driven in planning and action, away from the core values and meaning of education Focusing too much on competitions, survival and public relations instead of education Reactive to stakeholders' short-term diverse needs Ignoring long-term and sustainable development Ignoring the relevance of educational services to the future of students and the society at large Being "not so future looking" 	<ul style="list-style-type: none"> Too future looking in planning and action, away from the reality in practice Not only paradigm shift in leadership but also system change culturally and technologically Difficult to practice and implement Ignoring the existing market needs and stakeholders' expectations Being "not so technically efficient " or "not so market strategic"

Adapted from Cheng (2010b)

of educational reforms from one wave to the other, there will be *paradigm shifts* in conceptualization and practice of learning, teaching and leadership (Cheng, 2003). The three waves of educational reforms provide a new typology to conceptualize school leadership into three paradigms: (1) *Internal Leadership*; (2) *Interface Leadership* and (3) *Future Leadership*. The major characteristics of each paradigm of school leadership are completely different from the others, as summarized in Table 1 and explained below.

FIRST WAVE PARADIGM: INTERNAL LEADERSHIP

Since the 1980s, there had been *effective school movements* in different parts of the world including the UK, US, Australia as well as in many Asian and European countries or cities (Townsend, et al., 2007). The education environment is often assumed to be comparatively stable & predictable with few uncertainties and competitions and the role of education aims to provide the necessary manpower to maintain or serve an industrial society (Blackledge & Hunt, 1985). The provision and content of education are often under the centralized manpower planning and the school management is under the external control by central bureaucracies with little school autonomy. It is assumed that education is knowledge delivery and learning is mainly a process of students receiving knowledge, skills and cultural values from teachers and the curriculum.

The first wave of educational reforms aims at improving the internal processes in learning, teaching and management and enhancing the internal effectiveness of schools in achieving pre-planned educational aims and curriculum targets. For example, in some areas of the Region such as Hong Kong, India, South Korea, Singapore, Taiwan, Malaysia, and mainland China, numerous initiatives were targeted at improving key features of internal school processes, some of which were changes in school management, teacher quality, curriculum design, teaching methods, approaches to evaluation, resourcing and environment for teaching and learning (Gopinathan & Ho, 2000; Kim, 2000; Cheng, 2001a; Abdullah, 2001; Rajput, 2001; Tang & Wu, 2000, MacBeath, 2007).

Within the first wave paradigm, the positioning of school is often on delivery of the planned knowledge, skills and cultural values from teachers and the curriculum to students in a comparably stable society. School effectiveness is a kind of *internal effectiveness* defined by the achievement of planned goals and tasks in learning, teaching and schooling.

Under the central manpower planning, competition between schools is comparatively bounded and mainly controlled by the central bureaucracy and its regulations and standards. Correspondingly, school sustainability may not be a major concern of school leaders in such a stable education environment. The school strategy developed by leaders is a kind of *Internal Improvement Strategy*, mainly based on a kind of *technical rationality* in SWOT analysis and planning with focus on technical improvement of internal operation in teaching, learning and management to enhance achievement of planned school goals. The key initiatives of the school strategy are often short-term oriented and narrowed in obligation to the bureaucratic regulations (Eacott, 2008a).

In the first wave, the role of leadership is mainly a form of *internal leadership* with strategies focused on assuring internal school effectiveness through improving school performance in general and enhancing contents, methods and processes of teaching

and learning in particular. In practicing internal leadership, there is frequent reference to the concepts such as instructional leadership, curriculum leadership, structural leadership, human leadership, and micro-political leadership (Smith & Andrew, 1989; Henderson, 1998; Lee & Dimmock, 1999; Cheng, 2003, 2005a). The strategic concerns in leadership may include the following questions:

- How can the internal processes including learning, teaching, and management be organized technically to deliver the planned knowledge, skills and values?
- How can the delivery of knowledge and skills from teachers and the curriculum to students be ensured through the practical improvement of schooling, teaching, and learning?
- How can the school environment and teachers' teaching be practically and technically improved and developed in a given time period to meet the bureaucratic expectations?
- How can students progress well in the planned curriculum and achieve at a higher standard in the public examinations? and
- How can the internal process be operationally changed to maximize the use of allocated resources?

The first-wave paradigm of internal leadership has its limitations. It may be too inward looking in leadership action and development planning without taking the complexities, diversities, expectations and influences of the external environment and stakeholders into full consideration. The positioning of leadership for learning may be too narrowly focused on the technical and operational aspects of educational processes or the school organization but without strong relevance to the self-initiative, life-long learning and future development of students. To a great extent, it may be reactive to the instruction and guidance of the central bureaucracies, ignoring the changing environment and stakeholders' expectations. Given such a technical, short-term and internal orientation, the first-wave leadership is often perceived as not "so strategic and future looking" for students' learning.

In the last decades, there have been numerous initiatives and reforms of the first wave implemented internationally as mentioned above. Unfortunately, the results of these efforts were limited and could not satisfy the increasing needs and expectations of the public. People began to doubt how effective are these improvement initiatives and the related internal leadership in meeting the diverse needs and expectations of parents, students, employers, policy-makers, and those concerned in the community. How can school leaders ensure the provided education service accountable to the public? How can they ensure the education practices and outcomes relevant to the changing demands of the local community? All these challenges are concerned with the interface between education institutions and the community. It means that the positioning of leadership for learning and educational practice should be not only on internal process improvement but also the interface issue of meeting the stakeholders' satisfaction and ensuring accountability to the community.

SECOND WAVE PARADIGM: INTERFACE LEADERSHIP

In the 1990s, in response to concerns about educational accountability to the public and the quality of education as satisfying stakeholders' expectations, the second wave of educational reforms emerged internationally. Most reform efforts were directed at ensuring the quality and accountability of schools to the internal and external stakeholders (see, e.g., Coulson, 1999; Evans, 1999; Goertz & Duffy, 2001; Headington, 2000; Heller, 2001; Mahony & Hextall, 2000).

In some areas of the Asia-Pacific such as Hong Kong, India, Singapore, Taiwan, Mainland China and Malaysia, there was a growing trend towards *quality education or competitive school movements* emphasizing quality assurance, school monitoring and review, parental choice, student coupons, marketization, parental and community involvement in governance, and performance-based funding (Mukhopadhyay, 2001; Mok, et al., 2003; Cheng & Townsend, 2000; Meng, Zhou, & Fang, 1997; Mohandas, Meng & Keeves, 2003; Pang, et al., 2003).

In the second wave, education is often seen as a provision of service to multiple stakeholders in a commercial and consumption society and the nature of learning is a process for students to receive a service. The positioning of school is on provision of educational services the quality of which should satisfy the expectations and needs of key stakeholders - parents, employers and other social constituencies as well as students themselves. This wave emphasizes *interface effectiveness* between a school and the community, typically defined by stakeholders' satisfaction, market competition and accountability to the public.

The education environment in the second wave reforms becomes much more unstable and fast changing with lots of uncertainties and competitions. The education provision and content are mainly driven by the changing market needs and diverse stakeholder expectations. To meet the changing needs and external challenges, school-based management is allowed and implemented with an accountability framework and participation of key stakeholders such as staff, parents, alumni, community leaders, etc (Cheng, 2009). Schools have some bounded autonomy under central monitoring and external review. Competitions among schools are serious for resources and survival in an open market, particularly in a context of student population decline in Hong Kong or other parts of the Region. In serious competitions, school elimination often happens and frightens every school and all its school leaders and members. It is not a surprise that the short-term survival of schools often gets more concerns than their long-term sustainability in development (Cheng, 2009; Cheng & Walker, 2008).

The school strategy developed by the school leaders is a kind of *Interface Satisfaction Strategy*, mainly based on the *market rationality* in the SWOT analysis and strategic planning with focus on competition for survival and resources, client satisfaction with educational services, and cost-return calculation. The initiatives are often short-term, if not middle-term oriented for market success.

School leadership in the second wave is a form of *interface leadership* with a focus on ensuring interface school effectiveness. Implicitly or explicitly the role of leadership is to ensure accountability to the public, add value to educational services, enhance the marketability of educational provision, and ensure that learning, teaching, and schooling

met stakeholders' expectations. How to manage the interface between schools and the local community successfully in a competitive and fast changing environment proves to be a crucial challenge to school leaders. The commonly used concepts of second-wave leadership were substantively different from those in the first wave, including strategic leadership, community leadership, public relations leadership, brand leadership and political leadership (Aaker & Joachimsthaler, 2000; Bush & Coleman, 2000; Caldwell, 1989; Davies, 2003, 2006; Goldring & Rallis, 1993; Kirk & Shutte, 2004; Cheng, 2003, 2005a). Some of the strategic concerns of leadership in education include the following:

- How should the school position itself and ensure its provision of services competitive in the education market?
- How can the performance of teaching and the outcomes of learning meet the stakeholders' expectations well?
- How can the educational services be ensured accountable to the public and stakeholders through various types of packaging, monitoring and reporting?
- How can the school expand its influence on its interface and stakeholders to ensure support to its survival and development through activities of branding, marketing, partnership, and public relations? and,
- How can more external resources and stronger network be achieved to support the school?

There are some limitations in the conceptualization and practice of the second wave leadership. It may not be so explicitly and directly focused on students' self-initiative, sustainable learning and multiple developments. It is often too market-driven or competition-oriented in the SWOT analysis, strategic planning and related action programmes. This orientation may deviate from the core values and meanings of education. The leadership initiatives may be focused too much on school competitions, market survival and public relations instead of students' learning or education activities as the core business. Sometimes, the leadership and strategy may be only reactive to the stakeholders' diverse short-term needs without considering long-term and sustainable development of students, staff, the school, the profession, and the community. In particular, it may ignore the relevance of educational services to the future of students and the society at large and the second-wave leadership itself may be "market strategic" but "not so future looking" for learning.

THIRD WAVE PARADIGM: FUTURE LEADERSHIP

At the turn of the new millennium, the impact of rapid globalization, far reaching influences of information technology (IT) and urgent demands for economic and social developments in international competition stimulated deep reflection on educational reform. It is often assumed that the world is moving towards a society of life-long learning and multiple developments and the environment is fast changing with impacts from internationalization and technology advances. To ensure that the younger generation could meet future challenges of rapid transformations in an era of globalization and IT, researchers, policy-makers, and stakeholders in many countries

argued for a paradigm shift in learning and teaching. They advocated a reform of the aims, content, practice, and management of education, in order to ensure relevance of students' learning for the future (see, e.g., Ramirez & Chan-Tiberghein, 2003; Burbules & Torres, 2000; Cheng, 2000a, 2000b, 2003; Daun, 2001; Stromquist & Monkman, 2000).

In such a global context, there is an emerging third wave of educational reforms, with heavy emphasis on *future effectiveness*, often defined by the relevance of education to the future developments of individuals and their society. In particular, this is seen as meeting changed purposes and functions of education in the new Millennium, and a new paradigm of education which embraces contextualized multiple intelligences, globalization, localization, and individualization (Maclean, 2003; Baker & Begg, 2003; Cheng, 2005a). There is a paradigm shift in learning from the traditional site-bounded learning of the first and second waves towards the CMI-triplized Learning of the third wave as indicated in Table 2. Different from the first and second waves, the new learning of the third wave is a kind of globalized, localized and individualized learning (i.e. triplized learning) with aims to create unlimited learning opportunity for developing students' contextualized multiple intelligences (CMI) which are relevant to multiple and sustainable developments (including technological, economic, social, political, cultural and learning developments) in both local and global contexts (Cheng, 2005b).

TABLE 2
PARADIGM SHIFT IN LEARNING

Paradigm of CMI-Triplized Learning (Third Wave)	Paradigm of Site-Bounded Learning (First & Second Waves)
<p>Individualized Learning:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Student is the centre of education • Individualized Programs • Self-Learning and developing CMI • Self-Actualizing Process • Focus on How to Learn • Self Rewarding 	<p>Reproduced Learning:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Student is the follower of teacher • Standard Programs • Absorbing Knowledge • Receiving Process • Focus on How to Gain • External Rewarding
<p>Localized and Globalized Learning:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Multiple Sources of Learning • Networked Learning • Life-long and Everywhere • Unlimited Opportunities • World-Class learning • Local and International Outlook 	<p>School Site-Bounded Learning:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teacher-Based Learning • Separated Learning • Fixed Period and Within Institution • Limited Opportunities • Site-Bounded Learning • Mainly Institution-based Experiences

As a consequence of globalization and international competition, this third wave of educational reforms is driven by the notion of *world-class education movements*. Effectiveness and improvement of education are thus defined by world-class standards and

global comparability so as to ensure that the future of both student and social development is sustainable in such a challenging era. Schools may have sufficient autonomy to achieve their own visions for the future with local and international benchmarking in management and educational practice. The positioning of school is a world-class institution for facilitating of multiple and sustainable developments of students and the society in a context of globalization and change.

In the third-wave paradigm, various types of collaboration are strongly emphasized between schools and other institutions on the long-term development of students locally, regionally and globally instead of competition or short-term achievement locally. The strategy developed by the leaders is a kind of *Future Development Strategy* based on the future relevance rationality in the SWOT analysis and strategic planning with focus on sustainable development of students, teachers and the school, globalization, localization, and individualization in education, and unbounded opportunities for life-long learning. The initiatives are often long-term oriented for multiple developments at different levels (Cheng, 2005a).

In the third wave, school leadership assumes the character of *future leadership* with focus on the pursuit of a new vision and new aims for education, a paradigm shift in learning, teaching and curriculum, lifelong learning, sustainable development, global networking, an international outlook, and integration of IT in education (Pefianco, Curtis & Keeves, 2003; Peterson, 2003; Cheng, 2001a). How to maximize learning opportunities for students through “triplization in education” (i.e. as an integrative process of globalization, localization and individualization in education) is a key challenge inviting a new paradigm of school leadership for the third wave of educational reforms (Cheng, 2005a). So, new concepts of school leadership are emerging in the third wave, including triplization leadership, multi-level learning leadership, sustainable development leadership, and paradigm shift leadership (Cheng, 2008b; 2010a). The common strategic concerns of school leaders are completely different from those in the first and second waves, including some of the following questions:

- How can the school make a paradigm shift in learning, teaching and management practically and culturally possible towards globalization, localization and individualization?
- How can the school maximize students’ learning opportunities through establishing IT environment, networking, and paradigm shifts in teaching and schooling?
- How can their schools facilitate and sustain the development of students’ self-learning as potentially lifelong?
- How can students’ ability to globalize, localize and individualize their own learning be well developed?
- How can students’ contextualized multiple intelligences be continuously well developed? And,
- How can various types of intellectual resources be achieved globally and locally to support world-class teaching and learning?

The Case of Hong Kong: Request for Future Leadership

In 1997, Education Commission Report No. 7, entitled *Quality School Education*, had strongly emphasized the school-based management as an important framework for enhancing education quality in Hong Kong schools. All aided schools were required to fully implement school-based management since 2000. In 2000, Education Commission (2000, May; September) issued a new blueprint for educational reforms with key principles such as Student-focused, “No-loser”, Quality, Life-wide Learning, and Society-wide Mobilization. This blueprint was promoting a paradigm shift in education with strong emphasis on the application of new principles and new thinking in learning and teaching. According to Cheng (2005c), to a certain extent Hong Kong not only implemented the second wave reforms but also at the same time started to initiate a paradigm shift in education towards the third wave since 2000. Given the nature of SBM promoting parental and community involvement, systematic development planning and reporting, flexibility in using resources and organizational learning in Hong Kong schools, it seems reasonable to assume that schools with better practice of SBM may be more adaptive to paradigm shift in education, and create more opportunities for students’ learning to be globalized, localized, and individualized (Cheng, 1996).

With a sample of 31 secondary schools, 1119 teachers and 7063 students in Hong Kong, Cheng & Mok (2007; 2008) investigated how the practice of SBM is related to the extent of paradigm shift towards globalization, localization and individualization in education and how the extents towards SBM and paradigm shift in education are related

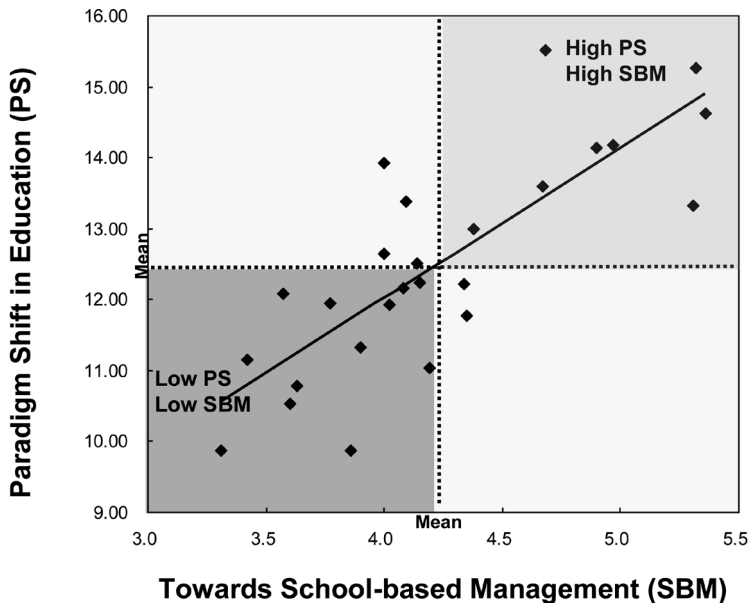
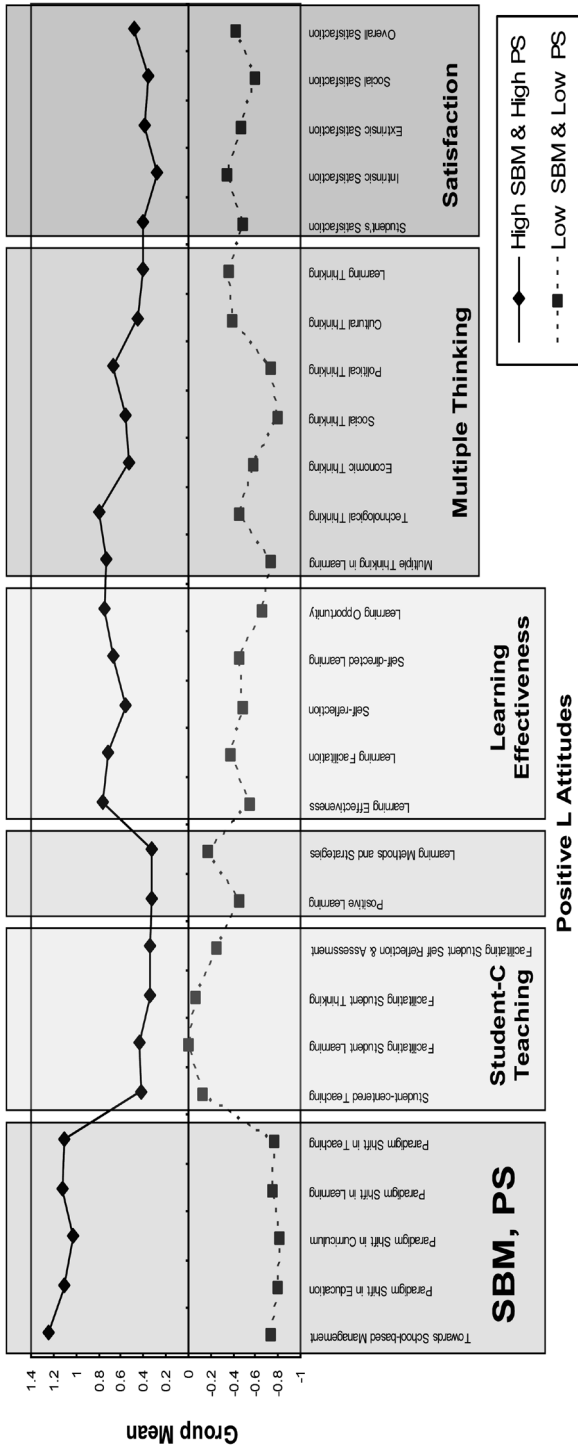


FIGURE 1
SCATTERING PLOT OF SCHOOLS: PARADIGM SHIFT & SCHOOL-BASED MANAGEMENT



Positive L Attitudes
Multiple Methods in L

All scores are Z-scores;
 SBM: Towards School-based Management; PS: Paradigm Shift in Education;
 No. of schools in High PS & High SBM Group = 8,
 No. of schools in Low PS & Low SBM Group = 12

FIGURE 2
 "HIGH SBM & HIGH PS" SCHOOLS VS "LOW SBM & LOW PS" SCHOOLS: REQUEST FOR FUTURE LEADERSHIP FOR LEARNING

to teachers' student-centred teaching and students' active and sustainable learning in terms of learning effectiveness, multiple thinking in learning, positive attitudes towards learning, satisfaction with school life, and application of various learning methods.

The key findings were summarized in Figures 1 and 2. It was revealed that the more a school is towards school-based management, the more the school can be in paradigm shift towards the globalized, localized and individualized education including curriculum, learning and teaching. Also, school-based management and paradigm shifts in education were found strongly related to the multiple indicators of teachers' student-centered teaching and students' active and sustainable learning. The stronger in school-based management and paradigm shift in education of a school, the more likely the teachers in using student-centered approaches in teaching; the more likely the students in positive learning attitudes, application of various learning methods, effective learning (in terms of learning facilitation, self reflection, self-directed learning, and learning opportunity), multiple thinking in learning activities, and satisfaction with their school life. The findings supported the theoretical conceptions of school-based management and paradigm shift proposed by Cheng (2000a, 2005a).

The findings led to a strong request for the third wave leadership in Hong Kong that can facilitate (1) the paradigm shift in management from the external control management toward the school-based management and (2) the paradigm shift in learning, teaching and curriculum from the site-bounded paradigm towards the CMI-triplized paradigm (Cheng, 1996, 2000a, 2005a).

Triplization Leadership for the Third Wave Learning

To facilitate paradigm shift towards the third wave learning, school leadership needs to be a kind of *triplization leadership* (Cheng, 2008b). Globalization in learning includes activities such as global networking and exploration through the support of IT in learning, international immersion and exchange programs, international partnership in various learning projects, video-conferencing for international interactions and sharing among students, and global issues in learning content. The implications for school leaders are to ensure global relevance in learning objectives and content, and achieve a wide range of advanced resources from different parts of the world for students' globalized learning. In such a context school leaders themselves need to have a global outlook and international communication skills in order to expand the scope of their leadership network and influence to a wide variety of stakeholders beyond their school sites and local communities to embrace a global agenda (Cheng, 2005a).

Localization in learning may cover a wide range of activities: (1) To ensure the aims, content and process of learning relevant to the local context so that students' learning and development can benefit socially and intellectually from local application; (2) To bring in local resources including physical, financial, cultural, social and intellectual assets to support students' learning activities; (3) To increase parental involvement, community partnership, and collaboration with various social agents or business sectors in creating opportunities for students' learning and teachers' teaching; and (4) To ensure the curriculum and students' learning meets the future needs and multiple developments of the local community (Cheng, 2005a). To realize successful localization

in learning, school leaders need to expand their leadership network and influence to key stakeholders and resource people in the local community.

Given the importance of human initiative and creativity to the developments of the new world, individualization inevitably becomes a key element in education reform for the future. The major implication for future school leadership is to enhance human initiative in learning including the motivation, effort and creativity of students. With the support of information technology and new approaches to learning, school leadership should facilitate individualization in learning through such measures as implementing individualized learning programs; designing and using individualized learning targets, methods, and progress schedules; encouraging students to be self-learning, self-actualizing, and self-initiating; meeting individual special needs; and developing each student's own potential including contextualized multiple intelligences (Cheng, 2005a). Given the limited resources for school education and the complexity and multiplicity in human nature and educational expectations, how school leaders can lead their schools to implement these measures successfully to meet the diverse needs of so many individuals and develop their CMI is often a core issue of future leadership.

Multi-level Learning Leadership / Sustainable Development Leadership

Numerous scholars advocate action learning as the medium for development of creativity and intelligence in a rapidly changing environment (Wald & Castleberry, 2000; West-Burnham & O'Sullivan, 1998; Argyris & Schön, 1996; Senge, 1990). Action learning in school is a form of learning which takes place at the individual level, group level or at organizational level. At the individual level, it may take the form of student action projects or teacher's learning from professional practices (Stevenson, 2002; Argyris, Putnam, & Smith, 1985). At the organizational level or group level, action learning may be a form of learning generated by daily or ad hoc activities or from short-term or long-term actions (or projects) of the school organization or group (Senge, 1990; Cousins, 1996).

In order to support students' continuous learning at the individual and group levels, it is also necessary to support teachers' professional learning at both individual and group levels, a process integral to organizational learning. This is a process of multi-level learning which not only sustains continuous student learning but benefits teacher learning, and wider school development (Cheng, 1996; Cheng & Cheung, 2003, 2004; Senge et al., 2000). It follows that school leadership has to operate at multiple levels. *Multi-level learning leadership* then characterizes the third wave in which school heads lead the action learning of their students, teachers and all other members at different levels. Within this model school leadership itself is also a process of action learning, in which a leader or a group of leaders accumulate action knowledge and wisdom from their practice and that of their colleagues. In particular, the development of multiple thinking and creativity in leadership would contribute to the successful leadership for multi-level learning (Cheng, 2010a).

As a new paradigm, the third-wave leadership also has its own limitations in conceptualization and practice. It may be "too" future looking in the SWOT analysis, strategic planning and action programmes, that may be too far away from the reality in

practice and result in serious difficulties and failure in implementation. The successful implementation of the third-wave leadership depends heavily not only on a paradigm shift in the mindset of school leaders themselves but also the echoing support from the system change culturally and technologically. This paradigm may ignore the existing market needs and stakeholders' expectations and experience strong resistance and difficulty in practice. In particular at the beginning of development, the future leadership may be considered as "not so technically efficient" or "not so market strategic".

CONCLUSIONS

The challenges from contextual changes have tremendously changed the nature and practice of education as well as its leadership in the Asia-Pacific in the last two decades. The new visions of education, serious marketization and competition, close interface with the community, diverse stakeholders' expectations, broadened external participation, enhanced multi-level developments, and continuing technological and cultural changes all demand education leaders to be more strategic and sensitive to the contextual changes. They are expected to perform new leadership with new thinking, international horizon, forward looking, innovative perspectives, strong social networks, and proactive action programmes.

The three-wave models of leadership in fact represent a set of different paradigms that can be employed in conceptualization of the nature and practice of leadership for learning and other educational practice in facing the increasing impacts and complexities of contextual changes and educational reforms. Table 1 has summarized the major characteristics of three paradigms of leadership that present a new research typology for conceptualizing, investigating and analyzing the paradigmatic diversities in leadership for learning. The implications for research on leadership locally and internationally are fruitful and innovative, as explained below:

Single Paradigm Research: The rationale of research may be based on one single paradigm with focus on investigating the related factors and characteristics of leadership for learning in terms of leadership context, leadership purpose, leadership practice, leadership impacts, or/and leadership development. In the past three decades, numerous studies of leadership in education were mainly based on the first wave paradigm with focus on internal leadership. Even though the development of second wave leadership in education has attracted much more attention in the last decade, the research in this area is still underdeveloped not only in the Asia-Pacific but also in other parts of the world. More research on the second wave leadership should be encouraged. Given the importance of students' self-initiative and capacity for future sustainability, life learning and multiple developments in an era of globalization and transformation, I believe, the third wave paradigm that provides a completely new direction for conceptualizing leadership will become a major international trend of research, development and practice of school leadership for new learning in the coming ten years.

Multiple Paradigms Research: In ongoing educational reforms internationally, the practice and development of leadership for learning in reality may be diverse, involving more than one paradigm. It would be interesting to apply two or three paradigms to investigate the fundamental differences in school leadership and compare the major

leadership characteristics between school leaders whose schools are in different stages or contexts of educational reform or development. The comparative studies of school leadership locally, regionally, and internationally across the three paradigms may provide a much broader and deeper perspective to understand the dynamics and related key features of leadership for students' learning. Also, the research involving a full range of the key concepts of internal leadership, interface leadership and future leadership may yield a more comprehensive picture to understand the complexities of educational reform and leadership and the findings may be more sophisticated and powerful to inform leadership practice and policy formulation for the new paradigm of learning. Up to now, investigation of school leadership by multiple paradigms is a completely new area yet to be explored in research.

Paradigm Shift Research: The paradigm shift of school leadership from one wave to another wave involves not only the technical or operational changes but also the ideological and cultural changes at both individual and system levels. It is quite complicated and not automatic. How can school leaders change their original patterns of thinking and practice from the first or second wave paradigm towards the third wave paradigm for new learning? What are the major conditions or driving forces for such kind of paradigm shift possible and successful? Why? What are the major characteristics and best practices of paradigm shift process in leadership locally and internationally? In addition to paradigm shift in leadership, how can school leaders facilitate paradigm shift in learning, teaching and management among students, teachers and stakeholders successfully towards the third wave? What are the major problems in the process of leading paradigm shift in education in schools? What are the major conceptual and operational differences between the transformational leadership and paradigm shift leadership in research (Leithwood & Tomlinson & Gene, 1996)? All these or similar questions are in fact proposing an unexplored new area for paradigm shift research in coming years.

In practice, school leaders need to face up to the contextual challenges and develop appropriate positioning and strategy for their schools to be effective in achieving school aims, competitive in surviving a market environment, and sustainable in pursuing the future for their students, teachers, schools and the community. In different contexts and stages of school life cycle, school leaders may adopt different paradigms to conceptualize their leadership for learning in different ways such as internal leadership, interface leadership, future leadership or a combination of them. To different paradigms, leadership for learning is characterized by different assumptions of education environment, nature of learning, types of reforms and movements, school positioning, conception of effectiveness, nature of competition and demand for sustainability. Correspondingly, the key features of school strategy, leadership role, leadership concepts, strategic concerns, relevance to students' sustainable learning and multiple developments, and potential limitations are completely different across these three paradigms.

Although internal leadership, interface leadership, and future leadership for learning are based on different paradigms and they have their own features and limitations, all of them have their key contributions to leadership functions in a complicated changing education environment. To a great extent, they are supplementary to each other, taking internal improvement, interface satisfaction and accountability, and future relevance

into consideration in leadership practice. To different leaders and different schools, the emphasis on these three types of leadership may be different. If a school pursues not only internal effectiveness and interface effectiveness but also future effectiveness in student learning and other educational practice, the leadership of this school should also include the key elements of internal leadership, interface leadership and future leadership as a whole. It may be considered as *Total Leadership for Learning*.

From the trends of three wave reforms in the last two decades, the ongoing efforts in development of leadership in education should shift their focus from mainly internal or interface leadership towards the third wave future leadership. It is hoped that the typology of 3-wave paradigms can provide a new comprehensive framework for educators, leaders, researchers, and policy-makers in the Asia-Pacific and beyond to study, develop and practice leadership for new learning and paradigm shift in education.

Part of the materials in this paper was adapted from Cheng (2007; 2008b; 2010b).

REFERENCES

- Aaker, D.A. & Joachimsthaler, E. (2000). *Brand leadership*. New York: The Free Press.
- Abdullah, H. M. (2001, June 12-15). *Policy dialogue on quality improvement in education: A Malaysian experience*. Paper presented at the Second International Forum on Quality Education: Policy, Research and Innovative Practices in Improving Quality of Education, Beijing, China.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Argyris, C., Putnam, R., & Smith, D. M. (1985). *Action science*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Baker, R., & Begg, A. (2003). Change in the school curriculum: Looking to the future. In J. P. Keeves & R. Watanabe (Eds.), *International handbook of educational research in the Asia-Pacific region* (pp. 541-554). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Blackledge, D., & Hunt, B. (1985). *Sociological interpretations of education*. Sydney: Croom Helm.
- Burbules, N. C., & Torres, C. A. (Eds.). (2000). *Globalization and education: Critical perspectives*. New York: Routledge.
- Bush, T. & Coleman, M. (2000). *Leadership and strategic management in education*. London: Paul Chapman.
- Caldwell, B. J. (1989). Strategic leadership, resource management and effective school reform. *Journal of Educational Administration*, 36(5), 445-461.
- Caldwell, B. (2006). *Re-imagining educational leadership*, Camberwell: Australian Council for Educational Research Press.
- Caldwell, B. & Spinks, J. (1992). *Leading a self management school*. Lewes, UK: Falmer.
- Chapman, J. D., Sackney, L. E., & Aspin, D. N. (1999). Internationalization in educational administration: Policy and practice, theory and research. In Murphy, J. & Louis, K. S. (1999) (eds.). *Handbook of research on educational administration* (pp. 73-97). (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

- Cheng, Y. C. (1996). *School effectiveness and school-based management: A mechanism for development*. London, UK: Falmer Press.
- Cheng, Y. C. (2000a). A CMI-triplization paradigm for reforming education in the new millennium. *International Journal of Educational Management*, 14(4), 156-174.
- Cheng, Y. C. (2000b). Educational change and development in Hong Kong: Effectiveness, quality, and relevance. In T. Townsend & Y. C. Cheng (Eds.), *Educational change and development in the Asia-Pacific region: Challenges for the future* (pp. 17-56). The Netherlands: Swets and Zeitlinger Publisher.
- Cheng, Y. C. (2001a). *Towards the third wave of educational reforms in Hong Kong: Triplization in the new millennium*. Plenary speech presented at the International Forum on Educational reforms in the Asia-Pacific Region "Globalization, Localization, and Individualization for the Future", HKSAR, China.
- Cheng, Y. C. (2001b, January 5-9). *Educational relevance, quality and effectiveness: Paradigm shifts*. Invited keynote speech presented at the International Congress for School Effectiveness and School Improvement "Equity, Globalization, and Change: Education for the 21st Century", Toronto, Canada.
- Cheng, Y. C. (2002a). The changing context of school leadership: Implications for paradigm shift. In Leithwood, K. & Hallinger, P. (eds.) *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 103-132). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Cheng, Y. C. (2002b). Leadership and strategy. In Bush, T. and Bell, L. (Eds), *The principles and practice of educational management* (pp. 51-69). London: Paul Chapman.
- Cheng, Y. C. (2003). School leadership and three waves of education reforms. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 417-439.
- Cheng, Y. C. (2005a). *New paradigm for re-engineering education: Globalization, localization and individualization*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Cheng, Y. C. (2005b). Multiple thinking and multiple creativity in action learning. *Journal of Education Research*, 134(June), 76-105.
- Cheng, Y. C. (2005c). Globalization and educational reforms in Hong Kong: Paradigm shift. In J. Zaida, K. Freeman, M. Geo-Jaja, S. Majhanovich, V. Rust, & R. Zajda (eds.) *The international handbook on globalization and education policy research*. (ch. 11, pp. 165-187) Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Cheng, Y. C. (2007). Future developments of educational research in the Asia-Pacific Region: Paradigm shifts, reforms and practice. *Educational Research for Policy and Practice*, 6, 71-85.
- Cheng, Y. C. (2008a). *Reform syndrome and educational research in the Asia-Pacific Region*. Invited presentation at the Symposium on Educational Research: International Perspectives, American Educational Research Association, Annual Meeting, 28 March 2008, New York, USA.
- Cheng, Y. C. (2008b). New learning and school leadership: Paradigm shift towards the third wave. In MacBeath, J. & Cheng, Y. C. (eds.). *Leadership for learning: International perspectives*. (pp. 15-35) Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Cheng, Y. C. (2009). Educational reforms in Hong Kong in the last decade: Reform syndrome and new developments. *International Journal of Educational Management*, 23 (1), 65-86.

- Cheng, Y. C. (2010a). *Multiple thinking and creativity in school leadership: A new paradigm for sustainable development*. In S. Huber (ed.) *School leadership: International perspectives*. (pp. 181-210) Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Cheng, Y. C. (2010b). A Topology of 3-wave Models of Strategic Leadership in Education. *International Studies in Educational Administration*, 38 (1), 35-54.
- Cheng, Y. C. & Cheung, W. M. (1999) Education quality profile: The case of Hong Kong secondary schools. Paper presented at the Annual Conference of the America Educational Research Association, 19-24 April, Montreal, Canada.
- Cheng, Y. C. & Cheung, W. M. (2003). Profiles of multi-level self-management in schools. *International Journal of Educational Management*, 17(3), 100-115.
- Cheng, Y. C. & Cheung, W. M. (2004). Four types of school environment: Multi-level self management & education quality. *Educational Research and Evaluation*, 10(1), 71-100.
- Cheng, Y. C. & Mok, M.M.C (2008). What effective classroom: Towards a paradigm shift. *School Effectiveness and School Improvement*. 19(4), 365-385.
- Cheng, Y. C. & Mok, M.M.C. (2007) School-based management and paradigm shifts in education: An empirical study. *International Journal of Educational Management*. 21(6), 517-542.
- Cheng, Y. C. & Townsend, T. (2000). Educational change and development in the Asia-Pacific region: Trends and issues. In T. Townsend & Y. C. Cheng (Eds.), *Educational change and development in the Asia-Pacific region: Challenges for the future* (pp. 317-344). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Cheng, Y. C. & Walker, J. A. (2008). When reform hits reality: The bottle-neck effect in Hong Kong primary schools. *School Leadership and Management*. 28(5), 467-483.
- Coulson, A. J. (1999). *Market education: The unknown history*. New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers.
- Cousins, J. B. (1996). Understanding organizational learning for educational leadership and school reform. In Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, P. and Hart, A. (eds.) *International handbook of educational leadership and administration*. (pp. 589-652), Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Daun, H. (2001). *Educational restructuring in the context of globalization and national policy*. US: Routledge Falmer.
- Davies, B. (2003). Rethinking strategy and strategic leadership in schools. *Educational management and administration*, 26(2), 185-195.
- Davise, B. (2006). *Leading the strategically focused school: Success and sustainability*, London: Paul Chapman.
- Davies, B. J. & Davies, B. (2006). Developing a model of strategic leadership in schools. *Educational Management, Administration and Leadership*, 34(1), 121-139.
- Eacott, S. (2008a). An analysis of contemporary literature on strategy in education. *International Journal of leadership in education*, 11(3), 257-280.
- Eacott, S. (2008b). Strategy in educational leadership: In search of unity. *Journal of Educational Administration*, 46(3), 353-375.
- Education Commission. (2000 September). *Learning for life, learning through life: Reform proposals for the education system in Hong Kong*. Hong Kong: Government Printer.
- Evans, G. R. (1999). *Calling academia to account: Rights and responsibilities*. Buckingham.

- Fullan, M. (1998). The meaning of educational change: A quarter of a century of learning. In Hargreaves, A., Lierberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (eds.). *International handbook of educational change* (pp. 214-228). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Goertz, M. E., & Duffy, M. C. (2001). *Assessment and accountability systems in the 50 States, 1999-2000*. CPRE Research Report Series.
- Goldring, E. B., & Rallis, S. F. (1993, April). *Principals as environmental leaders: The external link for facilitating change*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research, Atlanta, USA.
- Gopinathan, S., & Ho, W. K. (2000). Educational change and development in Singapore. In T. Townsend & Y. C. Cheng (Eds.), *Educational change and development in the Asia-Pacific region: Challenges for the future* (pp. 163-184). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Hallinger, P., Walker, A., & Bajunid, I.A. (2005). Educational leadership in East Asia: Implications for education in global society. *UCEA Review*, 45(1), 1-5.
- Headington, R. (2000). *Monitoring, assessment, recording, reporting and accountability: Meeting the standards*. London: David Fulton.
- Heller, D. E. (Ed.). (2001). *The states and public higher education policy: Affordable, access, and accountability*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Henderson, J. (1989). *Transformative curriculum leadership*, London, UK: Routledge.
- Keeves, J. P. & Watanabe, R. (2003) (Eds.), *International handbook of educational research in the Asia-Pacific region*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Kim, Y. H. (2000). Recent changes and developments in Korean school education. In T. Townsend & Y. C. Cheng (Eds.), *Educational change and development in the Asia-Pacific region: Challenges for the future* (pp. 83-106). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Kirk, P. & Shutte, A.M. (2004). Community leadership development, *Community Development Journal*, 39, 234-252.
- Lee, J.C.K. & Dimmock, C. (1999). Curriculum leadership and management in secondary schools" A Hong Kong case study. *School Leadership and Management*, 19(4), 455-481.
- Leithwood, K., Tomlinson, D., & Gene, M. (1996). Transformational school leadership. In Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, P. and Hart, A. (eds.) *International handbook of educational leadership and administration*. (pp. 785-840). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- MacBeath, J. (2007). Improving school effectiveness: Retrospective and prospective. In T. Townsend, B. Avalos, B. Caldwell, Y. C. Cheng, B. Fleisch, L. Moos, L. Stoll, S. Stringfield, K. Sundell, W. M. Tam, N. Taylor, & C. Teddlie (Eds.), *International handbook on school effectiveness and improvement* (pp. 57-74). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- MacBeath, J. & Cheng, Y. C. (2008) (eds.). *Leadership for learning: International perspectives*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Maclea, R. (2003). Secondary education reform in the Asia-Pacific region. In J. P. Keeves & R. Watanabe (Eds.), *International handbook of educational research in the Asia-Pacific region* (pp. 73-92). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Mahony, P., & Hextall, I. (2000). *Reconstructing teaching: Standards, performance and accountability*. London: Routledge.

- Meng, H., Zhou, Y., & Fang, Y. (1997)(eds.) *School based indicators of effectiveness: Experiences and practices in APEC members*. (pp. 207-250), China: Guangxi Normal University Press.
- Mohandas, R., Meng, H. W., & Keeves, J. P. (2003). Evaluation and accountability in Asian and Pacific countries. In J. P. Keeves & R. Watanabe (Eds.), *International handbook of educational research in the Asia-Pacific region* (pp. 107-122). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Mok, M. M. C., Gurr, D., Izawa, E., Knipprath, H., Lee, I., Mel, M. A., Palmer, T., Shan, W., & Zhang, Y. (2003). Quality assurance and school monitoring. In J. P. Keeves & R. Watanabe (Eds.), *International handbook of educational research in the Asia-Pacific region* (pp. 945-958). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Mukhopadhyay, M. (2001). *Total quality management in education*. New Delhi: National Institute of Educational Planning and Administration.
- Pang, I., Isawa, E., Kim, A., Knipprath, H., Mel, M. A., & Palmer, T. (2003). Family and community participation in education. In J. P. Keeves & R. Watanabe (Eds.), *International handbook of educational research in the Asia-Pacific region* (pp. 1063-1080). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Pefianco, E. C., Curtis, D., & Keeves, J. P. (2003). Learning across the adult lifespan. In J. P. Keeves & R. Watanabe (Eds.), *International handbook of educational research in the Asia-Pacific region* (pp. 305-320). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Peterson, C. C. (2003). Lifespan human development. In J. P. Keeves & R. Watanabe (Eds.), *International handbook of educational research in the Asia-Pacific region* (pp. 379-394). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Rajput, J. S. (2001, February 14-16). *Reforms in school education in India*. Plenary speech presented at the International Forum on Educational reforms in the Asia-Pacific Region "Globalization, Localization, and Individualization for the Future", HKSAR, China.
- Ramirez, F. O., & Chan-Tiberghin, J. (2003). Globalisation and education in Asia. In J. P. Keeves & R. Watanabe (Eds.), *International handbook of educational research in the Asia-Pacific region* (pp. 1095-1106). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth dimension: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. and Kleiner, A. (2000). *Schools that learns*. New York: Doubleday/Currency.
- Shum, L. C. & Cheng, Y. C. (1997) Perceptions of woman principal's leadership and teacher's work attitudes. *Journal of Educational Administration*. 35(2), 168-188.
- Smith, W. F. & Andrew, R. C. (1989). *Instructional leadership: How principals make a difference*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stevenson, T. (2002). Anticipatory action learning: Conversations about the future. *Futures*, 34(5), 417-425.
- Stromquist, N. P., & Monkman, K. (2000). *Globalization and education: Integration and contestation across cultures*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield.
- Tang, X., & Wu X. (2000). Educational change and development in the People's Republic of China: Challenges for the future. In T. Townsend & Y. C. Cheng (Eds.), *Educational change and development in the Asia-Pacific region: Challenges for the future* (pp. 133-162). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.

- Townsend, T., Avalos, B., Caldwell, B., Cheng, Y. C., Fleisch, B., Moos, L., Stoll, L., Stringfield, S., Sundell, K., Tam, W. M., Taylor, N., & Teddlie, C. (Eds.). (2007). *International handbook on school effectiveness and improvement*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- UNESCO Institute for Statistics (UIS) (2006), *Teachers and educational quality: Monitoring global needs for 2015*, Montreal, Canada: UNESCO UIS.
- Wald, P. J., & Castleberry, M. S. (Eds.). (2000). *Educators as learners: Creating a professional learning community in your school*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Walker, A. (2003). School leadership and management. In Keeves, J.P. & Watanabe, R. (eds.) *International handbook of educational research in the Asia-Pacific Region*. (pp. 959-972), Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- West-Burnham, J., & O'Sullivan, F. (1998). *Leadership and professional development in schools: How to promote techniques for effective professional learning*. London: Financial Times Pitman Publishers.

Fecha de recepción: 04 de abril de 2011.

Fecha de revisión: 04 de abril de 2011.

Fecha de aceptación: 12 de abril de 2011.

González Geraldo, José Luis; del Rincón Igea, Benito; del Rincón Igea, Delio Antonio (2011). Estructura latente y Consistencia interna del R-SPQ-2F: Reinterpretando los enfoques de aprendizaje en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 277-293.

ESTRUCTURA LATENTE Y CONSISTENCIA INTERNA DEL R-SPQ-2F: REINTERPRETANDO LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE EN EL EEES¹

José Luis González Geraldo

Benito del Rincón Igea

Universidad de Castilla-La Mancha

Delio Antonio del Rincón Igea

Universidad de León

RESUMEN

La investigación sobre enfoques de aprendizaje, derivada del marco teórico conocido como SAL (Student Approaches to Learning), ha sido una de las líneas de investigación más explotadas durante las últimas décadas. Pese a la repercusión de dichos enfoques en relación con la mejora de la enseñanza, este marco teórico no se encuentra libre de polémica (ver Duff y McKinstry, 2007). El presente artículo examina la estructura latente y la consistencia interna de uno de los cuestionarios más utilizados en toda Europa: el Study Process Questionnaire en su versión revisada, más conocido como R-SPQ-2F (Biggs, Kember y Leung, 2001). Los resultados obtenidos ponen en duda la consistencia del cuestionario, sobre todo, en relación con el enfoque superficial. Los resultados cobran una especial importancia dentro del incipiente Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) pues su eficiente implementación requiere un cambio pedagógico que transforme el proceso de enseñanza-aprendizaje en una realidad de aprendizaje-enseñanza.

Palabras clave: *enfoques de aprendizaje; CPE; EEES; innovación educativa.*

Correspondencia:

José Luis González Geraldo (joseluis.ggeraldo@uclm.es)

1 El presente trabajo ha sido subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha y el Fondo Social Europeo. Posteriormente, es parte sustancial de una investigación galardonada con el premio "Castilla-La Mancha, Región de Europa" otorgado por la Vicepresidencia y Consejería de Economía y Hacienda.

LATENT STRUCTURE AND INTERNAL CONSISTENCY OF THE R-SPQ-2F: REINTERPRETING THE APPROACHES TO LEARNING WITHIN THE EHEA

ABSTRACT

Research on approaches to learning, derived from the theoretical framework known as Student Approaches to Learning (SAL), has been one of the most fruitful areas of research in recent decades. Despite the impact of these approaches on teaching, this theoretical framework is not free of controversy (see Duff and McKinstry, 2007). This paper examines the latent structure and internal consistency of one of the most widely used questionnaires in Europe: the Study Process Questionnaire in its revised version, known as R-SPQ-2F (Biggs, Kember and Leung, 2001). The results show an inconsistency in the questionnaire, especially in relation to the surface approach. These results are even more important nowadays within the emerging European Higher Education Area (EHEA), since its efficient implementation requires a change in teaching methods that will make the teaching-learning process a learning-teaching reality.

Key words: approaches to learning; R-SPQ-2F; EHEA; educational innovation.

I. INTRODUCCIÓN

De una manera directa y sencilla podríamos decir que los enfoques de aprendizaje representan las distintas formas con las que un estudiante puede enfrentarse a una tarea.

Sin embargo, deberíamos puntualizar que dicho proceso se encuentra inmerso en un contexto, tan único e irreplicable como el propio alumno. Es decir, podemos entender que los enfoques de aprendizaje son bastante sensibles al entorno y, por tanto, difíciles de entender sin una correcta contextualización.

Así, dichos enfoques no pueden ser considerados rasgos del sujeto y, por ende, no pueden considerarse sinónimos de otros conceptos más estables y difíciles de modificar como son los estilos o concepciones de aprendizaje. Conceptos con los que, tal y como indica la bibliografía, guardan una estrecha relación.

Los primeros trabajos sobre enfoques de aprendizaje se atribuyen a los investigadores suecos Marton y Säljö (1976a, 1976b) quienes, desde un cualitativo enfoque fenomenográfico, se interesan por conocer cómo se produce el aprendizaje indagando en la propia experiencia del individuo pues creen que debemos entender e interpretar la realidad como parece ser y no necesariamente como es.

Así, se llegó a diferenciar, principalmente, entre dos maneras cualitativamente distintas de enfrentarse a la tarea, entre dos enfoques de aprendizaje; un *enfoque profundo* y un *enfoque superficial*.

Todo ello sirvió para observar cómo la principal diferencia es que aquellos alumnos que muestran un acercamiento superficial hacia la tarea se centran en el texto y tratan de recordar y memorizar, muchas veces, al pie de la letra mientras que los estudiantes que muestran un enfoque de aprendizaje profundo tratan de llegar hasta el significado mismo, es decir, van en busca de las ideas principales.

Desde entonces han pasado más de treinta años. Treinta años marcados por la evolución de la sociedad de la información que hoy denominados sociedad del cono-

cimiento. Así, pese a la velocidad exponencial del cambio vivido, el marco teórico SAL es todavía una de las líneas de investigación principales sobre aprendizaje, sobre todo en cuanto a educación superior se refiere (Hernández Pina et al., 2009).

Hoy en día, la dicotomía existente entre un enfoque profundo y otro superficial es más teórica que real, incluso cuando en sus propios orígenes se identificó la existencia de un tercer enfoque que algunos denominaron de logro (Biggs, 2001) o estratégico (Entwistle, 1998), aunque éste también ha sido definido como la capacidad del alumno para cambiar de enfoque, más que un enfoque en sí mismo (Volet y Chalmers, 1992).

Sea como fuere, y manteniendo la estructura de dos enfoques tal y como señalan los propios autores del cuestionario utilizado (Biggs et al., 2001), lo cierto es que las investigaciones realizadas parecen indicarnos la existencia de una infinidad de enfoques de aprendizaje comprendidos en un continuo bipolar (Kember, 2000; Hernández Pina, 1999; Hernández Pina et al., 2002; Hernández Pina et al., 2006). Así, el alumno, dando preferencia a motivaciones y estrategias de ambos enfoques, puede situarse más cerca de uno de los polos.

Para representar esta concepción bien podríamos pensar en un nivelador, donde los extremos corresponden a cada uno de los enfoques y en el que la burbuja, que de estar totalmente horizontal estaría en el medio, representaría las distintas posibilidades —virtualmente infinitas— en las que puede posicionarse según la inclinación que proporcionemos al nivelador.

Esta metáfora nos lleva a la conclusión de que los enfoques de aprendizaje son ortogonales, es decir, un alumno que muestre una puntuación alta en el enfoque superficial mostrará, casi con toda probabilidad, una puntuación baja en el enfoque profundo, y viceversa. Y, en efecto, los resultados empíricos parecen corroborar esta línea de pensamiento (Duff y McKinstry, 2007). Aunque, teóricamente, quizá sería más acertado considerarlos como enfoques complementarios. Sea como fuere, ¿cómo encajan estos enfoques en el Espacio Europeo de Educación Superior?

El EEES es la consecuencia directa de la polémica Declaración de Bolonia (1999) y el proceso que ha suscitado durante más de una década. Su objetivo pretende la mejora de la calidad de la educación superior. Y aquí es donde el marco teórico de enfoques de aprendizaje puede contribuir al EEES pues, a través de su estudio, puede ayudar a entender mejor cómo se produce el aprendizaje y cómo mejorar la enseñanza.

El verdadero impacto de la corriente SAL no es la mera distinción de los enfoques comentados, sino la corroborada posibilidad de relación que existe entre el enfoque mostrado y el resultado de aprendizaje obtenido tras la tarea. Es decir, parece ser que aquellos alumnos que optan por un enfoque profundo obtienen mejores resultados que aquellos que optan por un enfoque superficial, tal y como puede comprobarse en multitud de investigaciones (Barca et al., 1999; Cano y Hewitt, 2000; Biggs et al., 2001; Muñoz y Gómez, 2005; Gargallo, Garfella y Pérez, 2006).

Y lo que es todavía más relevante, dichos enfoques, tal y como ya mencionamos, no son estáticos sino que dependen del contexto y, por lo tanto, pueden llegar a ser *manipulados*. Aunque la experiencia nos recuerda que es más fácil inducir un enfoque superficial que uno profundo (Marton y Säljö, 1976b; Trigwell, Prosser y Waterhouse, 1999) y que los alumnos —y presumiblemente no pocos profesores— son resistentes a las iniciativas que tratan de cambiar sus enfoques de aprendizaje (Haggis, 2003).

Así, parece lógico pensar que siguiendo el marco teórico SAL podríamos ayudar a nuestros docentes a comprender mejor el aprendizaje de sus alumnos para mejorar su enseñanza pues, de forma contraria a lo que pueda pensarse de forma intuitiva, aquel profesor que pretenda mejorar su enseñanza no debe pensar en qué debe hacer para enseñar mejor sino en qué tienen que hacer sus alumnos para aprender mejor. Será luego, y sólo luego, cuando pueda mejorar su docencia desde ese prisma. Es decir, en definitiva, lo que hace el alumno es más importante que lo que hace el profesor (Shuell, 1986) pues buscamos un espacio donde: "... el eje fundamental no sea la enseñanza sino el aprendizaje" (Ojeda et al., 2010, p. 314).

Este planteamiento ha ido cobrando importancia dentro del propio proceso de Bolonia y ha quedado constatada en las declaraciones de las cumplidos bienales, sobre todo en las dos últimas. En la primera de ellas podemos comprobar cómo se observa que un significativo resultado del Proceso de Bolonia será un movimiento hacia una educación superior centrada en el estudiante, alejando al profesor del centro del proceso (Declaración de Londres, 2007) y, en la segunda (Declaración de Lovaina, 2009), cómo un aprendizaje centrado en el estudiante requiere nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje y un currículum centrado, más claramente, en el alumno.

De ahí la necesidad de profundizar en el estudio de este tipo de enfoques y en las distintas posibilidades que nos presenta la metáfora del continuo bipolar comentada con anterioridad. En las siguientes líneas profundizaremos sobre la estructura interna de uno de los cuestionarios más utilizados y que mejor parecen identificar estos enfoques para debatir, desde un punto de vista crítico constructivo, sobre el modelo del continuo bipolar y proponer otras formas de interpretación que, creemos, podrían ayudar en futuros estudios.

2. METODOLOGÍA

La investigación tiene un diseño *ex post facto* (Mateo, 2009) que, siguiendo a Montero y León, podría considerarse como retrospectiva con grupo cuasi control (Montero y León, 2005).

La metodología utilizada responde a las premisas cuantitativas del propio cuestionario utilizado, basado en la teoría de sistemas y muchas veces en oposición a la inicial corriente fenomenográfica, más cualitativa, utilizada por Marton y Säljö (1976a, 1976b).

La población objetivo fueron todos los profesores y estudiantes universitarios del sistema de educación superior español (N=2024), aunque los resultados responden principalmente a la realidad de la Comunidad de Castilla-La Mancha pues más del 75% de la muestra pertenece a los distintos campus de la UCLM. De la muestra final tomaremos sólo en cuenta a los estudiantes (n=1924).

Los análisis estadísticos pueden agruparse en tres grandes grupos; 1) Un análisis factorial exploratorio para realizar una primera aproximación a la estructura comentada, 2) Un análisis adicional previo al factorial que nos ayudó a concretar el número de factores a extraer; El Velicer's Minimum Average Partial, más conocido como MAP (Velicer, 1976) y 3) Un análisis factorial confirmatorio según algunos de los modelos de ecuaciones estructurales apuntados por la literatura con el fin de corroborar o refutar la consistencia interna del cuestionario y la adecuación de dichos modelos.

Los dos primeros fueron realizados mediante la utilización del programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences) aunque el MAP, al no poderse realizar directamente con el SPSS, fue computado siguiendo las indicaciones de O'Connor (2000). El análisis factorial confirmatorio fue llevado a cabo a través del programa AMOS.

La utilización del análisis adicional MAP responde a la necesidad de realizar un análisis factorial realista, que no sólo tome en cuenta los valores establecidos por defecto por, en nuestro caso, el SPSS (O'Connor, 2000).

En coherencia con esta idea, a la hora de realizar el análisis factorial exploratorio, utilizaremos el método de extracción de ejes principales con rotación Varimax, siguiendo las indicaciones de Widaman (1993) al recordarnos que el método de componentes principales no debe ser utilizado si deseamos obtener, como así queremos, parámetros que reflejen la estructura latente del cuestionario. Por último, a la hora de realizar el análisis factorial confirmatorio, utilizaremos el método de extracción de máxima verosimilitud por considerar los datos obtenidos como medidos en escala de intervalo y no en escala ordinal aún siendo conscientes de la polémica al respecto (Justicia et al., 2008) cuyo desarrollo, por motivos de extensión y claridad, podría ser objeto de otras líneas, en otro artículo.

3. INSTRUMENTOS DE MEDIDA

El *Revised Study Process Questionnaire, two factors* (R-SPQ-2F), (Biggs et al., 2001), es la versión revisada y reducida de otro cuestionario, el SPQ (Biggs, 1987) que en nuestro país fue adaptado por la profesora Fuensanta Hernández Pina (1999), pasando a denominarse en castellano: "Cuestionario de Procesos de Estudio".

La literatura nos indica que la versión original del cuestionario, el SPQ, es la más utilizada en nuestro país y la versión revisada, el R-SPQ-2F, ostenta el segundo puesto y es el más utilizado en los artículos publicados recientemente. Es decir: "En casi tres de cada cuatro artículos publicados sobre enfoques se ha empleado el cuestionario SPQ" (Hernández Pina et al., 2009, p. 438). Su adaptación quiso atribuirse a De La Fuente y Martínez (2003), aunque el estudio referenciado para ello no fue publicado (García Berbén, 2005, p. 116). Sin embargo, una revisión bibliográfica más profunda nos revela que la adaptación del cuestionario, tanto su versión anterior de 42 ítems como la revisada, fue traducida y adaptada por Hernández Pina (1999 y 2001). Por todo ello, en el presente artículo utilizamos la versión revisada, traducida y adaptada, por la citada profesora.

El cuestionario R-SPQ-2F, en su versión en castellano, consta de 20 ítems y, según la bibliografía (Duff y McKinstry, 2007) muestra una estructura de dos escalas, de 10 ítems cada una, identificadas con cada uno de los enfoques ya comentados: el enfoque profundo y el enfoque superficial. Además, cada uno de esas escalas puede dividirse en dos subescalas, de 5 ítems cada una, que distingue los motivos y las estrategias que subyacen en cada uno de los enfoques de aprendizaje. Así, la correspondencia de los ítems se muestra a continuación (Tabla 1).

TABLA 1
DISTRIBUCIÓN DE LOS ÍTEMS DEL CUESTIONARIO R-SPQ-2F

	Motivación	Estrategia
Enfoque profundo	1+5+9+13+17	2+6+10+14+18
Enfoque superficial	3+7+11+15+19	4+8+12+16+20

Los estudiantes deben responder sobre una escala tipo Likert de 1 a 5 que oscila desde “Raramente cierto en mí” a “Siempre cierto en mí”, respectivamente, obteniendo de este modo, principalmente, dos puntuaciones; una profunda y otra superficial.

Y decimos principalmente porque los propios autores recomiendan usar el cuestionario teniendo en cuenta sólo los dos factores aunque también confirman la existencia de los subcomponentes de motivación y estrategia que podrían ser de interés para algunos investigadores (Biggs et al., 2001, p. 145). En nuestro caso tomaremos en cuenta tanto las escalas (enfoques profundo y superficial) como las subescalas (motivación y estrategia).

TABLA 2
EXTRACCIÓN POR EJES PRINCIPALES FORZANDO DOS FACTORES.
MATRIZ DE ROTACIÓN VARIMAX CON KAISER

Ítems (R-SPQ-2F)	Enfoques de Aprendizaje	
	Profundo	Superficial
Ítem 6	,635	
Ítem 14	,624	
Ítem 2	,599	
Ítem 13	,598	
Ítem 10	,553	
Ítem 9	,509	
Ítem 1	,506	
Ítem 5	,498	
Ítem 18	,444	
Ítem 17	,412	
Ítem 11		,610
Ítem 15		,589
Ítem 20		,586
Ítem 8		,561
Ítem 19		,502
Ítem 3		,499
Ítem 12		,496
Ítem 16		,435
Ítem 4		,426
Ítem 7		,382

4. RESULTADOS

En primer lugar queremos resaltar los resultados obtenidos a través del MAP (Anexo I), a través del cual podemos observar la recomendación de extraer dos factores. Así, forzamos la extracción del análisis factorial exploratorio obteniendo la carga de ítems que muestra la siguiente matriz rotada (Tabla 2).

Como podemos comprobar, los resultados encajan a la perfección con los esperados (Biggs et al, 2001) que detectan y sugieren la utilización del R-SPQ-2F como un cuestionario de dos factores, aunque la varianza total explicada es más baja de la deseada (29,3%). Sin embargo, profundizando en su estructura subescalar procedemos a forzar la extracción a cuatro factores para esperar diferenciar los motivos y las estrategias de cada enfoque.

En este caso los resultados dejan de coincidir con los indicados por los autores del cuestionario pues encontramos que muchos de los ítems no cargan en la subescala esperada. Algunos con una baja carga e incluso una doble carga que dificulta todavía más su inclusión en una u otra subescala (Tabla 3).

TABLA 3
EXTRACCIÓN POR EJES PRINCIPALES FORZANDO DOS FACTORES.
MATRIZ DE ROTACIÓN VARIMAX CON KAISER

Ítems (R-SPQ-2F)	Enfoques de Aprendizaje: Subescalas			
	¿Estrategia Profunda?	¿Motivación Profunda?	¿Estrategia Superficial?	¿Motivación Superficial?
Ítem 6	,723			
Ítem 14	,624			
Ítem 5	,532			
Ítem 10	,475	,317		
Ítem 2	,458	,433		
Ítem 18	,415			
Ítem 17	,402			
Ítem 9	,379	,370		
Ítem 19				,552
Ítem 16				,528
Ítem 7				,463
Ítem 12				,461
Ítem 3				,461
Ítem 15			,355	,449
Ítem 4				,434
Ítem 11			,699	
Ítem 8			,653	
Ítem 20			,414	,407
Ítem 1		,580		
Ítem 13	,429	,458		

En la tabla identificamos con color verde aquellos ítems que se encuentran en el lugar donde deberían estar y con color rojo aquellos ítems que no cargan en la subescala esperada. Podemos observar cómo todas las subescalas se mezclan entre sí pero que parecen seguir un patrón según el cual los ítems sólo se confunden entre la motivación y la estrategia del enfoque al que pertenecen.

Teniendo en cuenta estos resultados, pasamos a observar la adecuación del cuestionario según dos de los más probables modelos de ecuaciones estructurados propuestos por la literatura; 1) El modelo propuesto más adecuado según los propios autores (Biggs et al., 2001) y 2) El modelo propuesto por Justicia et al. (2008).

En el modelo extraído de Biggs et al. (2001), denominado modelo 2, las subescalas son variables observables y no latentes. A continuación mostramos su estructura, así como los índices estandarizados (Figura 1).

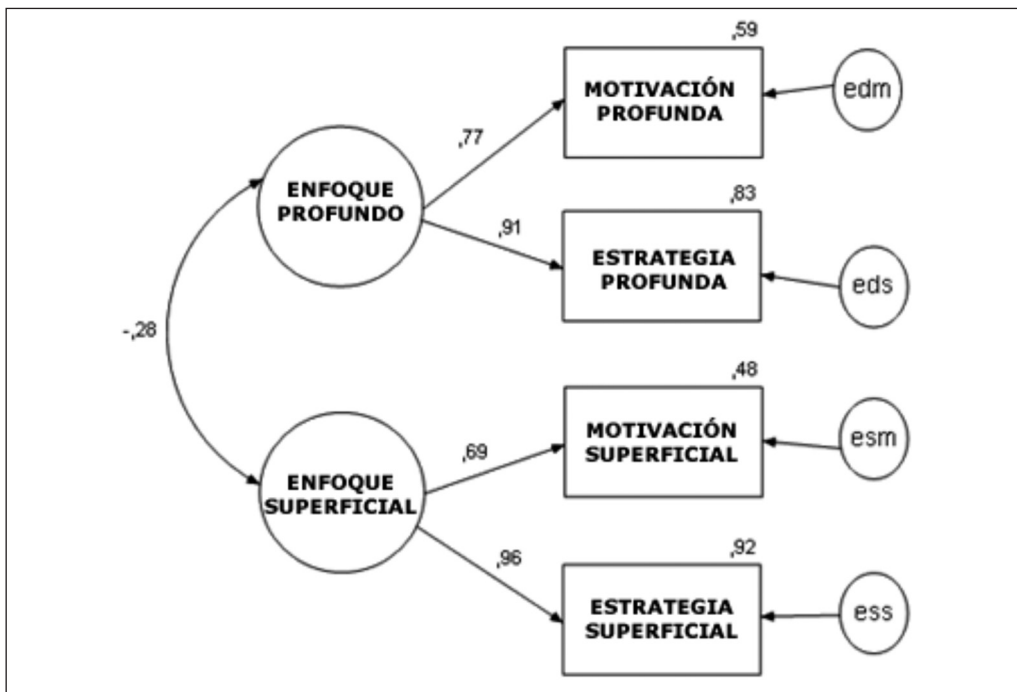


FIGURA 1

MODELO DE ECUACIONES ESTRUCTURALES DEFENDIDO POR BIGGS ET AL. (2001)

Para comprobar la adecuación de los modelos utilizaremos los principales coeficientes identificados a la hora de trabajar con un sistema de ecuaciones estructurales (Tabla 4): Comparative Fit Index (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) y Standardized Root Mean Residual (SRMR).

TABLA 4
 RESULTADOS DEL MODELO DE ECUACIONES ESTRUCTURALES DEFENDIDO POR BIGGS ET AL. (2001)

	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	Alpha
Modelo 2	0,993	0,959	0,095	0,0128	0,296

Comparando los datos obtenidos con los mostrados por los autores (Biggs et al., 2001) observamos cómo, si prestamos atención a los dos coeficientes que Biggs y sus colaboradores muestran para este modelo en su artículo (CFI y SRMR), se podría afirmar que el modelo muestra unos resultados aceptables, incluso mayores que los obtenidos por los propios autores. Sin embargo, no podemos decir lo mismo del resultado del coeficiente RMSEA, así como la baja fiabilidad observada.

Justicia et al. (2008), proponen una adecuación del modelo más simplista y parsimoniosa que elimina las subescalas. Al igual que hicimos con el anterior modelo, exponemos su estructura e índices estandarizados (Figura 2).

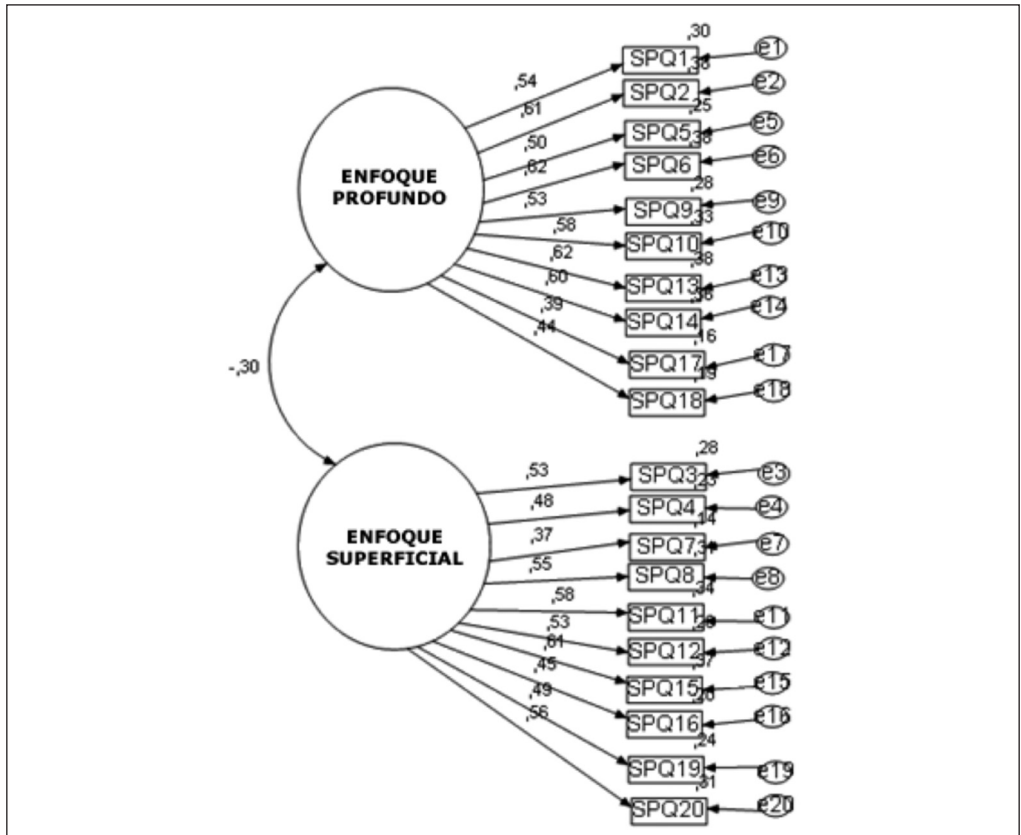


FIGURA 2
 MODELO DE ECUACIONES ESTRUCTURALES DEFENDIDO POR JUSTICIA ET AL. (2008)

Según el modelo expuesto por Justicia et al. (2008), que denomina Modelo D, obtenemos los siguientes resultados (Tabla 5).

TABLA 5
RESULTADOS DEL MODELO DE ECUACIONES ESTRUCTURALES DEFENDIDO POR JUSTICIA ET AL. (2008)

	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	Alpha
Modelo D	0,819	0,797	0,069	0,0604	0,657

Comparando estos resultados con los obtenidos con el anterior modelo podemos observar cómo ninguno de los coeficientes se encuentra dentro de los límites razonables por lo que, con nuestra muestra, no podemos aceptar la mejor adecuación de éste modelo.

Para cerrar este apartado nos gustaría resaltar cómo Biggs et al. (2001) defienden la unidimensionalidad de los ítems para cada una de las cuatro subescalas y, por tanto, su consistencia interna. Por ello hemos realizado un último análisis que distinga entre cada una de las subescalas (Tabla 6).

TABLA 6
CONSISTENCIA INTERNA DEL R-SPQ-2F EN SU VERSIÓN EN CASTELLANO

Subescalas	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	Alpha
Motivación profunda	0,997	0,994	0,018	0,0135	0,620
Estrategia profunda	0,970	0,941	0,068	0,0282	0,698
Motivación superficial	0,966	0,932	0,061	0,0287	0,637
Estrategia superficial	0,895	0,790	0,106	0,0464	0,631

Estos resultados no corroboran la consistencia interna afirmada por los autores del cuestionario (Biggs et al., 2001), pero sí podemos corroborar los resultados de otras investigaciones en los que se ha constatado que la dimensión superficial, en particular, obtiene unos resultados por debajo de lo que podríamos denominar como satisfactorios (Duff y McKinstry, 2007), y que la distinción entre subescalas, cada vez tiene menos sentido y es poco operativa (Justicia et al., 2008).

5. CONCLUSIONES

A tenor de los resultados de los dos modelos comparados, y en función de los índices mencionados, abogamos a favor del modelo de dos factores propuesto por Biggs et al. (2001) pero, al mismo tiempo, coincidimos con Justicia et al. (2008) al poner en duda la consistencia interna de las subescalas, sobre todo en relación con las estrategias superficiales.

Este hecho, corrobora la bibliografía existente pues, según algunos autores: "... el trabajo psicométrico ha mostrado que la dimensión superficial, en particular, obtiene

unas propiedades de medida menores a las satisfactorias" (Duff y McKinstry, 2007, p. 190). Incluso el mismo autor llegó a sugerir la división de la subescala de motivación superficial (Biggs, 1993).

El hecho de encontrar que los ítems que conforman el R-SPQ-2F se entremezclan a nivel subescalar corrobora las anteriores conclusiones y, en realidad, no es un hecho excepcional pues ya corroboramos cómo, a través de la versión del cuestionario dirigida a nivel de secundaria, el *Revised Learning Process Questionnaire*, R-LPQ-2F (Kember, Biggs y Leung, 2004), los ítems de la subescala de motivación superficial no eran precisamente los esperados y, en ese caso, parecían estar relacionados con la adopción de unas estrategias profundas (González Geraldo, Del Rincón y Bayot, 2010).

Todo ello también corrobora otras investigaciones (Valle et al., 2000; Biggs et al., 2001; Hernández Pina et al., 2002; Zeegers, 2002; Gargallo López, Garfella y Pérez Pérez, 2006), en las que los ítems se mezclan a nivel subescalar. Incluso se llega a identificar un tercer enfoque no definido, quizá de manera similar al que otros ya encontraron en los inicios de las investigaciones SAL y que denominaron de logro (Biggs, 2001) o estratégico (Entwistle, 1998).

Un tercer enfoque, que quizá refleje el dilema de la *tertium quid*, y que: "tiene mucho de oportunista, que busca aprobar sin esforzarse demasiado y que es suficientemente eficaz para lograrlo" (Gargallo López, Garfella y Pérez Pérez, 2006, p. 338).

De esta forma podríamos dar respaldo al modelo de enfoques de aprendizaje basado en el continuo bipolar pues ese tercer enfoque no hará sino indicarnos un determinado punto de dicho continuo, más cercano o alejado de cada uno de los enfoques básicos.

Por otro lado, y en la misma línea que el párrafo anterior, si prestamos atención a los modelos de ecuaciones estructurales expuestos con anterioridad (Figuras 1 y 2) observaremos que ambos muestran una correlación negativa entre los enfoques de aprendizaje, dándonos a entender que dichos enfoques tienen una relación ortogonal y que, por tanto, deberían considerarse como opuestos.

Sin embargo, y desde un punto de vista teórico, debemos ser conscientes que afirmar que un enfoque profundo es "bueno" y que un enfoque superficial es "malo" es una reducción que no ayuda a mejorar la calidad de nuestro incipiente EEES. Sería irreal y demasiado utópico pensar que queremos que nuestros alumnos, en todas las ocasiones y en cualquier contexto, trabajen de una manera profunda pues, a la larga, perderíamos eficiencia.

Es decir, en el mundo académico actual, y como reflejo del mundo laboral, sería más lógico pensar que nuestros alumnos, para conseguir esa eficiencia mencionada y no sólo una eficacia a corto plazo, no sólo fueran competentes a la hora de mostrar un enfoque profundo hacia el aprendizaje, más complejo y deseable que uno superficial, sino *también* saber cuándo adoptar un enfoque superficial que en muchas ocasiones, quizá por disponer de poco tiempo o por tener que dedicar un mayor esfuerzo a otras tareas, les podría hacer más competentes que aquel alumno que domine y utilice sólo un enfoque profundo. Y es aquí donde el modelo del continuo bipolar no puede reflejar la compleja realidad que subyace a los enfoques de aprendizaje.

Por todo ello, nos gustaría comentar un nuevo modelo de interpretación de enfoques de aprendizaje donde un enfoque superficial no debería ser opuesto a un enfoque profundo sino que estaría incluido en este último.

Así, de igual forma que en su momento asociamos el modelo del continuo bipolar con la metáfora del nivelador, ahora identificaríamos este modelo de interpretación con la metáfora de la *matrioska* o muñeca rusa: muñecas de distintos tamaños, huecas, que se introducen unas dentro de otras para, al final, poder tener todas guardadas en una sola que, en nuestro caso, estaría identificada con ese enfoque profundo, más complejo y deseable que todos los anteriores (de ahí que pueda contenerlos) pero que, aún así, no estará del todo completo (en realidad estará vacío por dentro) si no presta atención a la importancia de tareas menos complejas pero no por ello menos necesarias como son la memorización, la lectura rápida, etc. propias de un enfoque más superficial.

Aceptando el modelo de las muñecas rusas como una alternativa teórica al del continuo bipolar podemos extrapolar el mismo razonamiento al uso de las nuevas metodologías docentes que tratan de poner al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje para convertirlo, tal y como defiende el EEES, en verdadero protagonista de su aprendizaje.

Mucho antes del Proceso de Bolonia, Ortega y Gasset ya dijo: “en la organización de la enseñanza superior, en la construcción de la Universidad, hay que partir del estudiante, no del saber ni del profesor” (Ortega y Gasset, 1930, p. 10). Años después se defendió que, realmente, es lo que él hace lo que aprende, no lo que hace el profesor (Tyler, 1949, p. 63) planteamiento con el que coincidió posteriormente Shuell (1986). Podemos concluir, en definitiva, que la opción metodológica no debe tomarse porque ésta sea novedosa o tenga el apellido “ECTS” (European Credit Transfer System) sino que debe adaptarse, sobre todo, al alumno.

Por todo ello no deberíamos despreciar el poder educativo de las clases magistrales, donde el actor principal es el profesor, pues si son utilizadas con medida pueden ser tildadas de ser aptas para una clase “ECTS”. Por el contrario, tampoco sería oportuno, por ejemplo, utilizar el aprendizaje colaborativo a lo largo de toda una asignatura como única metodología pues, aunque éste conlleva grandes beneficios, quizá perdamos la oportunidad de experimentar la importancia del trabajo y esfuerzo individual. Sea como fuere, serán las características de nuestros alumnos las que nos indiquen qué estrategia didáctica podría ser más oportuna en una asignatura determinada y con un profesor en particular.

Como futura línea de actuación nos gustaría comentar cómo el profesor, de forma parecida al estudiante, mostrará unos enfoques hacia la enseñanza que han sido estudiados a la par que los enfoques de aprendizaje y de manera semejante (Trigwell et al., 1999), llegando también a distinguir, básicamente, dos posiciones; 1) uno centrado en el propio profesor, cuyo principal objetivo es la transmisión de la información y 2) uno centrado en el alumno, cuyo principal objetivo es el cambio conceptual.

Por motivos de espacio simplemente señalaremos algunas reflexiones en relación con estas dos perspectivas de la enseñanza pues se ha demostrado que enfoques de enseñanza cualitativamente diferentes están asociados con enfoques de aprendizaje cualitativamente diferentes (Trigwell et al., 1999, p. 57).

Estos enfoques de enseñanza también pueden ser interpretados siguiendo las dos metáforas indicadas: la del nivelador o la de las muñecas rusas. Los resultados también parecen corroborar una ortogonalidad entre enfoques de enseñanza (Prosser y Trigwell, 2006) por lo que, empíricamente, se ajusta mejor el modelo del continuo

bipolar aunque también observamos cómo la transmisión parece ser necesaria, pero raramente suficiente pues el enfoque centrado en el cambio conceptual del alumno incluye la maestría en técnicas de enseñanza, incluyendo aquellas asociadas con la transmisión (Trigwell, Prosser y Ginns, 2005, p. 352). Así, es lógico encontrar resultados recientes que corroboran este punto de vista al encontrar: "... una fusión de estilos con el predominio del estilo interactivo, dando lugar a combinaciones de estilos expositivo-interactivo o interactivo-reflexivo" (Feixas, 2010).

Así, no es descabellado reflexionar sobre la teoría de las muñecas rusas, principalmente, cuando estos mismos autores aceptan el hecho de que los enfoques de enseñanza, al igual que los enfoques de aprendizaje, no han sido considerados para representar dos extremos de un mismo continuo, sino para ser relativamente independientes entre ellos (Prosser y Trigwell, 1997). Desde nuestro punto de vista estimamos que esa relatividad es tal siempre y cuando se entienda que, pese a ser enfoques con identidad propia, uno incluye jerárquicamente al otro.

Sin embargo, los resultados referenciados y obtenidos parecen corroborar la metáfora del continuo bipolar y no negaremos que los resultados empíricos cuantitativos constituyen un poderoso mensaje que es difícil de ignorar (Trigwell et al., 2005, p. 353), por lo que sugerimos que esta nueva interpretación sea tenida en cuenta con extrema cautela, sobre todo, a la hora de elaborar cualquier tipo de instrumento de medida relacionado con los enfoques de aprendizaje-enseñanza.

Otro aspecto de especial relevancia de la interpretación derivada de la metáfora de las muñecas rusas podría ser su adecuación a una metodología más cualitativa, heredera de las primeras investigaciones fenomenográficas llevadas a cabo por Marton y Säljö (1976a, 1976b).

El hecho de que creamos que el modelo del continuo bipolar de enfoques, bien sean de aprendizaje o enseñanza, no consigue reflejar la complejidad de la realidad educativa responde a nuestro deseo de configurar un EEES que verdaderamente se preocupe por el aprendizaje de nuestros alumnos y pueda proporcionarles una educación integral, no sólo tratando de conseguir un enfoque exclusivamente profundo, sino un enfoque profundo cimentado en el superficial tal y como hemos tratado de defender en estos párrafos.

REFERENCIAS

- Barca, A., Brenlla, J. C., Santamaría, S. & González Enriquez, A. (1999). Estrategias y enfoques de aprendizaje, contextos familiares y rendimiento académico en el alumnado de Educación Secundaria: Indicadores para un análisis causal. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 3 (4), 229-272.
- Biggs, J. (1987). *Study Process Questionnaire Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at University*. Buckingham: SRHE.
- Biggs, J. (2001). Enhancing learning: a matter of style approach? En R. J. Stenberg y L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives in thinking, learning and cognitive styles* (pp. 73-102). Londres: Lawrence Erlbaum Associates.

- Biggs, J., Kember, D. & Leung, D. Y. P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Cano, F. & Hewitt, E. (2000). Learning and Thinking styles: an analysis of their interrelationship and influence in academic achievement. *Educational Psychology*, 20 (4), 413-430.
- Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior (2007, mayo). *Hacia el EEES: respondiendo a los restos de un mundo globalizado*. Londres, Reino Unido. Recuperado el 1 de septiembre de 2010, de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communique18May2007.pdf.
- Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior (2009, abril). *El proceso de Bolonia 2020: El EEES en la nueva década*. Lovaina, Bélgica. Recuperado el 1 de septiembre de 2010, de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf.
- Duff, A. & McKinstry, S. (2007). Students' Approaches to Learning. *Issues in Accounting Education*, 22 (2), 183-214.
- Entwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *Revista Electrónica de Evaluación e Investigación Educativa*, 16 (2), 1-27. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_2.htm.
- García Berbén, A. B. (2005). Estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 3 (2), 109-126.
- Gargallo López, B., Garfella Esteban, P. R. & Pérez Pérez, C. (2006). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Bordón*, 58 (3), 327-343.
- González Geraldo, J. L., Del Rincón Igea, B. & Bayot Mestre, A. (2010). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en educación secundaria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 18 (1), 211-226.
- Haggis, T. (2003). Constructing Images of Ourselves?: A Critical Investigation into "Approaches to Learning" Research in Higher Education. *British Educational Research Journal*, 29 (1), 89-104.
- Hernández Pina, F. (1999). *Los enfoques de aprendizaje en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades* (Informe final. Programa sectorial de promoción general del conocimiento. Convocatoria 1995. Ministerio de Educación y Ciencia). Murcia, España: Universidad de Murcia, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Educación.
- Hernández Pina, F. [Coord.] (2001). La calidad de la enseñanza y el aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 461-505.
- Hernández Pina, F., Hervás Avilés, R. M., Maquilón Sánchez, J. J., García Sanz, M. P. & Martínez Clarés, P. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 487-510.
- Hernández Pina, F., Rosário, P., Cuesta Sáez de Tejada, J. D., Martínez Clarés, P. & Ruiz Lara, E. (2006). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de universidad: evaluación de una intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 615-632.

- Hernández Pina, F., Cuesta Sáez de Tejada, J. D., Izquierdo Rus, T. & Monroy Hernández F. (2009). Principales contribuciones del modelo SAL (Student Approaches To Learning) en el contexto universitario español. En *Educación, Investigación y Desarrollo Social*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Justicia, F., Pichardo, M. C., Cano, F., Berbén, A. B. G. & De la Fuente. (2008). The Revised Two-Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F): Exploratory and Confirmatory Factor Analyses at Item Level. *European Journal of Psychology of Education*, 23, 355-372.
- Kember, D. (2000). Misconceptions about the learning approaches, motivation and study practices of Asian students. *Higher Education*, 40, 99-121.
- Kember, D., Biggs, J. & Leung, D. Y. P. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 261-280.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning: I, outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning: II, outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Mateo, J. (2009). La investigación ex post-facto. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (2ª ed.) (pp. 195-230). Madrid: La Muralla.
- Montero, I. & León, O. G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5 (1), 115-127.
- Muñoz, E. & Gómez, J. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (2), 417-432.
- O'Connor, B. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 32, 396-402.
- Ojeda, M. L., Carreras, O., Vázquez, C. M. & Mate, A. (2010). Elaboración de los materiales didácticos necesarios para la adaptación de la enseñanza de hematología al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 313-324.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *La Misión de la Universidad*. Madrid: Alianza.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1997). Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 23-35.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the Approaches to Teaching Inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 405-419.
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56, 411-436.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Ginns, P. (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised approaches to teaching inventory. *Higher Education Research and Development*, 24 (4), 349-360.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Valle, A., González Cabanach, R., Núñez, J., Suárez, J. M., Piñeiro, I. & Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (3), 368-375.
- Velicer, W. F. (1976). Determining the number of components from the matrix of partial correlations. *Psychometrika*, 41, 321-327.
- Volet, S. & Chalmers, D. (1992). Investigation of qualitative differences in university students' learning goals, based on a unfolding model of stage development. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 17-34.
- Zeegers, P. (2002). A revision of the Biggs' Study Process Questionnaire (R-SPQ). *Higher Education Research and Development*, 21 (1), 73-92.
- Widaman, K. F. (1993). Common factor analysis versus principal component analysis: Differential bias in representing model parameters? *Multivariate Behavioral Research*, 28, 263-311.

Fecha de recepción: 25 de noviembre de 2010.

Fecha de revisión: 28 de noviembre de 2010.

Fecha de aceptación: 05 de diciembre de 2010.

ANEXO I

Resultado del análisis MAP en relación con el R-SPQ-2F

Run MATRIX procedure:

MGET created matrix CR.

The matrix has 20 rows and 20 columns.

The matrix was read from the record(s) of row type CORR.

Velicer's Minimum Average Partial (MAP) Test:

Eigenvalues

4,6729
1,7710
,4810
,4214
,2332
,1867
,1373
,0965

Average Partial Correlations

	squared	power4
,0000	,3125	,1551
1,0000	,2451	,0736
2,0000	,0664	,0119
3,0000	,1276	,0519
4,0000	,2042	,1160
5,0000	,2718	,1526
6,0000	,4346	,3312
7,0000	1,0000	1,0000

The smallest average squared partial correlation is
,0664

The smallest average 4rth power partial correlation is
,0119

The Number of Components According to the Original (1976) MAP Test is
2

The Number of Components According to the Revised (2000) MAP Test is
2

----- END MATRIX -----

EL USO DE IMÁGENES EN LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICO-EDUCATIVA

Carmen Sanchidrián Blanco

Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Universidad de Málaga

RESUMEN

La incorporación de fuentes visuales, gracias en gran parte a las nuevas tecnologías, ha permitido a los historiadores ampliar los temas estudiados y cambiar, al menos aparentemente, sus investigaciones. En este artículo, tras abordar la complejidad de lo visual, se estudia su utilización en la última década por parte de los historiadores de la educación. Mientras que muchos trabajos usan imágenes sólo como un complemento del texto, se hacen aquí tres propuestas tendentes a usar las imágenes como fuentes, tratándolas como documentos y sometiénolas a los procesos de selección, crítica y análisis que se defienden en el método histórico. El uso de imágenes debe permitirnos hacernos nuevas preguntas que vayan más allá de la descripción del escenario educativo así como ampliar los espacios y tiempos que estudiamos. Por último, conscientes del poder evocador de las imágenes, deberíamos tener en cuenta el componente emocional frecuentemente asociado a las mismas.

Palabras clave: historia de la educación; metodología; fuentes visuales; fotografía escolar.

THE USE OF PICTURES IN THE RESEARCH OF HISTORY OF EDUCATION

ABSTRACT

With the help of new technologies, the use of visual sources has enabled historians to broaden research topics and change, at least apparently, their research studies. In this article, after dealing with the complexity of the visual subject matter, we study how educational researchers have been using this element over the last decade. Even though many works use images as a

Correspondencia:

Carmen Sanchidrián Blanco (sanchidrian@uma.es)

complement to the text, we make three proposals to use images as sources, treating them like documents and submitting them to the process of selection, criticism and analysis supported in the historical method. Using images should allow us to question ourselves about new issues beyond the educational scenario and to broaden the spaces and times that we study. Finally, aware of the evocative power of images, we should take into account the emotional component frequently associated to them.

Key words: *history of education; methodology; visual sources; school photograph.*

“Siempre he creído que una imagen no vale más que mil palabras, y no porque las imágenes no sean expresión del mundo y hagan brillar nuestros ojos u oscurecerlos también, sino porque si no somos lenguaje, si no somos palabra personal, si no hemos aprendido a crear nuestro lenguaje interior, no podemos ver nada, sentir nada” (Lledó, 2003).

I. LAS IMÁGENES COMO FUENTE HISTÓRICA

Los cambios más llamativos que se han producido en los últimos años en la investigación en historia de la educación tienen que ver, sobre todo, con las fuentes utilizadas. La incorporación de fuentes orales y visuales, como objeto de estudio o como fuente histórica, gracias en gran parte a las nuevas tecnologías, nos ha permitido ampliar los temas estudiados y ha cambiado, al menos aparentemente, nuestras investigaciones. Aunque ambos tipos de fuentes tienen puntos de contacto, como veremos en el último punto, nos centraremos ahora en las visuales. Estamos en un momento en el que es importante detenernos, ver lo que hemos hecho y cómo se ha hecho, reflexionando acerca de los cambios que esas nuevas fuentes han implicado, entre otras cosas porque hablar de fuentes, métodos, temas..., es abordar los pilares básicos de una ciencia y un cambio en cualquiera de estos elementos nos obliga a cambiar o, al menos, a replantearnos, los demás (Le Goff y Nora, 1978, 1979 y 1980). Es decir, a partir de uno de estos cabos, podemos llegar a abordar los asuntos básicos, fundamentales, de un campo científico. Es importante en educación, en historia y en historia de la educación tener las ideas claras, es decir, saber qué queremos hacer, cómo lo vamos a hacer y por qué lo vamos a hacer así.

El tema del uso de imágenes en la investigación histórico-educativa es muy amplio. Por una parte, porque lo visual, hoy impregna todo. Se habla de cultura visual, sociología visual, antropología visual, historia visual, comunicación audiovisual... Y por otra, porque habría que abordar tanto las teorías sobre lo que debemos incluir bajo el término “imagen” (y de las formas de ver y de mirar una foto, un cuadro o un grabado...) como las teorías acerca de su lectura, su interpretación, su utilización y su validez en los distintos campos en que pueden ser utilizadas. Todo ello, además, está en función de las distintas concepciones de lo que es la historia y del papel del historiador, de la semiótica, del papel de la memoria y de sus relaciones con la historia así como de las diversas relaciones entre todos estos elementos. Abordar este tema implica replantearnos lo que han supuesto el giro lingüístico, el giro memorialístico (Viñao, 2005) y el giro visual, giros que nos han afectado como historiadores de una época en que domina el

presentismo y que no pueden ser reducidos a un único modelo. Teniendo en cuenta que éste es un tema abierto conviene abordar algunas cuestiones que requieren la atención de los historiadores de la educación (aunque no sólo de ellos) con el objetivo de promover un debate en torno a lo realizado y acerca de ciertas propuestas que plantearé.

Para empezar, hay que recordar que el término “imagen” tiene muchas acepciones. Podemos hablar de imágenes visuales (fotos, cuadros, grabados, ilustraciones...), pero también de imágenes mentales, imágenes verbales, imágenes sociales, imágenes conscientes e inconscientes... Si buscamos “imagen” en el Diccionario de la RAE, la primera acepción es “Figura, representación, semejanza y apariencia de algo”. Por tanto, ya aquí se nos dice que una imagen es una “representación” de algo o alguien, es algo que tiene la apariencia de lo representado, pero que no son lo mismo. También en el diccionario aparecen otras expresiones como imagen mental o imagen corporativa.

Si nos centramos *sólo* en imágenes visuales, el abanico que encontramos es también enorme y el tratamiento que requieren no puede ser el mismo para todas: no podemos analizar del mismo modo un grabado que una fotografía, un cuadro realizado con fines hagiográficos que uno realista, una ilustración en un libro de texto que una caricatura publicada en una revista satírica... Además, hay que tener presente que los cánones en la producción de imágenes han ido cambiando, que también aquí hay modas, normas y criterios estéticos por lo que cada imagen hay que “verla” en su contexto espacial y temporal. Otra fuente a incluir dentro de las fuentes visuales son las imágenes en movimiento (SEDHE, 2010) que exigen un tratamiento diferente.

La fotografía merecería por sí misma un estudio detallado porque desde su invención se ha convertido en una fuente muy importante para los historiadores. La fotografía nació con la pretensión de capturar la verdad, la realidad de las cosas, de mostrarlas como son o como eran. Y ¿no es eso lo que pretendían hacer *antes* los historiadores? Sí, sobre todo los historiadores que vieron nacer la fotografía y la formación de la historia como disciplina en el siglo XIX de forma que la metáfora del historiador como “fotógrafo del pasado” encaja en ese concepto que reduce la fotografía a un cliché y que piensa en un sentido finalista de la historia. Pero, como dice Nóvoa (2003: 72),

“El historiador del siglo XIX se negó a entrar en el juego de las imágenes, de las interpretaciones múltiples y de las narrativas controvertidas. No acepta la polisemia, la pluralidad de puntos de vista. No examina las imágenes como “productoras de significados”, sino únicamente como un simple “registro de hechos” o un “retrato de la realidad”. Esta actitud es difícil de mantener en la actualidad”.

Y es curioso que cuando se construye la “civilización de la imagen, la cultura de la imagen... crece la desconfianza en el valor de la imagen para promover el conocimiento científico: como la imagen no se puede reducir a una “verdad” formal o a un argumento “falso”, queda devaluada como herramienta para promover la comprensión (Nóvoa, 2003: 71). Los historiadores han sido durante mucho tiempo reticentes a considerar las imágenes como fuente precisamente por su carácter subjetivo y porque pueden ser objeto de múltiples interpretaciones.

Hoy sí aceptamos las imágenes y las fuentes orales como herramientas para promover la comprensión, con todas las precauciones que según cada caso sean necesarias —complementándolas con otras fuentes y dentro de un diseño riguroso de la investigación como hacen con fuentes orales Gallego (2008) o Bedmar y Montero (2010)—, y nos mostramos recelosos ante perspectivas singulares que pretenden describir un mundo tan complejo (presente o pasado) desde un único punto de vista; sabemos, en suma, que las fotografías, las imágenes, en general, no muestran las cosas como eran y que su visión, su interpretación, su uso como fuente histórica, exige un proceso por parte de los historiadores.

Esto no implica caer en un relativismo en el que la historia, los hechos, las imágenes... se difuminan, se disuelven, se pierden, en un todo vale, sólo porque tengamos muchas posibilidades ante nosotros. Hoy es difícil hablar en singular,

“pero aún así tenemos que ser capaces de marcar las fronteras entre lo ‘aceptable’, lo ‘probable’ y lo ‘verificable’. Reconocer que la historia contiene una dimensión narrativa (literal o gráfica) no significa negar el establecimiento de la verdad (o las verdades), aunque sean provisionales o contextualizadas” (Nóvoa, 2003: 75).

En mi opinión no podemos usar imágenes porque todos las usan, hacer entrevistas porque está de moda y hablar de historias de vida porque es lo que se lleva. Así no lograremos que nuestro trabajo *valga*, tenga un valor intrínseco y sea socialmente reconocido. Partiendo de aquí, podemos y debemos usar todas las fuentes a nuestro alcance. Pero el análisis de las imágenes necesita tener un fundamento teórico y explicitar los métodos y enfoques utilizados, porque las imágenes no hablan por sí solas, ni dicen siempre lo mismo. Hay que preguntarles. Y hay que saber entender lo que nos dicen y lo que nos ocultan. Y hay que someterlas a los mismos procesos de documentación, crítica y contextualización que debemos utilizar con todas las fuentes.

Lo verdaderamente interesante es comprender cómo las imágenes se relacionan con otros conceptos como imaginaria social, construcción social de las imágenes¹, la sociedad como imagen, los creadores de imágenes... y todo ello se explica con palabras:

“Es imposible producir una explicación al margen del marco lingüístico porque las imágenes que se despliegan y se interpretan en campos sociales, institucionales y políticos están discursivamente saturadas. Pero, al mismo tiempo, es necesario reconocer la irreductibilidad de la imagen al texto (o viceversa)” (Nóvoa, 2003: 70).

Por eso, lo lingüístico y lo discursivo no han sido simplemente sustituidos por lo pictórico y lo figurativo, sino que más bien se han visto infiltrados por ellos de forma que hoy *ver textos y leer imágenes* son procesos químicamente entrelazados. Y aún pode-

1 Es interesante observar que en idiomas como el castellano, francés, inglés, portugués o italiano el término *imagen* procede del latín *imago, imaginis* (representación, imitación, retrato, copia, reproducción...) mientras que en alemán se usa el término *Bild* (construcción, formación) que se acerca más al concepto actual de *imagen* como *resultado* de la intervención de *procesos* de percepción, selección, registro e interpretación.

mos ir un poco más allá: Si admitimos que se ha producido un “giro visual”, debería estar claro que ese giro implica un complejo juego de relaciones entre lo visual, las instituciones, los discursos,... que abre nuevas vías a los historiadores de la educación (Nóvoa, 2000: 22).

En este punto conviene situar la cita de Lledó que abre este trabajo. Hay una especie de *competencia* entre imágenes o palabras² que es bastante estéril porque todo depende de las imágenes y de las palabras. Las imágenes nos hablan y las palabras también. Pero no todas las palabras ni todas las imágenes hablan igual ni dicen lo mismo a todos. Una imagen dirá cosas distintas según quién la vea y según qué palabras la acompañen.

Las imágenes, como toda fuente, hablan a quien sabe preguntarles. En este sentido, Sachetto (1992) dice que los objetos de la escuela son objetos huella que nos informan de lo que ha sucedido en los establecimientos educativos y tienen su propia memoria. Es importante decir que el término *objeto* abarca todo tipo de elemento visible, tangible o perceptible incluyendo en una de sus categorías “*todo el mundo de objetos y aspectos icónicos-visuales o relativos al mundo de la imagen: fotografías, grabados, carteles ilustraciones, películas, cuadros, representaciones visuales en general, arquitectura escolar*” (Viñao, 2005).

2. LAS IMÁGENES COMO FUENTE HISTÓRICO-EDUCATIVA

La utilización de las imágenes por parte de los historiadores en la última década se ha disparado no sólo porque las nuevas tecnologías las han convertido en asequibles y han facilitado su utilización (buscar, acceder, copiar, pegar, reproducir, insertar, cambiar el tamaño, recortar...) sino también porque podemos acceder a miles de imágenes muy fácilmente. Han sido muy numerosos los historiadores de la educación de todo el mundo que han ido incorporando imágenes a sus trabajos y a su actividad docente. Sin embargo, las aportaciones teóricas acerca del uso de las mismas provienen, sobre todo, del ámbito anglosajón. Veamos los hitos más relevantes en esta historia. Podemos citar el vigésimo congreso de la ISCHE celebrado en 1998 en Lovaina que tuvo como tema *El papel de lo visual en la construcción del espacio educativo a través de la historia de la educación* con un sugerente título alusivo al *Imagine* de John Lennon: En vez del conocido *Imagine there's no heaven*, se llamaba *Imagine, All the Education... The Visual in the Making of the Educational Space Through History* (Depaepe/ Henkens, 1998). Algunas de las aportaciones más relevantes de este congreso se publicaron en un monográfico de *Paedagogica Historica* con un título más simple “La Historia de la Educación y el reto de lo visual” [*The History of Education and the Challenge of the Visual*]. Como se dice ahí, en realidad los profesores siempre educamos a través de una imagen concreta que tenemos en mente, que hace que el “imaginar” sea una dimensión importante en el proceso educativo (Depaepe/ Henkens, 2000).

2 Es fácil consultar blogs que debaten este tema y juegos de palabras en torno a la expresión “Una imagen vale más que mil palabras” como “En realidad mil palabras valen mucho más que una imagen. Y además cargan mucho más rápido” (tal y como entiende el mundo el programador web), “Una imagen equivale a unas cien palabras” (a partir de ciertas premisas y de las bases de la Teoría de la Información de Shannon) y otra que es interesante: “Una imagen vale más con mil palabras”.

En 2001 apareció otro número monográfico muy importante para todos los interesados en la reflexión teórica acerca del uso de lo visual en historia de la educación: un número de *History of Education* dedicado al uso de lo visual en la historiografía educativa. La parte monográfica se llamó “Formas de ver en educación y escolarización: historiografías emergentes” y recogía artículos que habían tenido su origen en la sección correspondiente de la EERA (*European Educational Research Association*) celebrada en 1999. Prácticamente todos los pioneros en este ámbito, Ian Grosvenor y Martin Lawn (2001), Cathy Burke (2007) de la Universidad de Birmingham, y Kate Rousmaniere, actual presidenta de la ISCHE, y Eric Margolis (1999) en Estados Unidos, nos han seguido ofreciendo sus análisis de diversas fuentes visuales, sobre todo fotos, en esa revista que ha mantenido un interés constante por este tema.

Las imágenes se han usado sobre todo en cuatro grandes campos:

1. Estudio de relaciones de género en las aulas.
2. Análisis de la cultura material de la educación (no sólo de la escuela).
3. Temas relacionados con infancia, marginación y educación social.
4. Trabajos relacionados con la imagen de los maestros, la que se ofrece de ellos, la que ellos tenían de sí mismos y cómo eran vistos. En este campo uno de los primeros trabajos es el de Nóvoa (2000) quien en su artículo explicita lo que quiere saber y el método que utiliza³, pero se pueden citar varios más (Vick, 2000, Pozo Andrés, 2002, Wall, 2008...). Su trabajo es un buen ejemplo de otro de los puntos que debemos destacar. Lo que marca la diferencia entre unos trabajos y otros no es el hecho de usar o no imágenes, sino las preguntas que les formulemos.

En España se ha notado el incremento exponencial en la utilización de imágenes en nuestras clases y en nuestras investigaciones, aunque, como ha pasado en otras ocasiones, sin un interés paralelo en plantearnos cuestiones como por qué utilizar las imágenes, qué implicaciones metodológicas y teóricas implica, etc. En nuestro XII Coloquio celebrado en Burgos en 2003 sobre *Etnohistoria de la escuela*, la sección 2ª se llamaba Iconografía y educación. El siguiente, en San Sebastián, ya llevaba en su título el término *representaciones* de la infancia y la sección 4ª se llamaba *Imágenes y representaciones de la infancia*. En este coloquio hubo otros apartados que recogieron variaciones del término imagen: se hablaba del imaginario pedagógico de un autor, de la visión de la infancia, imagen de la infancia a través de fuentes orales, la infancia en el imaginario de los manuales, etc... En ambos casos, la temática favoreció la utilización de imágenes como fuente y como tema, porque es innegable la estrecha relación entre el uso de imágenes y la etnografía escolar y el movimiento museístico tan intensamente desarrollado en la última década entre nosotros. Del mismo modo, en la historia de la infancia, el clásico trabajo de Ariès (1987) fue pionero en el uso de imágenes como fuente histórica, aunque algunas de sus conclusiones hayan sido posteriormente contestadas.

3 Parte de 600 imágenes de maestros de muy diverso tipo y procedencia. Recomiendo el apéndice metodológico que ha incluido en su artículo donde describe brevemente los seis pasos seguidos para su elaboración. Este tipo de aportaciones son muy valiosas. No podemos usar ni imágenes ni fuentes orales ni escritas, sin un método. Y hay que explicitarlo porque es lo que permite que las conclusiones, científicamente hablando, sean o no válidas.

Sin embargo, en bastantes de las comunicaciones presentadas en esos coloquios se incluían imágenes para “ilustrar” el contenido de las mismas (Varios, 2003 y Dávila y Naya, 2005). Si consideramos nuestra producción historiográfica en un período relativamente amplio de tiempo, vemos que algunas de las tendencias que aparecieron en los ochenta se han consolidado. Se habla frecuentemente de la rapidez con que se producen los cambios y las modas y esto es válido también dentro del ámbito de la ciencia. En estos “cambios de moda o de tendencias” influyen, no siempre de forma consciente, los cambios que se están produciendo en la universidad y en la sociedad. Sin embargo, hay campos aún poco atendidos en nuestras investigaciones y se detecta que, a pesar de los nuevos temas y de las nuevas fuentes, los enfoques siguen siendo mayoritariamente *descriptivos* (Aróstegui, 1995: 305). Se echan en falta trabajos que planteen cuestiones conceptuales, que replanteen los enfoques y que abran debates que nos permitan avanzar (Smeyers and Depaepe, 2008). Hablamos frecuentemente de las imágenes como fuentes primarias, pero no de las imágenes como “formas de decir y ver que cambian nuestra comprensión histórica” (Nóvoa, 2003: 62).

Las reflexiones llamémoslas teóricas son las que permiten avanzar una ciencia. Aróstegui (1995: 17-18) nos recordaba esta frase de Henri Berr: “la crisis de la historia (...) proviene de que un excesivo número de historiadores jamás reflexionaron sobre la naturaleza de su ciencia” e insistía:

“El historiador escribe la historia, en efecto, pero debe también teorizar sobre ella. Sin teoría no hay avance del conocimiento. Sin una cierta preparación teórica y sin una práctica metodológica que no se limite a *rutinas* no es posible la aparición de buenos historiadores”.

Dos números monográficos recientemente aparecidos, vienen a paliar este déficit. El primero está coordinado por Alicia Alted (2009: 15) quien afirmaba en la presentación del mismo que

“La imagen se ha convertido en una fuente esencial para los historiadores contemporaneístas. A través de su estudio se puede acceder a otros niveles de análisis en los procesos de reconstrucción del pasado. Sin embargo, faltan trabajos teóricos y metodológicos que orienten a los historiadores en el proceso de utilizar, de manera adecuada, las fuentes icónicas, sobre todo las audiovisuales, para la investigación histórica”.

El segundo monográfico sobre este tema, es un número de *Educació i Història* coordinado por Francisca Comas (2010) sobre “Fotografía e Historia de la Educación” donde se revisan las aportaciones metodológicas y el debate actual sobre la utilización de la fotografía como fuente en historia de la educación desde distintos enfoques, tradiciones y comunidades científicas.

El camino recorrido ha sido largo en un período de tiempo pequeño y estamos en condiciones de reflexionar y fundamentar teóricamente nuestra situación con relación a la utilización de imágenes.

3. LAS IMÁGENES Y LA NECESIDAD DE UN MÉTODO

Una pregunta que surge pronto es ¿qué método hay que usar trabajando con imágenes? No hay una respuesta única, pero sí es cierto que si para saber lo que dice un texto hay que saber leer, para “saber lo que dice una imagen”, también hay que saber leerla. Y para eso, hay que aprender a leer imágenes, es necesaria la alfabetización audiovisual (Joly, 2003; Marzal, 2008; Hernández, 2005; Pantoja, 2008, etc.).

Después del llamado giro lingüístico, no podemos rechazar la maleabilidad del texto, oral o escrito, en función del contexto del lector o del oyente. Y lo mismo ocurre con las imágenes, con la “escritura de lo visible”: “Toda imagen es polisémica, toda imagen implica, subyacente a sus significantes, una *cadena flotante* de significados, de la que el lector se permite seleccionar unos determinados e ignorar los demás” (Barthes, 1992).

Hoy aceptamos que la historia es, aunque no sólo, una “ciencia de la interpretación”; hay muchas formas de llevar adelante una investigación histórica y coexisten diversas formas de escribirla, pero “no realidades epistemológicas diversas” (Hernández Sandoica, 1995: 132-133). A menudo en nuestro quehacer priman la improvisación, la intuición, el buen sentido del historiador (muy importantes, pero no suficientes) frente a una preparación técnica rigurosa. Una investigación histórica debe responder a *un plan*, plan que sin duda se irá modificando, como sucede en todos los campos pues esto no es exclusivo de las ciencias sociales. Un asunto importante en ese *plan* es el explicitar los problemas a tratar, los procedimientos de trabajo, los métodos y las fuentes utilizadas. Conocer eso posibilita que las conclusiones puedan ser rebatidas que es la base de cualquier discurso científico.

No se puede hablar de una metodología específica para el análisis de imágenes; revisando con detalle trabajos que las utilizan, son excepcionales los casos en que se alude a la metodología, a los criterios de selección o al análisis documental al que han sido sometidas. Quizá no esté de más recordar que, aunque algunos parezcan haberlo olvidado, el método histórico sigue teniendo validez y es la única garantía de nuestro trabajo. El método es como una brújula, “un sistema de orientación en el tránsito de los caminos que es preciso seguir para obtener unas certezas. El método es una garantía”, aunque se plantee también una paradoja: “mientras que el método científico en manera alguna garantiza el descubrimiento de verdades, sin él estamos seguros de no poder alcanzarlas” (Aróstegui, 1995: 271).

Hay muchos trabajos que incluyen imágenes que ilustran o refuerzan el texto, pero su presencia no suele implicar el uso de métodos distintos a los usados hace unos años cuando no se incluían imágenes. Es el mismo discurso histórico, el mismo concepto de lo que es la historia, pero con unas fuentes. Es más, a veces la elección de las imágenes está manifiestamente sesgada de forma que apoya ciertas ideas o “visiones” del tema. Es evidente que esta forma de actuar no es la propia de quien se quiera llamar historiador y quiera que su trabajo se tome en serio.

Es un hecho que hay entre nosotros cierto desinterés hacia la teoría (Eagleton, 1983), una fuerte tendencia a hacer cosas, sin plantear primero el marco teórico en que nos situamos. Así, en los cuatro campos que mencioné antes se están incluyendo nuevos planteamientos historiográficos, quizá porque los ámbitos *novedosos*, temáticamente

hablando, están también más abiertos a otras innovaciones, pero todo ello debería ir acompañado de una reflexión teórica ya que no es válido, sin más, cambiar el tipo de fuentes, por ejemplo, y no considerar las implicaciones que esto tiene en todas las fases de la investigación, sabiendo que también hay modas intelectuales que repercuten en las teorías (Evans y Hall, 1999; Grosvenor, Lawn, Rousmaniere, 1999; Prosser, 1998, etc.). Del mismo modo que años atrás empezamos a añadir a la historia el adjetivo *social*, en los últimos años se está recurriendo al adjetivo *cultural* y otro tanto podemos decir, con relación al término *visual*. Podríamos decir que vamos hacia una historia cultural de la educación, ponerle adjetivos a la cultura (visual, material, oral...) o, en vez de ir cambiando de adjetivos, podríamos decir, parafraseando a Schoenwald (1991), que hay *solo tiempo* y que los historiadores queremos saber acerca del cambio y la continuidad en el tiempo (Karsten & Modell, 1991: 5).

4. FUENTES VISUALES E INVESTIGACIÓN. PROPUESTAS ANTE UN HORIZONTE CADA VEZ MÁS AMPLIO

Hasta ahora habíamos dependido sobre todo de la palabra impresa, pero ahora las imágenes nos inundan; vivimos en la cultura de la imagen que está cambiando nuestras vidas, nuestra filosofía, nuestra forma de estar en el mundo.

La investigación histórica surge de nuevas fuentes, de nuevas conexiones entre las cosas, de insatisfacciones provocadas por la aparición de nuevos puntos de vista, de nuevas teorías, de nuevas preocupaciones sociales. Los historiadores de la educación, como todos los seres humanos, construimos historias sobre lo que constituye el pasado y, seamos conscientes de ello o no, las historias que construimos están influidas por nuestro lugar en el presente. Nuestro lugar, claro está, no sólo geográfico, sino temporal, social, vital, emocional, etc.

Hoy, nuestro lugar está lleno de imágenes. Estamos invadidos por las imágenes, desbordados a veces por ellas... por tanto, lo "raro" sería que no utilizáramos imágenes en nuestro trabajo, que no nos hubiéramos dejado influir por esta cultura de la imagen. Ahora bien, el presentismo, el estar influidos por nuestro presente no tiene que ser visto como un 'defecto' metodológico, sino como una condición inevitable, inherente a la investigación histórica:

"estamos inevitablemente condenados a la historia, a la paciente construcción de discursos sobre discursos. (...) En la medida en que el historiador de la educación logra desenmascarar los poderes ocultos de esos discursos, la historia de la educación adquiere un valor postmoderno adicional: reconstruye, desmitifica y empaña las grandes, heroicas y a menudo exageradas historias del discurso educativo" (Depaepe, 2009: 10).

A partir de aquí y a modo de síntesis, haré tres propuestas acerca de cambios que la incorporación de imágenes en la investigación histórico-educativa puede favorecer.

1. *Ir más allá de la descripción del escenario educativo. Querer saber más de más cosas* (Grosvenor, 2007). Las imágenes escolares nos han permitido ir construyendo

una historia de la escuela y una historia de las prácticas escolares además de haber contribuido intensamente al desarrollo de la historia cultural y material de la educación. Hay además otros aspectos relativos al desarrollo del día a día escolar que deducimos de determinados detalles que “vemos” y que van más allá de los grabados o fotografía escolares, puesto que incluyen las ilustraciones de los manuales escolares, reglas de conducta, uniformes escolares o simplemente forma de vestir de los alumnos y maestros, carteles de las paredes, la arquitectura escolar, la distribución del espacio, el mobiliario escolar, etc., etc. Ahora bien, una vez que vamos sabiendo cómo era el escenario en el que se desarrollaba la vida escolar tenemos que dar un paso más y preguntarnos qué podemos aprender de estas imágenes escolares acerca de las prácticas educativas y de la teoría educativa subyacente. Y esas preguntas, forzosamente, dependen de cada uno, de dónde está, de lo que sabe y de lo que le interesa:

“La vista llega antes que las palabras. El niño mira y ve antes de hablar. (...) La vista es la que establece nuestro lugar en el mundo circundante; explicamos este mundo con palabras, pero las palabras no pueden anular el hecho de que estemos rodeados por él. Nunca se ha establecido la relación entre lo que vemos y lo que sabemos. (...) *Lo que sabemos o lo que creemos, afecta al modo en que vemos las cosas*” (Berger, 2002: 13).

Como lo que sabemos y lo que creemos afecta al modo en que vemos las cosas, es necesario explicitar (o al menos explicitarnos) nuestras propias teorías sobre la educación, la historia, el mundo y la vida. Ellas nos permitirán mirar al pasado (a través de textos, imágenes, objetos, fuentes, en suma) planteando interrogantes adecuados. Este es quizá uno de los *quid de la cuestión* de los historiadores: la necesidad de plantear *buenas preguntas* sobre el pasado como requisito imprescindible para obtener buenas respuestas. Puede que ni siquiera así las obtengamos, pero si no sabemos preguntar, no podemos obtener respuestas, ni buenas ni malas.

2. Ampliar los espacios y los tiempos que estudiamos. Deberíamos esforzarnos por ampliar nuestros temas, tanto hacia períodos más remotos como acercándonos más al presente y por ampliar nuestros temas. La historia de la educación no se ocupa sólo de la educación escolar (sistema educativo), pero ésta sigue teniendo un fuerte protagonismo lo que puede ser lógico, pero sin abandonar la educación familiar, social... Nos estamos centrando en ciertas décadas y ciertos temas, y claro está, no vemos otros. Los años sesenta, setenta y ochenta del siglo XX me parece que merecen ya mayor atención y del mismo modo que a partir de cierto momento se comenzó a estudiar el primer franquismo, el tardofranquismo y la llamada transición pueden entrar ya de pleno en nuestros trabajos. Se van haciendo trabajos importantes, pero aún hay muchos asuntos pendientes.

3. Aprovechar el potencial evocador y el componente emocional de las imágenes. El uso de las fotografías en nuestras investigaciones va frecuentemente unido al uso de fuentes orales y entonces la carga emocional y la subjetividad son mayores porque,

como dice Burke, “contar la historia de la fotografía en el contexto de la historia de la educación es un acto emocional: tiene que ver con la experiencia individual —la mayoría de los adultos estuvieron escolarizados alguna vez en su infancia—, pero también tiene que ver con formar parte de una narrativa esencialmente universal y pública, la historia de la escuela” (Burke, 2001: 194).

Esa narrativa es lingüística e iconográfica. Frente a fotos escolares, la mayoría de las personas nos hablarán de su escuela, de su educación, de su familia, de sus relaciones con sus hermanos, de sus juegos... incluso viendo fotos que no sean suyas. Les ayudarán a evocar sus experiencias, las compararán con lo que ellos ven en la foto (que puede distar de lo que nosotros vemos), nos hablarán... Cuando sea posible, preguntemos a los protagonistas de la foto acerca de ella, ¿qué recuerdan? ¿Qué pasó antes y después de la foto? Esa foto ¿te recuerda tu escuela?

Suele decirse que las fotografías nos muestran, nos permiten *ver* la escuela, los niños, los maestros, el ambiente..., pero, y esto es importante, yo pienso que muchas veces pasa lo contrario: las fotos nos ocultan la escuela porque se hacen para dar una determinada imagen de cómo era, de cómo eran los niños, de cómo era el maestro, de los materiales escolares, etc.; nos quieren dar una imagen, no reflejar la realidad. Al ver muchas fotos escolares cabe pensar que quien decidiera hacer la foto de ese modo, se avergonzaba de la escuela, no la consideraban digna de ser fotografiada y pone un decorado que esconde, oculta la escuela (Rousmaniere, 2001). Hay varios modelos de fondo, desde el clásico mapa a imitaciones de paisajes como un tapiz que recoge una escena de la caza del zorro o una simulación de un patio andaluz. En estos casos no se ve nada de la escuela. Sólo se ve una mesa, que frecuentemente es la mesa del maestro, es decir, ni siquiera es una de las que utilizan los alumnos, en la que está sentado un niño o niña con o sin el correspondiente montaje añadido y con objetos en la mesa que no son suyos. Pero incluso estas fotos nos dan información. Vemos al alumno, cómo está vestido, su actitud, la posición de las manos, su mirada... y *vemos* qué quieren mostrar y qué no nos quieren mostrar la clase. Desde que hay fotos, se han visto como un factor esencial para facilitar o evocar el recuerdo, un determinado recuerdo, y para facilitar un determinado olvido.

Hay momentos en los que las imágenes y la historia oral se mezclan y se unen con otro componente, *lo emocional*. Las fotografías tienen un fuerte potencial evocador. Como dice Sontag, “cuando sentimos nostalgia, sacamos fotografías”. Además, nuestra época es nostálgica “y las fotografías promueven la nostalgia activamente” (Sontag, 1992: 25). Nuestra relación con ellas tiene aún vestigios que se mantienen de cuando se pensaba que la fotografía cogía parte de nosotros; por eso no nos gusta romper o perder la foto de un ser querido o rompemos una foto para representar una ruptura sentimental.

Todo esto nos lleva a pensar en la relación entre “textos, imágenes y recuerdos en la medida en que buscan una ‘reproducción’ y ‘construcción’ entre la rendición pasiva de los hechos y la reconfiguración activa de los mismos en una imagen o historia coherente” (Nóvoa, 2003: 77). El *talento* del historiador consiste precisamente, como ya hemos dicho, en encontrar preguntas y decidir por dónde y cómo buscar las respuestas, en tener olfato para sentir lo que es prometedor.

Con las fotografías establecemos relaciones emocionales. No voy a decir que deba producirse un giro emocional a añadir a los anteriores giros, pero sí que hay que tener en cuenta las emociones que nos produce una foto, por qué las produce o por qué no, por qué nos recuerda determinadas sensaciones, olores, incluso.

Hay un grupo importante de trabajos que han aparecido en los últimos años que se caracterizan por intentar conectar con el “transcurrir” del aula y analizan las reacciones que provocan en quienes ven las fotos, que no tienen por qué ser historiadores (Burke, 2001; Burke & Ribeiro de Castro, 2007; Grosvenor, Lawn & Rousmaniere, 2000; Thyssen, 2007; O’Donoghue, 2010) ni tener relación con los sujetos que aparecen. Son interesantes las preguntas que plantean porque a menudo, acostumbrados a ver esas imágenes, los historiadores no nos planteamos ciertas cuestiones que llegamos a ver como “normales”.

El tener en cuenta el componente emocional implica saber dónde estamos, desde dónde construimos nuestros discursos de forma que podamos mostrar el pasado en su contexto, librándolo de las pesadas cargas de los elogios excesivos y de las casi siempre injustas descalificaciones. Los profesores de los que hablamos en nuestros trabajos, los alumnos, los pedagogos, los políticos, los críticos de la educación, las familias, las publicaciones, las imágenes... todos son hijos de su tiempo, vivieron en su propio contexto sociohistórico del que, como nosotros del nuestro, no podían abstraerse.

Partir de estos supuestos, lo mismo que saber por qué y para qué nos dedicamos a la historia de la educación es importante porque da sentido a nuestra tarea. Cuando el protagonista de *El lector* decidió dedicarse a la Historia del Derecho lo hizo, en un primer momento, para huir de su presente y de su pasado. Pero pronto se dio cuenta de que “ser historiador significa tender puentes entre el pasado y el presente, observar ambas orillas y tomar parte activa en ambas” (Schlink, 2009: 170). Las imágenes, bien utilizadas, pueden favorecer la construcción de esos puentes. Construirlos es nuestra responsabilidad social porque, como dice Krieger, dado que “toda cultura depende de una capacidad mnemotécnica, no sólo la imagen, sino también su historiador cumple una función social, en su intento de preservar y explicar la memoria de pueblos, regiones y ciudades” (Krieger, 2006: 247). Y si esto es así para los historiadores, en general, los historiadores de la educación como plantea Esteve (2010: 18), tenemos un doble compromiso con la memoria, “con nuestra memoria individual y con la memoria colectiva que se transmite a través de la tradición oral, de la cultura y de la Historia”.

REFERENCIAS

- Alted, A. (2009). Imagen e historia contemporánea. Metodología y práctica. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V: Historia Contemporánea*, 21, 15-16.
- Ariès, Ph. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: Teoría y método*. Barcelona: Crítica.
- Barthes, R. (1992). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós.
- Bedmar, M. & Montero, I. (2010). Visión histórico-educativa en la España del franquismo. Influencias y repercusiones a través de los testimonios de vida de nuestros mayores. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 141-156.

- Berger, J. (2002). *Modos de ver* (7ª ed.). Barcelona: Gustavo Gili.
- Burke, C. & Ribeiro de Castro, H. (2007). The school photograph: Portraiture and the art of assembling the body of the schoolchild. *History of Education*, 36 (2), 213-226.
- Burke, C. (2001). Hands on history: Towards a critique of the 'everyday'. *History of Education*, 30 (2), 191-201.
- Burke, C. (2007). Special issue: The body of the schoolchild in the history of education. *History of Education*, 36 (2), 165-171.
- Comas, F. (2010). Fotografía i història de l'educació. *Revista d'Història de l'Educació*, 15, 11-22.
- Dávila, P. & Naya, L. M. [Coords.] (2005). *La infancia en la historia: espacios y representaciones*. San Sebastián: EREIN.
- Depaepe, M. (2009). *Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos críticos*. Barcelona: Octaedro.
- Depaepe, M. & Henkens, B. (2000). The history of education and the challenge of the visual. *Paedagogica Historica*, 36 (1), 11-17.
- Depaepe, M. & Henkens, B. [Eds.] (1998). *Imagine, all the education... The visual in the making of the educational space through history. Programme and abstract book of the XXth International Standing Conference for the History of Education*. Leuven: ISCHE.
- Eagleton, T. (1983). *Literary theory: An introduction*. Oxford: Blackwell.
- Esteve, J. M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.
- Evans, J. & Hall, S. [Eds.] (1999). *Visual culture: the reader*. Londres: SAGE.
- Gallego Noche, B. (2008). La investigación biográfico-narrativa en un estudio sobre la situación de las mujeres en el deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (1), 121-140.
- Grosvenor, I. & Lawn, M. (2001). Ways of seeing in education and schooling: Emerging historiographies. *History of Education*, 30 (2), 105-108.
- Grosvenor, I. (2007). From the 'Eye of History' to 'a Second Gaze': The visual archive and the marginalized in the history of education. *History of Education*, 36 (4), 607-622.
- Grosvenor, I., Lawn, M. & Rousmaniere, K. (2000). Imagining past schooling: The necessity for montage. *Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies*, 22 (1), 71-85.
- Grosvenor, I., Lawn, M. & Rousmaniere, K. [Eds.] (1999). *Silences and images. The social history of the classroom*. Nueva York: Peter Lang.
- Hernández Sandoica, E. (1995). *Los caminos de la historia. Cuestiones de historiografía y método*. Barcelona: Síntesis.
- Hernández, F. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? *Educação & Realidade*, 30 (2), 9-34.
- Joly, M. (2003). *La interpretación de la imagen*. Barcelona: Paidós.
- Karsten, P. & Modell, J. [Eds.] (1991). *Theory, method, and practice in social and cultural history*. New York: New York University Press.
- Krieger, P. (2006). El ritual de la serpiente. Reflexiones sobre la actualidad de Aby Warburg, en torno a la traducción en español de su libro "Schlangenritual. Ein Reisebericht". *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, 28 (88), 239-250.
- Le Goff, J. & Nora, P. [Dirs.] (1985). *Hacer la Historia*. Barcelona: Laia.

- Leoné Puncel, S. & Mendiola Gonzalo, F. [Coords.] (2007). *Voces e imágenes en la historia. Fuentes orales y visuales: Investigación histórica y renovación pedagógica*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Lledó, E. (2003). Discurso de Emilio Lledó en su nombramiento como Hijo Predilecto de Andalucía. Recuperado el 10 de julio de 2010, de http://www.unizar.es/cce/vjuan/discurso_de_emilio_lledo.htm.
- Margolis, E. (1999). Class pictures: Representations of race, gender and ability in a century of school photography. *Visual Studies*, 14 (1), 7-38.
- Marzal Fellici, J. (2008). *Cómo se lee una fotografía: interpretaciones de la mirada*. Madrid: Cátedra.
- Nóvoa, A. (2003). Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de nuevas historias de la educación. En Th. S. Popkewitz, B.M. Franklin & M. Pereyra (Comps.), *Historia cultural y educación* (pp. 61-84). Barcelona: Pomares.
- Nóvoa, A. (2000). Ways of saying, ways of seeing public images of teachers (19th-20th Centuries). *Paedagogica Historica*, 36 (1), 20-52.
- O'Donoghue, D. (2010). Classrooms as installations: A conceptual framework for analysing classroom photographs from the past. *History of Education*, 39 (3), 401-415.
- Pantoja Chaves, A. (2008). Las fuentes de la memoria: La fotografía como documento histórico. En M. E. Nicolás y C. González (Coord.), *Ayeres en discusión*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Pozo Andrés, M. (2002). La imagen de la mujer en la educación contemporánea. En M. Pozo y T. Marín (Eds.), *Las mujeres en la construcción del mundo contemporáneo* (pp. 241-301). Cuenca: Diputación Provincial de Cuenca.
- Prosser, J. [Ed.] (1998). *Image-based Research*. Londres: Falmer Press.
- Rodríguez de las Heras, A. (2009). Metodología para el análisis de la fotografía histórica. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V: Historia Contemporánea*, 21, 19-35.
- Rousmaniere, K. (2001). Questioning the visual in the history of education. *History of Education*, 30 (2), 109-116.
- Sachetto, P. (1992). *El objeto informador*. Barcelona: Gedisa.
- Schlink, B. (2009). *El lector* (10ª ed.). Barcelona: Anagrama.
- Schoenwald, R. L. (1991). Social history is always intellectual history or intellectual history is always social history or finally, there is only history. En P. Karsten & J. Modell (Eds.), *Theory, Method, and Practice in Social and Cultural History* (pp. 125-133). New York: New York University Press.
- Smeyers, P. & Depaeppe, M. (2008). A method has been found? On educational research and its methodological preoccupations. *Paedagogica Historica*, 44 (6), 625-633.
- Sociedad Española de Historia de la Educación [SEDHE] (2010). *El cine como recurso metodológico en la docencia de Historia de la Educación*. Murcia: Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Sontag, S. (1992). *Sobre la fotografía*. Barcelona: Edhasa.
- Thyssen, G. (2007). Visualizing discipline of the body in a german open-air school (1923-1939): Retrospection and Introspection. *History of Education*, 36 (2), 247-264.
- AA.VV. (2003). *Etnohistoria de la escuela*. Burgos: Universidad de Burgos-SEDHE.
- Vick, M. (2000). What does a teacher look like? *Paedagogica Historica*, 36 (1), 247-263.

- Viñao, A. (2005). La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos. En AA.VV, *Homenaje al profesor Alfonso Capitán* (pp. 739-758). Murcia: Universidad de Murcia.
- Wall, Ch. (2008). Picturing an occupational identity: Images of teachers in careers and trade union publications 1940-2000. *History of Education*, 37 (3), 317-340.

Fecha de recepción: 15 de diciembre de 2010.

Fecha de revisión: 15 de enero de 2011.

Fecha de aceptación: 11 de marzo de 2011.

Rebollo, M^a Ángeles; Vega, Luisa; García-Pérez, Rafael (2011). El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos en el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 311-323.

EL PROFESORADO EN LA APLICACIÓN DE PLANES DE IGUALDAD: CONFLICTOS Y DISCURSOS EN EL CAMBIO EDUCATIVO

M^a Ángeles Rebollo, Luisa Vega y Rafael García-Pérez
Universidad de Sevilla

RESUMEN

Este trabajo presenta los conflictos que experimenta el profesorado responsable de coeducación de los centros educativos en la aplicación del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. Para ello, utilizamos una metodología cualitativa basada en la aplicación de grupos de discusión. La muestra del estudio está compuesta por 30 profesoras y 5 profesores procedentes de diferentes centros de Educación Secundaria de Andalucía, que participaron en cinco grupos de discusión en los que se debatía sobre el plan de igualdad. Los resultados muestran una variedad de conflictos de índole contextual y estratégico en la aplicación del Plan de Igualdad en los centros educativos, revelando ciertas resistencias e inercias institucionales a los cambios

Correspondencia con los autores:

María Ángeles Rebollo. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Calle Pirotecnia, s/n. 41013 - Sevilla (Spain). Tel: +34 95 542 06 43. Fax: +34 95 542 06 43. E-mail: rebollo@us.es

Luisa Vega. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Calle Pirotecnia, s/n. 41013 - Sevilla (Spain). Tel: +34 95 542 06 43. Fax: +34 95 542 06 43. E-mail: luiveg@us.es

Rafael García-Pérez. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Calle Pirotecnia, s/n. 41013 - Sevilla (Spain). Tel: +34 95 542 06 42. Fax: +34 95 542 06 42. E-mail: rafaelgarcia@us.es

Agradecimientos

Este trabajo ha sido posible gracias al proyecto de investigación de excelencia "Teón XXI: Creación de recursos digitales para el conocimiento y difusión de la cultura de género en la escuela" (P06-HUM-01408), financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía. BOJA n° 71 de 11 de abril de 2007 (ref. P06-HUM-01408). Este trabajo se vincula a la tesis doctoral de Luisa Vega desarrollada en el marco de este proyecto.

e innovaciones educativas relacionadas con la igualdad de género. De forma complementaria, el artículo muestra algunas voces y discursos usados por el profesorado en la resolución de estos conflictos.

***Palabras clave:** equidad de género; igualdad de oportunidades en educación; análisis del discurso; profesorado.*

TEACHERS AND THE IMPLEMENTATION OF EQUALITY PROGRAMMES: CONFLICTS AND DISCOURSES IN EDUCATIONAL CHANGE

ABSTRACT

This paper presents the conflicts experienced by the teachers responsible for co-education in schools when implementing the 1st Plan for Equal Opportunities between Men and Women in Education. The study used a qualitative methodology based on focus groups. The sample was made up of 30 female and 5 male teachers from different secondary schools of Andalusia, Spain, who participated in five focus groups in which they discussed the Plan for Equal Opportunities. The results show contextual and strategic conflicts in the implementation of the Plan for Equal Opportunities in schools, revealing some inertia and institutional resistance to educational changes and innovation related to gender equality. In addition, the article presents different voices and discourses used by teachers in the resolution of these conflicts.

***Key words:** gender equity; equal education; discourse analysis; teacher.*

I. INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta los conflictos y discursos del profesorado coordinador de coeducación de los centros de Educación Secundaria durante el primer año de implantación del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación de Andalucía. Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación de excelencia cuyo propósito final es la creación de recursos virtuales para la coeducación y el análisis de buenas prácticas coeducativas para favorecer y potenciar una cultura de género basada en la igualdad en los centros educativos.

El marco institucional y político para el desarrollo de esta investigación es el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación puesto en marcha por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en 2006, cuyo objetivo es transformar la cultura de género en la escuela, facilitando el conocimiento de las diferencias entre sexos, promoviendo prácticas educativas igualitarias y mostrando cambios en las relaciones de género. Dicho plan incluye un conjunto de medidas que afectan a la organización escolar, los contenidos curriculares y la formación del profesorado.

La creación de una figura de profesorado encargado del Plan de Igualdad en los centros es una de las medidas claves contempladas en el Plan. Este profesorado asume funciones en el diagnóstico del centro en materia de igualdad, en la elaboración de planes de igualdad del centro y en el cumplimiento de normativas y directrices en esta materia por parte del centro (uso de lenguaje no sexista, inclusión de la perspectiva de género en el proyecto de centro, etc.). De forma paralela, el Plan de Igualdad

contempla un programa de formación del profesorado que combina una formación externa mediante cursos y jornadas con una formación permanente en los centros a través de proyectos de coeducación y grupos de trabajo. El presente estudio se centra en analizar los conflictos y discursos del profesorado que asume esta responsabilidad de desarrollar el Plan de Igualdad en los centros educativos durante el primer año de implantación del mismo.

Las creencias y actitudes del profesorado constituyen un aspecto clave para los cambios educativos propiciados por la perspectiva de género. La sensibilización y formación en género son facetas importantes en los procesos de innovación educativa vinculados a la inclusión de un enfoque integrado de género en los contenidos y prácticas educativas. En este sentido, Kroska (2000) plantea que la ideología de género alude a actitudes relacionadas con roles, derechos y responsabilidades que se atribuyen y consideran propias de hombres y de las mujeres en una sociedad, distinguiendo entre ideologías tradicionales, conservadoras o antifeministas e ideologías igualitarias, liberales o feministas. En esta línea, Moya (2004), afirma que la ideología sexista hace referencia al conjunto de creencias sobre los roles, características, comportamientos, etc. considerados apropiados para hombres y mujeres, así como las creencias sobre las relaciones que miembros de ambos grupos deben mantener entre sí. Esta ideología no es neutral, sino que busca el mantenimiento del statu quo, esto es, perpetuar las relaciones asimétricas y de poder entre hombres y mujeres. Algunas investigaciones (Glick y Fiske, 1996; Glick y Fiske, 2001; García-Pérez, Rebollo, Buzón, González-Piñal, Barragán y Ruiz-Pinto, 2010) estudian las actitudes de las personas hacia las mujeres o hacia las políticas de igualdad como manifestaciones de su ideología de género.

La intervención del profesorado de forma activa y creativa en los procesos de cambio hacia la igualdad se muestra como un factor clave para poder operar transformaciones educativas y sociales deseables ya que a través de ellos se transmiten y se reproducen patrones culturales. En este sentido, Moreno (2000) manifiesta que no podemos olvidar el papel de los y las enseñantes, ya que son ellos y ellas quienes, con sus prácticas, con los contenidos que seleccionan y con el currículum oculto que transmiten, se constituyen en modelos y vehículo de socialización.

En una revisión de investigaciones sobre la actitud del profesorado ante el cambio coeducativo, Bonal (1997), señala que el profesorado considera la escuela como una institución neutra, mostrándose en desacuerdo con medidas encaminadas a alterar elecciones individuales, especialmente relacionadas con opciones de estudio y profesionales, las cuales consideran que son el resultado exclusivo de decisiones personales tomadas sin coacción, por lo que se manifiestan genéricamente de acuerdo con la aplicación de políticas de igualdad de oportunidades entre los sexos pero no con medidas concretas para alcanzarla. Por todo ello, Bonal (1997) concluye que el profesorado es más sexista por lo que no deja hacer que por lo que hace, es decir, lo es más por omisión que por acción siendo esa resistencia lo que hace que en la escuela tengan lugar situaciones y actitudes sexistas. En esta misma línea, Acker (1995) señala entre las formas de resistencia del profesorado hacia la igualdad las objeciones que pone a las iniciativas de igualdad cuando éstas implican una acción positiva hacia las mujeres porque consideran que significa una discriminación para los chicos.

Estudios más recientes sobre opiniones y actitudes del profesorado en relación con la igualdad (Colás y Jiménez, 2006; Bolaños y Jiménez, 2007, García-Pérez, Rebollo, Vega, Barragán-Sánchez, Buzón y Piedra, 2011, Rebollo, García- Pérez, Piedra y Vega, 2011,) señalan la existencia de aproximadamente un 35% del profesorado masculino y un 25% del femenino que no reconoce ni percibe prácticas de discriminación y desigualdad en la escuela, mostrando su mayor dificultad perceptiva en el plano relacional, es decir, en el plano de la práctica educativa. Estos datos revelan que aún persisten resistencias hacia el cambio en los centros escolares y que a pesar de la puesta en marcha de políticas y planes de igualdad, un porcentaje de profesorado aún no se ha incorporado de manera activa, pública y decisiva en este proyecto.

Simón (2000) sostiene que la coeducación tiene la virtualidad de actuar como motor de cambio de las relaciones personales, profesionales y políticas. Por su parte, Subirats (2006) señala que los cambios relacionados con la igualdad de género significan no sólo el reto de enfrentarse a un conflicto externo que puede entrañar sanciones sociales negativas complejas, sino también el reto de enfrentarse a un conflicto interno, en el que la persona se debate con su propia identidad.

En este trabajo, asumimos una perspectiva constructiva y social del conflicto (Cubero, 2005; Santamaría, 2002) según la cual la creación de significados es un proceso de construcción situada y social a través del cual las personas interpretamos nuestra experiencia. El conflicto visto así se convierte en un espacio de negociación y construcción de significados compartidos a partir de la confrontación con diferentes voces, referentes, argumentos, puntos de vista, etc. (Cubero, Cubero, Santamaría, De la Mata, Ignacio, y Prados 2008). Conocer los conflictos que vive el profesorado en la aplicación de planes de igualdad en los centros educativos, así como las voces y argumentos que usan para negociar e interpretar su aplicación puede ser de gran valor para el seguimiento e impacto de las políticas y planes educativos que se ponen en marcha en esta materia. En este sentido, este trabajo se apoya en la noción de voz y heterogeneidad de voces (Wertch, 1991; Tulviste, 1991; Ramírez y Cubero, 1995) para indagar en las formas de discurso que el profesorado utiliza en la negociación y resolución de estos conflictos. Trabajos anteriores han analizado las características del discurso escolar y la identificación de géneros discursivos en contextos educativos (Rebollo, 2001; Rebollo, 2002; Cubero, 2005; Colás y Jiménez, 2004; Jiménez 2007). El presente estudio se centra en explorar las formas de discurso que el profesorado utiliza en la resolución de los conflictos, obstáculos y dificultades que le surgen en el desarrollo de las funciones y tareas asumidas en el marco de esta iniciativa política y que supone innovaciones y cambios de distinto nivel en la escuela.

2. PLANTEAMIENTO Y OBJETIVO DEL ESTUDIO

La sensibilización e implicación del profesorado en los procesos de cambio educativo, aportando nuevos significados y códigos para la práctica, es un factor clave para la innovación educativa a favor de la igualdad de oportunidades. El propósito de este trabajo es analizar los conflictos que se generan en el proceso de puesta en marcha del I Plan de Igualdad en los centros educativos. De forma complementaria, se explora la presencia de voces y discursos del profesorado en el desarrollo de estos conflictos.

3. MÉTODO

3.1. Participantes

La muestra del estudio está compuesta por 30 profesoras y 5 profesores de Educación Secundaria, pertenecientes a 35 centros públicos de Andalucía, de los cuales 19 están ubicados en Sevilla y 16 en Granada. Para esta selección se ha seguido un muestreo no probabilístico, aplicándose el muestreo teórico como procedimiento para seleccionar al profesorado experto en coeducación en los centros. Se utilizan como criterios de inclusión: ser profesorado en activo en centros educativos públicos, asumir la responsabilidad del Plan de Igualdad en los centros, tener experiencia y/o formación previa en coeducación, encontrarse aplicando el Plan de Igualdad en su centro en el curso 2006/07 y pertenecer a un centro educativo de Andalucía. Para la selección y localización del profesorado contamos con la participación de los Centros de Profesorado ubicados en Sevilla y Granada y personal de las Delegaciones de Educación que, tras presentarles el proyecto, aceptaron colaborar aportando información de gran valor sobre los centros y profesorado más activos en la aplicación de planes de igualdad. Esta muestra no tiene intención de ser representativa a nivel estadístico, ni generalizable, ya que su función en el estudio es exploratoria orientada a comprender y analizar los procesos de cambio educativo relacionados con la igualdad a partir de los conflictos y formas de discurso utilizadas por el profesorado. La generalización en este caso depende de la representatividad de los casos respecto a las proposiciones teóricas y contextualización de los casos (Martínez Benlloch y Bonilla, 2000). En nuestro estudio esta representatividad viene garantizada por la experiencia compartida de las participantes de asumir el cargo de responsable del Plan de Igualdad en sus respectivos centros en el momento inicial de la puesta en marcha del mismo por parte de la Administración Educativa. (Cala y Trigo, 2004; Wilkinson, 2007).

3.2. Instrumento

Para la realización de este estudio, elaboramos una guía de cuestiones que toma como base las medidas planteadas en el I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en Andalucía, con el propósito de analizar las concepciones, percepciones y valoraciones del profesorado encargado del Plan de Igualdad en los centros acerca de la coeducación y la igualdad, así como, de analizar los obstáculos y dificultades percibidas. Una vez elaborada la guía de cuestiones, éstas fueron sometidas a evaluación por diferentes expertos y expertas pertenecientes a las áreas de pedagogía, psicología, sociología y antropología. Finalmente se incluyeron cuestiones fundamentales referentes a: 1) Plan de Igualdad ¿cómo valoráis el Plan de Igualdad? ¿De qué forma creéis que está influyendo en los centros? Aspectos positivos y negativos. 2) Centros Educativos ¿qué aspectos creéis que han cambiado y cuáles deben cambiar en materia de igualdad? ¿Cuáles son las necesidades más urgentes y prioritarias a tratar en este tema? 3) Comunidad Educativa ¿cuál es el clima de opinión hacia la coeducación? ¿Cómo acogen estas iniciativas y de qué forma se está implicando en el desarrollo del Plan? 4) Coeducación ¿cuáles son las líneas generales de actuación sobre coeducación en vuestros centros? ¿Qué idea de coeducación manejáis en vuestra práctica?

3.3. Procedimiento

Para la realización del estudio se contactó con los Centros de Profesorado de Sevilla y Granada para informar del estudio y de los objetivos del mismo. El profesorado asesor de estos centros elaboró un listado de 40 profesoras y profesores que asumían el cargo de responsables del Plan de Igualdad en sus centros durante el curso 2006/2007. Este listado estaba compuesto por profesorado procedente de centros educativos de cada provincia a partir de los criterios previamente proporcionados.

Se contactó con ellas y ellos por correo electrónico y vía telefónica para informarles de la iniciativa y convocarles a una reunión de expertas y expertos en igualdad en la Facultad de Educación. Las fechas de celebración fueron previamente acordadas y negociadas con los Centros de Profesorado para no interferir en otras actividades de formación en género y coeducación programadas durante los meses de junio y septiembre de 2007.

La reunión constó de dos partes. Una primera consistente en la presentación de la investigación, objetivos y beneficios previstos, ofreciendo la oportunidad de participar activamente en el desarrollo del proyecto mediante la constitución de una red temática de profesorado experto en igualdad de Andalucía. La segunda parte se centró más concretamente en la realización de los grupos de discusión para conocer dificultades, necesidades y problemáticas específicas en la puesta en marcha del Plan de Igualdad. Los grupos de discusión se desarrollaron en aulas-seminarios de las Facultades de Educación de Granada y Sevilla que permitían una disposición circular de los/las participantes, realizándose en horario de tarde. En estos grupos participaba una moderadora o moderador y un observador u observadora participante. Al comienzo de la sesión se entregó al profesorado participante la guía de cuestiones y se informó de la duración aproximada del grupo de discusión así como del anonimato y confidencialidad con que se trataría su información, solicitándoles el consentimiento para grabar en audio y vídeo.

Para la transcripción posterior de los grupos de discusión se ha seguido el sistema de notación desarrollado por Jefferson (Atkinson y Heritage, 1984; Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974) y adaptado por Cubero (2000). Estas convenciones han sido tomadas casi en su totalidad de los trabajos de análisis del discurso y análisis conversacional. Los grupos de discusión fueron analizados de acuerdo con un enfoque construccionista social (Crawford y Chaffin, 1997; Crawford, 2006), adoptando los principios de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1990) y del análisis del discurso (Wetherell y Potter, 1992; Edwards, 1997). La teoría fundamentada nos permite examinar, conceptualizar y categorizar los datos, facilitando la generación de hipótesis y la búsqueda de patrones en los textos. Aplicamos el método de comparación constante y el método de comprobación cruzada para la revisión y validación de las categorías. El análisis del discurso nos ha posibilitado identificar las contradicciones, ambivalencias y dilemas en los discursos del profesorado, facilitando la identificación de diferentes voces y posicionamientos en el desarrollo de los conflictos. Este enfoque aporta procedimientos metodológicos para el análisis de la comunicación discursiva, aportando claves para la identificación y tratamiento de las unidades de análisis. Este trabajo se apoya en dos unidades de análisis: episodio o secuencia de interacción y el enunciado o turno de palabra. El

episodio sirve para identificar y caracterizar los conflictos y viene determinado por el contenido y estructura, en el que se observa un inicio o hecho que desencadena el conflicto, un nudo o punto álgido y un final o desenlace marcado por la búsqueda de acuerdos. El punto de corte viene definido por el agotamiento del tema, bien por acuerdos provisionales entre las participantes bien por la aparición de cuestiones o temáticas que cambian el curso del debate. El enunciado viene definido por el cambio en el turno de palabra y sirve para identificar voces sociales en el discurso del profesorado en la negociación de significados durante el desarrollo y resolución de conflictos. Para garantizar el criterio de estabilidad y consistencia en la aplicación del sistema de categorías, se aplica el índice de concordancia de Kappa a sendas codificaciones realizadas por dos observadoras independientes, obteniéndose un coeficiente de 0,80 para la categoría tipo de conflicto, 0,90 para la categoría contenido del conflicto y 0,85 para la categoría tipo de discurso.

Las categorías que han emergido de los grupos de discusión son: tipo de conflicto (contextual, estratégico), contenido del conflicto (normativa, curriculum, lenguaje, clima, familia) y tipo de discurso (normativo, dinámico, igualitario, tradicional). Este trabajo se centra principalmente en el análisis del tipo de conflicto y, de forma complementaria, en la exposición de algunas formas de discursos usadas por el profesorado en el desarrollo de los mismos.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El estudio muestra la aparición de 14 conflictos en el desarrollo de los grupos de discusión, los cuales están vinculados a la aplicación del Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en educación. La extensión de estos conflictos en el marco de los grupos de discusión ha supuesto 572 enunciados, de los 1983 que han sido transcritos. Esto supone en torno a un 30% de los discursos emitidos por el profesorado durante los debates.

Los resultados también muestran la existencia de conflictos de distinta naturaleza. Se han identificado 8 conflictos de naturaleza contextual, que ha abarcado 267 enunciados del profesorado, de los cuales 69,2% (185 enunciados) han girado en torno al estado de opinión y actitudes del profesorado hacia la coeducación y la igualdad. El estudio descubre 6 conflictos estratégicos formados por 305 enunciados, de los cuales 66,8% (204 enunciados) hacen referencia principalmente a la inclusión del enfoque de género en el curriculum y al uso de un lenguaje coeducativo no sexista en las prácticas educativas cotidianas de los centros.

4.1. Conflictos contextuales: resistencias institucionales a la igualdad

Los conflictos contextuales expresan las fricciones y discrepancias entre una ideología de género basada en la igualdad proveniente del feminismo y representada en la política educativa (es decir, el Plan de Igualdad) con otras ideologías presentes en los centros educativos respecto al género procedentes del patriarcado y que condicionan la viabilidad de los planes de igualdad y proyectos de coeducación en los centros educativos. La mayor parte de estos conflictos de género en los centros educativos (57,14%) son producto de las formas de resistencia usadas para contrarrestar y minimizar los

cambios en materia de igualdad. Estos conflictos giran en torno al clima en los centros escolares especialmente relacionado con la sensibilidad de los agentes educativos en materia de igualdad y su capacidad para ver y reconocer situaciones y prácticas de discriminación y desigualdad en los centros y actuar de forma positiva para contrarrestarlas y corregirlas. A continuación mostramos el extracto de un conflicto y los discursos usados por las profesoras en el desarrollo del mismo.

Extracto 1.

1802 (Ángela): (...) que no hace como mucha falta ¿no? Que, que no hay tanta:
 1803 desigualdad, que las mujeres, eh:: están:: eh:: avanzando mucho, bueno que están
 1804 ya copando en muchos ámbitos::, y que bueno que ya, bueno, las niñas y las
 1805 mujeres, pues que, que no hay desigualdad, que no se ve ¿para qué? Como que no
 1806 se ve mucho ya esa desigualdad o por lo menos esa idea la tiene mucho
 1807 profesorado.
 1808 (Raúl): En mi centro realmente no existe esa desigualdad.
 1809 (Maribel): Vamos a ver si nos aclaramos, no lo tengo yo eso muy claro=
 1810 (Loyola): =que saco la lista de centros=
 1811 (Raúl): =sí bueno, igual a nivel de cargos directivos, pero (.) normalmente las, las
 1812 mujeres en la docencia, hoy por hoy, °e incluso por número sois muchas más
 1813 mujeres que hombres° (susurrando)=
 1814 (Loyola): (...) porque se tiene integrado totalmente que esto es así y ha sido así, y
 1815 “¡bastante están consiguiendo las mujeres!”, porque además no se tiene para nada
 1816 integrado que el tema de la coeducación beneficia a las mujeres y a los hombres.
 1817 A las niñas y a los niños, sino que, bastante están consiguiendo. “¡Yo no sé para
 1818 qué queréis!” >Esta mañana por ejemplo estaba yo hablando con un inspector y
 1819 tal, digo hay que ver en la inspección las pocas mujeres que hay<. “¡Joder! Yo no
 1820 sé de qué os quejáis si habéis avanzando un montón en los últimos años, no sé
 1821 cuánto” (...)
 1822 (Piedad): (...) En mi centro, ni hay un apoyo fuerte, ni hay un enfrentamiento
 1823 tampoco fuerte. (...) Eh:: se ha visto el tema de la coeducación como actividades
 1824 culturales, como:: algo, un adorno, o que mona te ha quedado ah:: pero no es algo
 1825 que esté integrado en el proyecto de centro, ni se entiende como algo importante,
 1826 es como (...)

Estos discursos revelan la resistencia muchas veces sutiles que se encuentran las profesoras encargadas del Plan de Igualdad en los centros para desarrollar su labor en relación con la coeducación. En los ejemplos de discursos anteriormente presentados, se observan posiciones de sexismo hostil manifiesto representado en la voz “no sé de que os quejáis si habéis avanzado un montón” hasta un sexismo más sutil e invisible representado por la voz “que mona te ha quedado” en la que se da a entender el carácter secundario de la coeducación como función de la escuela y por ende, también una forma de desvalorizar la labor que estas profesoras realizan. Estos resultados están en consonancia con los obtenidos en otros estudios científicos que han analizado las resistencias al cambio en materia de igualdad por parte del profesorado y las instituciones escolares (Acker, 1995; Bonal, 1997). Estas investigaciones plantean que la propia escuela como

institución adopta una determinadas coordenadas culturales por las que socializa a su profesorado en determinadas ideologías a través de sus políticas y sus prácticas. Estos conflictos muestran cómo persisten formas de resistencia muchas veces sutiles, en la escuela y el profesorado respecto a la igualdad y la coeducación. Como Glick y Fiske (2001) han constatado, esta forma de sexismo sutil es más perjudicial al no ser visible socialmente, ya que es más difícil de detectar por el tono afectivo positivo que emplea. En nuestro estudio, se observa cómo estos conflictos que se manifiestan en forma de resistencia al cambio tienen un componente ideológico y se apoyan en la consideración de que la igualdad y la coeducación son aspectos no sustanciales en la escuela sino algo complementario y secundario.

4.2. Conflictos estratégicos: contraposición de proyectos de igualdad

Los conflictos estratégicos (42,86%), son el producto de los diferentes puntos de vista que tiene el profesorado responsable en coeducación en los centros educativos sobre las políticas y planes de igualdad y su forma de aplicarlos. Estos conflictos giran en torno a los objetivos y medidas incluidas en el Plan de Igualdad y cómo éstas se concretan en los proyectos de centro en función de circunstancias contextuales. De este modo, se debate sobre la coeducación como función de los centros educativos, sobre la introducción de la coeducación en el curriculum y sobre el uso de un lenguaje no sexista. Los temas más controvertidos que aparecen en estos conflictos se relacionan con la práctica educativa y las interacciones personales centradas en cuestiones referidas a comportamientos, discursos y prácticas cotidianas de género en los centros. A continuación presentamos el extracto de un conflicto que aparece de forma reiterada en los distintos grupos de discusión. Este extracto también muestra las formas de discurso más utilizadas por las profesoras en la negociación y argumentación de estos conflictos.

Extracto 2.

3026 (Macarena): (...) Yo digo muchas veces de broma, cuando mando e-mail a la
3027 gente del grupo de coeducación: miembros y miembras y ahora resulta que se ve
3028 que se me ha quedado fijado y de vez en cuando digo: "miembras". Oye alguna
3029 miembra:: (Risas).

3030 (Magdalena): Pues conserja se dice, ¿no? ¡Ea! Pues yo en mi centro he dicho
3031 conserja y he tenido problemas=

3032 (Emilia): = Oye, yo no estoy segura de que se diga conserja=

3033 (Victoria): Yo creo que conserja ¿no? Me lo ha dicho uno de Legua.

3034 (Emilia): Yo juraría sinceramente, que no ¿eh? Es el conserje y la conserje.

3035 (Magdalena): Bueno, ¿y por qué no? ¿Y por qué no puedo decir conserja?

3036 (Emilia): No hombre, pero si no existe la palabra=

3037 (Magdalena): =No existe porque no queremos que exista, ¿no? Que también

3038 estará, si se usa mucho estará, llegará a estar igual que están otras palabras que no
3039 estaban (...)

3040 (Emilia): Pero es que no hay que forzar las cosas. Nosotros hemos llegado a la
3041 conclusión de que utilizar los genéricos es lo más que se puede hacer: persona,
3042 humanidad, seres humanos, porque provoca un rechazo en contra de nuestros

3043 intereses. (...) Entonces, quemamos nuestras naves en eso cuando lo importante no
3044 es eso ¿sabes?

3045 (Magdalena): (...) no tienen mas remedio porque es que si se trata, bueno yo desde
3046 luego lo que creo, de hacer visible a la mujer, de que se note que existe, pues el
3047 lenguaje hace muchísima mella. Es que las oculta totalmente. Es que yo lo veo
3048 fundamental, no me centro en eso ni muchísimo menos pero::

Como se puede observar en el ejemplo, estos conflictos se producen en el seno del propio grupo de profesoras responsables del Plan de Igualdad, mostrando posicionamientos distintos sobre algunas medidas del plan derivando en proyectos y prácticas diferentes según los centros. En el ejemplo, la introducción y uso de un lenguaje coeducativo en los centros se convierte en un conflicto entre el propio profesorado responsable del Plan de Igualdad debido a la confrontación de diferentes puntos de vista sobre la concepción del lenguaje y su forma de introducirlo en los centros educativos, observándose, por un lado, un posicionamiento dinámico que implica considerar el lenguaje como algo vivo, vinculado a los contextos, representado en la voz de *“conserja se dice, yo he dicho conserja y en mi centro he tenido problemas”* y, por otro, una postura normativa basada en una concepción del lenguaje como un conjunto de normas establecidas por la academia representado por la voz de *“Yo creo que conserja, no. Me lo ha dicho uno de Lengua”*. Estos resultados concuerdan con trabajos anteriores (Subirats, 1994; Mañeru, 1999; Moreno, 2000; Simón, 2003), que han abordado esta temática, identificando posiciones y argumentos contrarios al cambio que aparecen en nuestro estudio como base de los conflictos y discusiones del profesorado sobre esta cuestión. Estos conflictos se muestran un espacio idóneo para negociar y reinterpretar las normas y prácticas educativas a partir de los significados e interpretaciones que elaboramos sobre la propia experiencia a través de un proceso de confrontación, contrastación y argumentación con otras voces permitiendo construir y elaborar un conocimiento compartido y contrastado que favorece el cambio educativo. En estos conflictos las profesoras utilizan fundamentalmente dos tipos de invocaciones para establecer una versión válida del conocimiento; por un lado, invocaciones a la cultura y la academia, con referencias a los diccionarios y a profesionales especialistas en lengua y, por otro, invocaciones a la experiencia apoyada en acontecimientos, experiencias o conocimientos relativos a las prácticas cotidianas. Otros estudios también han mostrado el uso de este tipo de recurso en la construcción del conocimiento educativo (Edwards, 1993; Cubero et al., 2008).

5. CONCLUSIONES

Este estudio muestra la aparición de conflictos de distinta naturaleza en los procesos de innovación y cambio propiciados por las políticas de igualdad en educación así como también los argumentos y razonamientos del profesorado en la aplicación de planes de igualdad en los centros educativos. El conflicto como espacio de negociación de significados supone un contexto idóneo para el desarrollo de concepciones y formas de discursos que se produce fruto de la confrontación de voces, referentes, argumentos y puntos de vista (Cubero et al., 2008). En este sentido, estos espacios para el debate

propiciados por los grupos de discusión ofrecen la posibilidad de que grupos de personas que comparten una misma problemática tomen conciencia del proceso político y social de construcción de sus experiencias y se organicen para cambiarlas. Como ha afirmado recientemente Pérez Gómez (2010), las tensiones entre las peculiaridades del contexto y los deseos de cada persona configuran su conocimiento práctico en interacción con los contextos en los que ha vivido, lo que implica disonancias y rupturas tanto como aceptaciones, adaptaciones y rendiciones.

Esta investigación muestra, por un lado, conflictos contextuales derivados de resistencias e inercias institucionales y, por otro, conflictos estratégicos derivados de las diferentes formas de desarrollar planes de igualdad en los centros educativos. De este modo, se constata la existencia de voces y discursos del profesorado contrarios a la igualdad y la coeducación así como también se observan conflictos de índole práctica que afectan a las estrategias, procedimientos y recursos de los que dispone el profesorado responsable de coeducación en los centros para desarrollar planes de igualdad. Estos conflictos suponen la oportunidad para desarrollar y compartir estrategias y recursos en la aplicación de planes de igualdad en función de las peculiaridades de distintos contextos. En este sentido, Pérez Gómez (2007), manifiesta que las principales competencias que el profesorado tiene que adquirir hacen referencia al "saber hacer", es decir, a un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva. Según este autor (2010), la reconstrucción de este conocimiento práctico requiere que los docentes revisen y cuestionen las mismas imágenes, ideas y prácticas que desarrollan en su actividad cotidiana a partir de la reflexión sobre su propia práctica, sobre su propia forma de actuar, a la luz de las experiencias educativas más relevantes y de resultados de investigaciones educativas. Freixas, Fuentes Guerra y Luque (2006) proponen como estrategias de formación en género del profesorado el análisis de la propia práctica y la reflexión crítica sobre las creencias que influyen en ellas, proponiendo como estrategias valiosas el trabajo por proyectos, basar los aprendizajes en el diálogo y el intercambio con otros y otras y el debate entre iguales. En este estudio, los debates del profesorado sirven a un tiempo para detectar las principales amenazas, obstáculos y dificultades en la aplicación de planes de igualdad en los centros educativos y como contexto para construir un conocimiento conjunto sobre el cambio coeducativo.

6. REFERENCIAS

- Acker, S. (1995). *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Atkinson, J. M. & Heritage, J. [Eds.] (1984). *Structures of social action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: University Press.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona: Graó.
- Bolaños, L. & Jiménez, R. (2007). La formación del profesorado en género. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 77-95.
- Cala, M. J. & Trigo, E. (2004). Metodología y procedimientos de análisis. En E. Barberá e I. Martínez (Coords.), *Psicología y género* (pp. 81-105). Madrid: Pearson.
- Colás, P. & Jiménez, R. (2004). El discurso de género en los centros educativos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 197, 69-93.

- Colás, P. & Jiménez R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444.
- Crawford, M. (2006). *Transformations. Women, Gender and Psychology*. Boston: McGraw-Hill.
- Crawford, M. & Chaffin, R. (1997). The meanings of difference: cognition in social and cultural context. En P. Caplan, M. Crawford, J. Shibley Hyde & J. Richardson (Eds.), *Gender differences in human cognition* (pp. 81-130). Oxford: Oxford University Press.
- Cubero, R. (2000). *La construcción del conocimiento psicológico. Un estudio de la interacción y el discurso en las aulas universitarias*. Madrid: Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas: la intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría A., De La Mata, M., Ignacio, M.J. & Prados M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, 71-104.
- Edwards, D. (1993). Concepts, memory and the organization of pedagogic discourse: A case study. *International Journal of Educational Research*, 19 (3), 205-225.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition*. Londres: Sage.
- Freixas, A., Fuentes Guerra, M. & Luque, B. (2006). Formación del profesorado y diferencia sexual. *Revista Fuentes*, 7, 52-64.
- García-Pérez, R., Rebollo, M. A., Buzón, O., González-Piñal, R., Barragán, R. & Ruiz-Pinto, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 217-232.
- García-Pérez, R., Rebollo, M. A., Vega, L., Barragán, R., Buzón, O. & Piedra, J. (en prensa). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer la desigualdad. *Cultura y Educación*.
- Glick, P. & Fiske, S. T. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.
- Glick, P. & Fiske, S. T. (2001). Ambivalent sexism. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 115-188). San Diego: Academia Press.
- Jiménez, R. (2007). Discursos de género y práctica docente. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 59-76.
- Kroska, A. (2000). Conceptualizing and measuring gender ideology as an identity. *Gender & Society*, 14, 368-394.
- Mañeru, A. (1999). Nombrar en masculino y en femenino. En C. Lomas (Comp.), *¿Iguales o Diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, (pp. 157-170). Barcelona: Paidós.
- Martínez Benlloch, I. & Bonilla, A. (2000). *Sistemas sexo/género, identidades y construcción de la subjetividad*. Valencia: Publicacions de la Universitat de Valencia.
- Moreno, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En M. A. Santos Guerra (Coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 11-31). Barcelona: Graó.
- Moya, M. (2004). *Actitudes sexistas y nuevas formas de sexismo*. En E. Barberá e I. Martínez (Coords.), *Psicología y Género* (pp. 271-294). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Pérez Gómez, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander: Consejería de Educación de Cantabria.

- Pérez Gómez, A. (2010). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 171-177.
- Ramírez, J. D. (1995). Modes of discourse-ways of thinking. Actual debates in socio-cultural studies. *Philosophica*, 55 (1), 69-85.
- Rebollo, M. A. (2001). *Discurso y Educación*. Madrid: Mergablum.
- Rebollo, M. A. (2002). Estudio y caracterización del discurso escolar: aplicación del análisis de correspondencias múltiples. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 131-152.
- Rebollo, M. A., García, R., Piedra, J. & Vega L. (en prensa). Diagnóstico de la Cultura de Género en Educación: Actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Santamaría, A. (2002). ¿De qué hablamos cuando hablamos de significado? El problema del significado en la constitución de la mente. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 10 (2), 173-193.
- Simón, E. (2000). Tiempo y espacios para la coeducación. En M. A. Santos Guerra (Coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 33-52), Barcelona: Graó.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Subirats, M. (2006). La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo. En C. Rodríguez (Comp.), *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* (pp. 229-255). Madrid: Akal.
- Tulviste, P. (1991). *The cultural-historical development of verbal thinking*. New York: Nova Science.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind*. Londres: Harvester Wheatsheaf.
- Wetherell, M. & Potter, J. (1992). *Mapping the Language of Racism*. Londres: Sage.
- Wilkinson, S. (2007). Focus group a feminist method. En S. N. Hesse-Biber (Ed.), *Handbook of Feminist Research: Theory and Praxis* (pp. 271-295). Boston: Sage Publications.

Fecha de recepción: 27 de noviembre de 2010

Fecha de revisión: 28 de noviembre de 2010

Fecha de aceptación: 29 de diciembre de 2010

EL ASOCIACIONISMO Y LAS NECESIDADES SOCIOEDUCATIVAS EN LOS CENTROS DE MAYORES DEL MUNICIPIO DE MURCIA

Luis Miñano Jiménez

Silvia Martínez de Miguel López

Universidad de Murcia

RESUMEN

El presente artículo es fruto de una investigación que, desde planteamientos socioeducativos, aborda la realidad de las personas mayores, sector de población cada vez más importante en las políticas sociales, y más específicamente sobre sus necesidades socioeducativas y la participación social a través del asociacionismo, teniendo como referencia principal los Centros de Mayores. La metodología utilizada es de tipo cualitativo, pues hemos comprobado que permite acercarnos e interpretar la realidad de los mayores desde sus propias visiones y vivencias. Se seleccionaron 30 personas significativas en el contexto asociativo, entrevistadas en profundidad y sometidas las entrevistas a categorización y análisis. Se concluye destacando la alta motivación y predisposición de los mayores a la participación social, cultural y educativa en la medida que la oferta se adecue a sus necesidades, lo que ha de conllevar que los programas y servicios dirigidos a ellos partan de sus propias necesidades y demandas estudiadas en profundidad.

Palabras clave: *personas mayores; participación; asociacionismo; necesidades socioeducativas.*

Correspondencia:

Luis Miñano Jiménez (lminano@um.es)

Silvia Martínez de Miguel López (silviana@um.es)

PARTNERSHIP AND SOCIOEDUCATIONAL NEEDS OF SENIOR CITIZENS' RESIDENCES IN MURCIA, SPAIN

ABSTRACT

This article is the result of a research study which addresses the reality of the elderly from a socioeducational approach. Senior citizens are an increasingly important part of the population in social policy and this study focuses on their socioeducational needs and social participation through partnership, taking Senior Citizens' Residences as a main reference. We used a qualitative methodology, as this allows us to get close to and interpret the reality of the elderly from their own point of view and experiences. Thirty participants were chosen and interviewed in depth. The interviews were then categorised and analysed. Results show the high motivation and willingness of participants to take part in social, cultural and educational activities to the extent that these meet their needs, which in turn implies that the programmes and services designed for them originate from their own needs and requirements.

Key words: senior citizens; participation; partnership; socioeducational needs.

I. INTRODUCCIÓN

El artículo que presentamos pretende dar cuenta de una investigación realizada en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. La investigación fue concebida desde los parámetros y cánones académicos universitarios y la del mundo profesional del trabajo cotidiano, diario y cercano con la población objeto de investigación: la población mayor y el mundo asociativo, social y educativo de los mayores.

Como hemos dicho, el objeto de la investigación es doble: la población mayor por un lado, y su participación social por otro, en relación a una serie de aspectos específicos, recogidos a través de *Historias de vida*: datos biográficos e históricos y sus aspectos significativos, vivencia de la jubilación, relaciones sociales, vivencia y opinión sobre las relaciones intergeneracionales, grado de conocimiento sobre los Planes Gerontológicos, visión de las necesidades de los mayores, asociaciones y Centros de Mayores, su oferta cultural, educación y mayores, experiencia y vivencia asociativa, valoración de los profesionales que trabajan con la población mayor, y especialmente los Educadores Sociales, etc.

Adentrándonos más en nuestra investigación tenemos dos aspectos centrales en los que queríamos profundizar: el asociacionismo en general y los Centros de Mayores en particular, debido a su alto número en el municipio de Murcia, 76 Centros de Mayores, con un gran número de socios, más de 25.000, y con una alta ocupación del tiempo diario de los mayores y de participación en actividades de diferente tipo (recreativas, viajes, culturales, deportivas, educativas, etc.); y por otro lado en las actividades socioeducativas en las que participan por entender que éstas son un medio ideal para posibilitar la integración o, en otros casos, evitar la desvinculación, de los mayores en la sociedad, procurando el propio bienestar y la salud de los mismos. Es decir, entender la educación como un bien deseable para todas las edades, superando cuestionamientos caducos sobre si los mayores pueden ser objeto y sujetos de la educación, y donde la

pregunta clave es qué tipo de educación y formación puede mejorar la calidad de vida de las personas mayores.

2. PROPÓSITOS, OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Nuestro propósito fundamental es explorar la realidad de las personas mayores en el municipio de Murcia, recogiendo la voz de los protagonistas, sus opiniones, actitudes y valoraciones, etc., sobre aquellos aspectos relacionados con su participación social, todo ello desde los parámetros que nos ofrece la educación, alejados de la asistencia que tan frecuente ha imperado e impera aún a veces en la política social dirigida a las personas mayores.

Igualmente pretendemos analizar y reflexionar sobre las necesidades socioeducativas demandadas por los mayores, ya sea explícita o implícitamente, para poder así establecer una serie de conclusiones y orientaciones que posibiliten orientar las futuras acciones a realizar desde y con los mayores.

Consideramos que el interés de nuestra investigación estriba tanto en su contenido, referido a las personas mayores y su participación social, como en su metodología, pues hemos tratado de analizar los datos estadísticos básicos referidos al objeto de nuestra investigación como parte del proceso investigador, tratando de combinarlos con planteamientos de tipo cualitativo, apostando claramente por estrategias semicualitativas y cualitativas.

Pretendemos igualmente que la investigación tenga una utilidad práctica desde las conclusiones de nuestro trabajo, que esperamos sean útiles, aplicables y aplicadas para la mejora del trabajo socioeducativo con personas mayores.

Por otro lado, se pretende contribuir al debate social que el colectivo de mayores suscita en las sociedad actual, debido a su alto relieve social e incluso político, aportando al mismo desde la clarificación conceptual de aquellos términos relacionados con los mayores que abordamos en nuestra investigación: ser mayor, jubilación, necesidades, educación, participación, valoración del colectivo, estereotipos, prejuicios etc., y líneas de actuaciones y acciones más adecuadas para la temática que abordamos.

Se pretende desmontar algunos estereotipos que tradicionalmente han dañado la visión sobre este colectivo y que ponen su énfasis más en las carencias, en las pérdidas y en el asistencialismo que en sus posibilidades, contribuciones y potencialidades.

Es también nuestra intención coadyuvar a la fundamentación que puede prestar la presente investigación al conocimiento teórico y práctica educativa que supone la pedagogía dirigida a las personas mayores.

En suma nuestra hipótesis e intención final es contribuir y demostrar las grandes aportaciones que las personas mayores realizan a la sociedad actual, las potencialidades que encierran, el nuevo rol que juegan en la sociedad del cambio, y cómo en este contexto la Educación, y especialmente la Educación Social está llamada a desempeñar un papel fundamental en los procesos de bienestar de las personas mayores.

3. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

El concepto *persona mayor* está sujeto a diferentes visiones, concepciones y valoraciones más o menos objetivos y claramente subjetivos. Es un concepto que arrastra una serie de desvaloraciones históricas, de prejuicios y estereotipos que responden a épocas pasadas, y no a la realidad actual. Por ello caben los siguientes interrogantes: ¿Qué es ser mayor? ¿Son los mayores un colectivo social homogéneo o es por el contrario diverso y heterogéneo? ¿Qué percepciones, visiones, roles, imágenes, espacio, tratamiento, valor ser les da a los mayores?, etc., etc. Estos interrogantes nos han ayudado a tratar de definir qué es ser mayor. Diversas concepciones tradicionales han puesto de relieve los aspectos deficitarios y las carencias de los mayores. Son los llamados modelos deficitarios, que vienen a afirmar que con el aumento de la edad todas las capacidades y funciones declinan. O la Teoría de las carencias (Lehman, 1982, p. 29; en García y Sánchez, 1998) que nos dice que envejecer puede considerarse una continua cadena de pérdidas.

Los conceptos que tenemos sobre lo que nos rodea producen imágenes, estereotipos. Y sobre los mayores es posiblemente uno de los sectores sociales donde más estereotipos negativos se acumulan. En efecto, muchos estudiosos sobre la "tercera edad" (García y del Cerro, 1996; Sáez y Escarbajal, 1996; Sáez, 1997) coinciden en una cosa al menos: que la imagen actual de la vejez está desvalorizada en relación tanto a otras épocas históricas como a lo que los mayores se merecen realmente, y en que dicha desvalorización aparece asociada a factores tales como la enfermedad, la decrepitud, la pérdida de utilidad y, por qué no decirlo, a la muerte. Dicha apreciación implica una devaluación social del estadio vital de la vejez, y no sólo en sus elementos materiales, sino también en los de carácter simbólico. Es decir, de acuerdo con ciertos parámetros de actuación de la sociedad ante los mayores, genera una imagen de éstos que es la que, a su vez, viene a justificar aquellas actuaciones. No extraña, por tanto, que el profesor Aranguren (1992) proclamara que los mayores tienen en la sociedad actual el papel de marginados, equiparado a lo que fueron en otras épocas los proletarios o los pobres.

Frente a estas concepciones de que ponen el énfasis en las carencias y estereotipos negativistas se están imponiendo otras que lo hacen en las posibilidades, en las potencias, las oportunidades que esta etapa de la vida abre a muchas personas, pues no podemos ignorar que una persona actual de 60, 70 u 80 años suele presentar más diferencias que similitudes con sus pares de épocas anteriores. De ahí que el concepto de mayor haya que someterlo a revisión. Es un fenómeno similar al ocurrido con los conceptos de infancia o juventud, producto ambos de los dos últimos siglos.

El segundo aspecto conceptual a poner de relieve es el referido al de personas mayores y educación. Tradicionalmente se ha concebido como sujetos y destinatarios de la educación a la población infantil y juvenil. Estos destinatarios sufrieron una transformación en las últimas décadas del siglo pasado, sobre todo como consecuencia de los avances técnicos relacionados con el mundo de la producción, que demandaba trabajadores más cualificados, imponiéndose el concepto de educación continua o educación a lo largo de la vida. Sin embargo, en las últimas décadas ha cobrado entre el mundo académico, investigador y el de la educación en general importancia las

concepciones que relacionan al colectivo de personas mayores y la educación o la educación sociocultural.

Concebir al mayor como sujeto de educación deriva de diversos factores. En primer lugar, tiene que ver con los cambios demográficos, de salud y económicos que este colectivo viene experimentado. Es decir, mayor número de personas mayores porcentual y en números absolutos, que van a vivir más años como mayores debido al aumento de la esperanza de vida, y que gozan de mejores condiciones sociales, económicas y de salud, lo que les abre las puertas a nuevas posibilidades. Por otro lado encontramos las propias experiencias socioeducativas puestas en marcha desde diferentes iniciativas, desde los programas universitarios para mayores, analizados por Vilaplana, C. (2010, pp. 195-216), a los Centros de Mayores, y un sinnúmero de iniciativas relacionadas con los mayores y la educación (educación de adultos, asociaciones, voluntariado, cursos y talleres, clubes de lectura, experiencias intergeneracionales, etc.).

Por último, y no menos importante, son los trabajos de investigación de diversos autores que tienen como objeto central a las personas mayores y la educación; citemos algunos a modo ilustrativo: Sáez, J. (1995, 1997, 2002, 2003), Escarbajal, A. (1998, 2004), Martínez de Miguel, S. (2001, 2003), López Aranguren, J. L. (1992), Miret Magdalena, E. (2003), Gil Calvo, E. (2003), y un largo etcétera, que viene a demostrar que el mundo de las personas mayores y la educación cobra cada vez más fuerza tanto desde la práctica como desde el mundo académico.

Estos y otros autores han venido a concluir en sus estudios sobre la vejez que los hombres que cultivan la inteligencia creadora no llegan a un deterioro intelectual en la etapa final de su vida. Es posible llegar a mayor manteniendo una integridad en la estructura de la personalidad, incluso con la posibilidad de realizar rendimientos superiores a los de otras edades (Marina, 1998). Es propósito de la educación potenciar las aptitudes y actitudes del mayor para que, como escribe Marañón (1967, pp. 89; en García y Sánchez, 1998), la vejez sea el momento de la verdadera madurez intelectual en el hombre, el periodo de la máxima comprensión psicológica, de la suma complejidad afectiva y, a la vez, de la mayor serenidad y bondad. Además, diferentes estudios (Baltes y Willis, 1982; Jarvis, 1993; Scholz, 1993) aportan datos sobre las posibilidades de mejora de la salud y la calidad de vida en los mayores mediante la educación. La edad no se vincula necesariamente a una pérdida gradual de los intereses y habilidades sociales y mentales. Muy al contrario, cuando la educación entra en juego se ponen en marcha nuevas destrezas, habilidades y horizontes. Una vida autónoma, autodirigida a través de la actividad mental, puede ser aplicada a todas las edades (Baltes, 1989; Bauman, 1992, Jarvis, 1992).

Evidentemente, lo que no deberíamos hacer es considerar la educación de las personas mayores bajo las mismas perspectivas que utilizamos en otras etapas de la vida. Lamentable error, repetido, que ha llevado a la confusión más que a la clarificación. Hablar de educación dirigida a las personas mayores y poner en práctica una educación reglada, con los contenidos organizados en disciplinas secuencializadas y evaluaciones cuantitativas es crear mayor confusión. La educación de personas mayores debe ser activa, participativa, organizada en torno a las experiencias personales, gratificante, constructiva, colaborativa y cualificadora. El trabajo colectivo debe imponerse a las metodologías individualizadoras (Escarbajal, 1994). La vejez, más que cualquier otra

etapa de la vida, debe ser una construcción basada en el paradigma de la experiencia, el diálogo y la trascendencia (Withnall, 1992, pp. 16-17; Escarbajal, 2004, pp. 34-35).

Finalmente, y consecuencia de lo dicho hasta ahora, el concepto de jubilación ha de sufrir un cambio radical. Ya no se debe considerar la última etapa de la vida, la antesala de la muerte, el desligamiento de la vida activa, productiva y útil. Por el contrario, diversos autores y estudios (Martínez de Miguel, S. y Escarbajal, A., 2009, pp. 46-56 y 100-103; Miret Magdalena, E., 2003, pp. 90-100) ponen de manifiesto la importante aportación que muchos mayores realizan en la jubilación, sobre todo en el plano familiar, en la crianza de los nietos (recuérdese el concepto de abuela esclava), como apoyo a los hijos, etc., así como en tareas de voluntariado. De ahí que podamos concluir diciendo que estamos ante un cambio radical del propio concepto de jubilación tal como lo hemos venido entendiendo, perdiéndose incluso el control sobre el cómo y el cuándo nos vamos a jubilar (Riera, 1999).

4. METODOLOGÍA

En nuestra investigación apostamos claramente por las metodologías cualitativas, complementada, claro está, con las aportaciones de los métodos cuantitativos. Y ello es así porque para obtener una comprensión profunda acerca de las personas en general, y de los mayores en particular, es necesario escuchar las voces de los propios protagonistas, captar cómo perciben y viven los distintos aspectos relacionados con su existencia pasada y presente.

De ahí que la mejor forma de lograr nuestros objetivos de investigación sea en el marco de una investigación de corte cualitativo. Podemos decir que una investigación que se centre en las personas pero realmente no cuente con ellas, no les permita reflexionar, aportar sus creencias, experiencias, necesidades y conocimientos, se quedaría en el terreno descriptivo, no permitiendo descubrir y ahondar en las verdaderas cuestiones que interesan a las personas investigadas. Por ello apostamos por este tipo de investigación que permite que todos los implicados puedan aportar todo lo que consideren significativo (Bedmar y Montero, 2010; Ayala, 2008, pp. 409-430).

4.1. El proceso

La fase inicial de la investigación aplicada consistió en una serie de reuniones en los Centros y Asociaciones de Mayores para la observación y la observación participante. Así pudimos captar comportamientos, actitudes, intereses, preocupaciones, etc. De estas observaciones extrajimos lo que considerábamos núcleos centrales de interés para nuestro propósito investigador. Además de lo anterior, acudimos a las fuentes documentales e investigativas que nos ayudaran a nuestro proceso investigador.

Una vez que contábamos con los datos procedentes de la observación y la observación participante, pasamos a su análisis y valoración, tratando de responder a la pregunta: ¿por qué ocurre lo que aparece en los datos resultantes de lo observado? Pensábamos, y seguimos pensando y creyendo, que la mejor manera de averiguarlo era preguntando a los protagonistas, de ahí nuestra apuesta por las entrevistas semiestructuradas. Por ello hemos entrevistado a una diversidad de mayores, muchos de

ellos pertenecientes a los Centros de Mayores vinculados al Ayuntamiento de Murcia, otros pertenecientes a los Centros de Día de la Comunidad Autónoma así como otros vinculados a diversas asociaciones o colectivos.

Hemos de hacer constar también que el número de sujetos investigados, 30, nos parece significativo, pues se ha entrevistado a un número razonable y representativo de directivos y socios de los Centros de Mayores y de personas mayores relevantes o significativas de las asociaciones y colectivos de mayores del municipio de Murcia. En este sentido algunos autores afirman (Guba y Lincoln, 1982; Colás y Buendía, 1992, citados por Escarbajal Frutos 2010, p. 164) que un número entre 25 y 30 entrevistas sería lo ideal para una investigación de este corte, ya que a partir de 30 entrevistas se saturan los datos.

Más concretamente, el trabajo metodológico realizado ha consistido en:

- a) PRIMERA ETAPA. Revisión documental y bibliográfica y creación de un adecuado contexto de discusión.- Esta etapa incluye el rastreo de documentación impresa y *on-line*, selección de textos y materiales, clasificación y distribución en archivos operativos. Creación de un contexto adecuado de discusión en el que participarían los diversos implicados en la investigación. En este contexto se delibera sobre qué investigar, para qué y cómo lo haremos.
- b) SEGUNDA ETAPA. Selección de los escenarios (aspectos culturales, geográficos, demográficos, socioeconómicos, sociopolíticos, infraestructuras, etc.), toma de contacto con los sujetos. Concreción de los procedimientos y elaboración (con validación) de los instrumentos de trabajo. Fundamentalmente, hemos utilizado la observación, la observación participante y las notas y diarios de campo para familiarizarnos con el contexto de investigación, hacer una primera composición de lugar, dar explicaciones provisionales de cómo es la realidad investigada. Una vez recogidos esos datos, pasamos a efectuar una primera reflexión teórica sobre los aspectos observados y registrados.
- c) TERCERA ETAPA. Selección y muestreo de los sujetos de estudio. Tamaño de la muestra (qué individuos y cuántos pueden y deben ser entrevistados, cuándo, dónde y en qué circunstancias) y estudio piloto para su validación: criterios de representatividad de la muestra y muestras prototípicas. Las conclusiones serían tenidas en cuenta para construir las entrevistas.
En esta fase realizamos entrevistas de prueba a diferentes personas con los mismos perfiles o características que las personas objeto de nuestra investigación, llegamos a estructurar una guía de tópicos construyendo un tipo de entrevista semiestructurada, considerando que era la mejor opción para obtener una información más enriquecedora y significativa.
- d) CUARTA ETAPA. Construcción y realización de las entrevistas; recogida de relatos e historias de vida: entrevistas a sujetos relevantes, entrevistas en profundidad, abiertas, que fueron recogidas para su posterior vaciado y tratamiento cualitativo. Transcripción de las informaciones. Construcción de relatos e historias de vida.
- e) QUINTA ETAPA. Clasificación y organización de las informaciones recogidas. Vaciado y codificación de la información. Con ello no sólo teníamos una primera aproximación sobre hechos, acontecimientos o fenómenos, sino también explo-

ramos significados, percepciones, sentimientos, valoraciones, actitudes, razones y motivos, etc., imprescindibles para la próxima fase: análisis e interpretación de resultados.

- f) SEXTA ETAPA.- Análisis e interpretación de los resultados, valorando la pertinencia y adecuación de los siguientes procesos:
- Procedimientos analíticos: reducción de los datos (seleccionar, focalizar, abstraer y transformar los datos brutos, de forma que pudiéramos establecer y reformular hipótesis de trabajo y conclusiones); memorándum; exposición de datos (organización de la información mediante figuras, matrices y mapas conceptuales); y extracción de conclusiones iniciales (mediante la integración e interpretación de datos).
 - Procesos de teorización: descubrir y manipular las categorías abstractas mediante análisis exploratorio (desarrollo y aplicación de categorías a los datos); descripción (análisis de los segmentos de cada categoría, a fin de establecer patrones en los datos); interpretación (establecer conexiones entre categorías de datos); y teorización (arbitrar procedimientos que aseguren la posibilidad de relaciones). Desarrollando un procedimiento basado en las siguientes actividades: descubrimiento de las unidades de análisis; categorización y conceptualización; hipótesis y/o proposiciones; y establecimiento de conjeturas fundamentadas.
- g) SÉPTIMA ETAPA. Conclusiones y discusión de los resultados con los participantes en la investigación. E interpretación de resultados.

5. RESULTADOS

Debemos reconocer que la cantidad de información cualitativa que hemos obtenido ha superado las previsiones más optimistas. El análisis de contenido realizado creemos que es lo suficientemente completo como para extraer y recoger el contenido y las aportaciones del proceso metodológico puesto en marcha. No obstante, y debido a las limitaciones de un artículo, expondremos un resumen de los resultados y conclusiones.

1. Las **relaciones sociales** suelen canalizarse principalmente a través, por un lado, de los **vecinos**, y por otro, de las **asociaciones** o colectivos y **servicios** donde participan los mayores. Las **mujeres** suelen mantener **más relaciones vecinales** y basadas fundamentalmente en el servicio, la solidaridad y la ayuda mutua, mientras que **los hombres** las suelen utilizar más como espacio de **entretenimiento** y uso de determinados **espacios públicos**.

2. Sobre la percepción de las **relaciones intergeneracionales**, la mayoría de los **entrevistados opina que dichas relaciones son positivas**, pues en la relación entre jóvenes y mayores aprenden los unos de los otros, se aportan ideas, experiencias, etc.

3. La jubilación se vive en general como una **etapa positiva**, valorando que en ella se dispone de más tiempo para hacer lo que les interesa y que anteriormente no podían realizar por falta de tiempo. Como **aspectos negativos** se indica el propio proceso de adaptación y cambio que supone el paso a la jubilación.

4. **Las autopercepciones o percepciones que los mayores tienen sobre sí mismos son positivas en la mayoría de los casos; por el contrario, son minoría las personas que realizan una valoración o autopercepción negativa** de su situación actual.

5. Una amplia mayoría de los entrevistados afirma que **la sociedad no está sensibilizada con los problemas y necesidades de las personas mayores**. Hay también un reproche bastante significativo a la utilización que se hace del mayor por parte de las familias.

6. La mayoría de los mayores manifiesta su interés y predisposición por realizar actividades diversas pero **con un carácter cultural** en sentido amplio, exponiendo los propios mayores una amplia gama de posibles actividades de tipo sociocultural y educativo en las cuales podrían participar.

7. En lo referente a la **participación en asociaciones y actividades de voluntariado**: todas las personas entrevistadas participa en algún tipo de asociación, incluso alguno en más de una a la vez. Al respecto es muy significativa la participación en los **Centros de Mayores**.

8. En cuanto al rol que desempeñan actualmente en las asociaciones las 30 personas entrevistadas, todas pertenecen a algún tipo de asociación, además 27 están vinculadas a los Centros de Mayores y 14 son directivos o ex – directivos de los mismos, lo cual nos sitúa ante una muestra de alguna forma privilegiada y significativa dentro de lo que significa el asociacionismo de los mayores, y más en particular de los Centros de Mayores.

9. Las opiniones más significativas sobre la organización de los Centros de Mayores es que, en general **están bien organizados**. Aun reconociendo la opinión anterior, bastantes entrevistados sitúan una serie de **necesidades y carencias**, ya sea en cuanto disponer de un local adecuado, o de monitores para las actividades, de personal de control y mantenimiento, etc.

10. De las actividades con **más aceptación** en los Centros sobresalen **los juegos tradicionales y los de mesa, así como el bingo**; seguidos de **los viajes** en sus diversas modalidades, **los bailes, las fiestas, comidas y meriendas**; las **Semanas Culturales o recreativas**; **las charlas y talleres** sobre temas diversos; **cursos de formación y actividades** variadas; **grupos de teatro, rondalla y corales**; **clubes de lectura** y finalmente la **participación en actos de carácter general**, en fechas significativas, como **carnaval, fiestas locales**, etc.

11. Relativo a **las actividades culturales** que se suelen hacer en los Centros de Mayores, generalmente este tipo de actividades **es escasa**, y referida a **actividades más o menos puntuales**; asimismo las actividades que realizan son más de tipo **sociocultural**. De todos modos, encontramos algunos Centros donde la oferta de actividades socioculturales es más amplia, sobre todo los de mayor tamaño y mayor número de socios, aunque esto último no sea una garantía para la existencia de dichas actividades. Por otro lado vemos cómo la respuesta general de los socios hacia las actividades culturales no es positiva, salvo algunos grupos o núcleos minoritarios que sí se interesan de forma clara por las mismas, situando las causas de este bajo interés en dichas actividades en los propios procesos de vida de muchos mayores, donde el acceso a la cultura ha estado condicionado por las circunstancias históricas y el acceso a las necesidades primarias. Por ello queda claramente reflejada la preferencia general de

los socios por las actividades de tipo recreativo frente a las culturales. Y se vuelve a poner de manifiesto las **diferencias de género**, estando la mujer por lo general **más interesada y participando más en las actividades culturales**, mientras que **el hombre** suele mostrar **menos motivación** por las mismas y preferir las actividades recreativas, más rutinarias y por lo tanto con menos incertidumbre.

12. Sobre si hay una **preocupación en el Centro porque los mayores participen en la gestión** del mismo, la respuesta mayoritaria es afirmativa, aunque se dice que por lo común **los socios no participan**, aduciendo motivos de falta de **interés y preocupación** de éstos en participar en la gestión del Centro. A este respecto conviene diferenciar los niveles de participación posibles, desde el mero socio, al asistente, hasta llegar a la toma de decisiones o participación en la gestión. Sobre si los mayores deben realizar las programaciones de actividades en los Centros de forma exclusiva o necesitan algún tipo de orientación, se viene a coincidir en **la necesidad de orientación que tienen para programar las actividades**, aunque enfatizan que **los mayores deben tener primacía y el protagonismo** en las programaciones.

13. Respecto a las referencias que aparecen en muchas entrevistas sobre los **Educadores Sociales** que trabajan con los Centros de Mayores, destacamos algunos aspectos significativos, tales como la **valoración positiva** que se suele hacer de su trabajo, así como la demanda bastante generalizada de la necesidad de un trabajo más estrecho y continuo con los Centros. En diversas entrevistas queda patente un cierto **desconocimiento** sobre la profesión de Educador Social, tanto por parte de los socios en general como de muchos directivos en particular, aun a pesar de mantener éstos generalmente una estrecha relación con dichos profesionales, debido quizá a que nos referimos a una profesión relativamente joven.

14. Entre **las necesidades demandadas** subyace de forma clara y explícita entre un número significativo de entrevistados determinados temas y aspectos de tipo sociocultural y educativo, de lo cual debemos deducir la **necesidad de promover la profesión de los educadores sociales especializados en personas mayores**.

15. En relación a las **principales necesidades** de los mayores que se desprenden de nuestra investigación, debemos remarcar la **falta de información** general y el **desconocimiento** de los recursos, servicios, actividades, programas, planes y medios que la sociedad pone a disposición de las personas mayores.

A modo de ejemplo de nuestra investigación presentamos una tabla clarificadora que nos permite visualizar las principales necesidades planteadas por las personas entrevistadas en relación a los Centros de Mayores.

Donde N equivale al número de orden de la persona entrevistada.

Identificando 3 tipologías de necesidades relacionadas con los Centros de Mayores: de infraestructura, de personal y otras, que reúne una diversidad de necesidades, ya sea de mayor apoyo económico, de organización o de actividades fundamentalmente.

TABLA NECESIDADES CENTROS MAYORES

N.	De infraestructura	De personal	Otras
1	Un Centro, local, que reúna condiciones para las actividades y los servicios que hacen falta.	Personas que orienten y asesoren, cercanas y especializada en personas mayores: educador, monitores para las actividades y otros.	Más subvenciones y apoyo para las actividades. Con un local en condiciones se podría hacer otras actividades que no hacen.
2	Un local en condiciones para las necesidades de los mayores: sala de actividades, para los servicios, salón más grande, etc.	Orientación para la dirección del Centro a través de un educador que estuviera en el Centro con cierta frecuencia.	Más actividades.
3	-----	-----	Más apertura de los Centros a su entorno. Incrementar las actividades formativas, educativas y sociales en general.
4	Centros ubicados en lugares accesibles, más espaciosos, mejores condiciones.	Más asesoramiento por personal cualificado, en especial de educadores, con presencia frecuente.	Oferta más amplia de actividades. Más cursos económicos y servicios.
5	-----	Fomentar actividades culturales, y para ello es necesario personal especializado, como educadores.	-----
6	Un local más grande y con condiciones para los mayores.	Monitores para las actividades. Más asesoramiento técnico por personal cualificado.	Más apoyo económico; mayor oferta de actividades.
7	Un local más grande y con condiciones para los mayores.	Más profesionales para los diversos servicios, para las actividades y asesoramiento a través de un educador.	Más actividades socioculturales y formativas; apoyo económico y de mantenimiento.
8	Es necesaria la adecuación del local, que sea accesible a los mayores y esté en buenas condiciones.	Es necesario contar con conserjes.	Hace falta actividades de ocio y distracción. No le parece bien que tenga que pagar cuota de socio.
9	Un local más grande y con condiciones para los mayores.	Educador que trabajara con los mayores y los directivos, y un portero del Centro.	Más actividades y más diversas; más servicios y mejor equipamiento.
10	-----	Un educador social con presencia; ocasionalmente un geriatra.	Actividades más diversas.

N.	De infraestructura	De personal	Otras
11	Un local más grande y con condiciones para los mayores.	Un educador con cierta frecuencia en el Centro; monitores para las actividades; podólogo y en ciertos momentos médico o enfermero.	Más actividades.
12	Un local más grande y con condiciones para los mayores.	Un educador.	Más actividades; apoyo económico para la limpieza del Centro.
13	-----	-----	Más actividades socioculturales.
14	Un local más grande y con condiciones para los mayores.	Monitores para las actividades. Educador para orientar al Centro.	Más actividades; más subvenciones y apoyo para los servicios y limpieza del Centro.
15	Un local más grande y con condiciones para los mayores.	Educador con más dedicación al Centro.	Una dirección más clara. Actividades más diversas y culturales.
16	----	Educador.	Más actividades socioculturales; y Centros más abiertos, con más participación; más amplios.
17	-----	Educador que interaccione con los mayores.	Más actividades socioculturales.
18	Centro con más facilidad de acceso.	Educador.	Más apoyo de la administración en general.
19	Un local más grande y con condiciones.	Educador y profesionales sanitarios.	Más recursos económicos.
20	Un local más grande y con condiciones.	----	----
21	Un local más grande y con condiciones para los mayores.	Educador con cierta dedicación al Centro. Podólogo.	Más servicios y recursos. Más actividades.
22	Un local más grande y con condiciones para los mayores.	Educador.	Más subvenciones o apoyo económico. Actividades socioculturales.
23	Un local más grande y con condiciones para los mayores.	Educador.	Más actividades socioculturales. Más apoyo económico.
24	Un local más grande y con condiciones.	Un educador y un trabajador social.	Más recursos y servicios.
25	-----	Educador con cierta dedicación al Centro.	Actividades socioculturales. Más limpieza.
26	Un local más grande y con condiciones.	Educador.	Actividades socioculturales.

6. CONCLUSIONES

1. La más inmediata es la necesidad de **impulsar y desarrollar medidas de apoyo a la persona mayor que propicien las relaciones familiares y sociales**, previendo o posibilitando salir del aislamiento y la soledad a las que en ocasiones se ven abocados los mayores. Y la de impulsar en los contextos locales medidas y medios que propicien las relaciones intergeneracionales, más aún si tenemos en cuenta la opinión unánime de los mayores: consideran que las relaciones entre distintas generaciones son positivas y que los mayores necesitan a los jóvenes, y de forma especial como nexo de unión y comunicación ante las rápidas y profundas transformaciones sociales.

2. En relación a la jubilación, **debería existir una preparación a la jubilación** que posibilitara la adaptación a la nueva situación a la que se han de enfrentar, así como trabajar aspectos tales como qué desean o qué pueden hacer, conocer las posibilidades socialmente existentes, analizar posibles riesgos a que puedan verse abocados.

3. Por otra parte, el autoconcepto positivo general que apreciamos en nuestras entrevistas puede estar influenciado, entre otros factores, por el hecho de que todos los entrevistados desarrollan algún tipo de actividad asociativa o participativa, ya sea en los Centros de Mayores, en otras asociaciones, en la Universidad de Mayores, en la Educación de Adultos, etc., lo que sin duda contribuye a retroalimentar las motivaciones vitales, las relaciones sociales, la participación en actos y actividades, el interés por la cultura y las propias concepciones positivas generales. Hay una cierta **resistencia a identificarse como integrante del colectivo de personas mayores**, más pronunciada en las personas entre 60 y 70 años aproximadamente, observando que a partir de esta edad se admite con cierta resignación y se catalogan ya como mayores.

4. Los resultados nos decían que los mayores estaban muy de acuerdo y satisfechos con las actividades que realizaban en los centros, pero se da también una **amplia expresión de insatisfacción** con esas actividades proveniente sobre todo de aquellas personas con mayores expectativas o motivaciones, lo que se corrobora por la **alta participación en general en actividades de carácter educativo y sociocultural entre esas personas**.

5. Las **motivaciones generales para asociarse a los Centros de Mayores** suelen tener en ocasiones un **carácter utilitarista**, es decir, el Centro se convierte para muchos mayores en un medio para acceder a determinados servicios o actividades (viajes, relaciones sociales, cantina, peluquería, etc.), a la vez que en **punto de referencia** dentro de su entorno y de relación social.

6. Sobre la **participación de los socios en los Centros de Mayores** volvemos a encontrar una **contradicción** entre la valoración que se hace de la misma como algo esencial, afirmando que es propiciada por los órganos de dirección de los Centros y la escasa participación existente que se suele reconocer, detectándose así una dificultad común a muchas asociaciones, y donde la participación se presenta más como algo formal y como un problema, precisamente por lo limitada que suele ser. Las causas de esta situación remite a actitudes como comodidad, delegación de responsabilidades, falta de cultura o tradición participativa, y en ocasiones también a la propia gestión de aquellos que tienen encomendada la dirección de los Centros: las Juntas Directivas o de Gobierno, que según reconocen, y a pesar de su manifiesta preocupación, no logran incrementar la participación de los socios de forma clara. Una posible explicación de ello

puede tener que ver con ese sentido utilitarista que ya detectábamos en el momento de vincularse a los Centros y que la pertenencia a los mismos se hace más no como socio de una Asociación a la cual se adhiere el mayor libremente, sino como simple “*usuario de un servicio*”, ya que en muchas ocasiones entienden que es **un servicio público al que tienen derecho**, y por lo tanto pretenden recibir sin tener que dar, porque ya han contribuido, vendrían a decir, lo cual **choca y contradice radicalmente con lo que es una Asociación**.

7. Cuando tienen determinadas necesidades de tipo personal, social y sociocultural, los mayores recurren a los **profesionales de Servicios Sociales** en general y los que atienden los Centros de Mayores en particular, y de forma especial a los **Educadores Sociales**, además de otros profesionales que prestan sus servicios en torno a dichos Centros (peluqueros, cantineros, fisioterapeutas, monitores, etc.), así como en ocasiones a los **Trabajadores Sociales**. Por otro lado también recurren a las **profesiones sanitarias**, especialmente a los médicos por la fuerte incidencia e importancia de los temas de salud para los mayores y por el desarrollo y acceso al sistema de salud en nuestras sociedades. En los **aspectos socioeducativos** en general, al margen de la referencia señalada al sistema de Servicios Sociales, determinadas personas recurren a **maestros y profesores**, ya sea para la Educación de Personas Adultas, para el Aula de Mayores de la Universidad o para otros temas específicos.

8. Queda patente la **necesidad de abordar la manera de facilitar los canales y acceso a la información** por parte de los mayores, **creando los medios adecuados** para ello. Ante la **falta de profesionales** adecuados que atiendan a los mayores de forma global, y más en concreto desde la perspectiva socioeducativa, y de forma específica a los Centros de Mayores, se pone de manifiesto la **necesidad de facilitar los recursos profesionales de Educadores Sociales** que actúen como referente en una doble perspectiva: la de los propios **Centros de Mayores** por un lado y la del conjunto de programas y planes en general para la población mayor, por otro. Aparece igualmente la necesidad de **más y variados recursos sociales** para los mayores: Centros de Estancias Diurnas, residencias, viviendas; adecuación de las ciudades y barrios para que las personas mayores puedan desenvolverse en ellas, procurando que el mayor pueda vivir todo el tiempo que desee en su medio y contexto habitual; necesidades de formación de los órganos de dirección de los Centros, y de forma especial de sus Juntas Directivas; mejorar el rol del mayor en la sociedad: contribuir, ser activo, participar; y extender el número y las características de las asociaciones de mayores (Miñano, 2008).

BIBLIOGRAFÍA

- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 409-430.
- Baltes, P. B. & Willis, S. L. (1982). Plasticity and enhancement of intellectual functioning in old age. En F. M. Craik & A. S. Trehub (Eds.), *Aging and Cognitive Processes* (pp. 353-389). Nueva York: Plenum.
- Baltes, P. B. et al. (1989). Cognitive training research on fluid intelligence in old age: what can older adults achieve by themselves? *Psychology and Aging*, 4, 239-247.

- Bauman, Z. (1992). *Intimations of Postmodernity*. Londres: Routledge.
- Bedmar, M. & Montero, I. (2010). Visión histórico-educativa en la España del franquismo. Influencias y repercusiones a través de los testimonios de vida de nuestros mayores. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 142-143.
- Escarbajar, A. (1994). Alternativas socioeducativas para adultos marginados. *Revista de Pedagogía Social*, 9, 93-106.
- Escarbajar, A. (2004). *Personas mayores, educación y emancipación. La importancia del trabajo cualitativo*. Madrid: Dykinson.
- Escarbajar, A. (2010). Estudio de las respuestas socioeducativas ofrecidas a los inmigrantes en la Región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 157-170.
- García, A. & Del Cerro, J. (1996). Teoría y política de la Tercera Edad. Algunas reflexiones críticas. *Revista de Pedagogía Social*, 12, 17-34.
- García, J. & Sánchez, A. (1998). *Un modelo de educación en los mayores: la interactividad*. Madrid: Dykinson.
- Gil Calvo, E. (2003). *El poder gris: una nueva forma de entender la vejez*. Barcelona: Mondadori.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 4 (30), 233-252.
- Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of Learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Jarvis, P. (1993). *Adult Education and the State. Towards a Politics of Education*. Nueva York: Routledge.
- López Aranguren, J. L. (1992). *La vejez como autorrealización personal y social*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Marina, J. A. (1998). *La selva del lenguaje*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J. A. (2001). *El vuelo de la inteligencia*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Martínez de Miguel, S. (2003). *Reconstruyendo la educación de personas mayores. Estudio cualitativo de necesidades*. Granada: GEU.
- Martínez de Miguel, S. & Escarbajar de Haro, A. (2009). *Alternativas socioeducativas para las personas mayores*. Madrid: Dykinson.
- Miñano, L. (2008). *Las Personas Mayores y el Asociacionismo desde la Educación Social*. Murcia: DM Editores.
- Miret Magdalena, E. (2003). *Cómo ser mayor sin hacerse viejo*. Madrid: Espasa.
- Vilaplana, C. (2010). Relación entre los Programas Universitarios para Mayores, la satisfacción durante la jubilación y la calidad de vida. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 195-216.
- Riera, J. M. (1999). *Jubilarse a los 50*. Madrid: Pirámide.
- Riera, J. M. (2005). *Contra la tercera edad*. Barcelona: Icaria.
- Sáez, J. (1995). Reconstruyendo el discurso educativo de la tercera edad. *Revista de Pedagogía Social*, 13, 5-15.
- Sáez, J. (1997). *Animación Sociocultural y Tercera Edad*. Madrid: Dykinson.
- Sáez, J. & Escarbajar, A. (1996). Aprendiendo del pasado: investigación y educación en la tercera edad. *Revista de Pedagogía Social*, 13, 37-48.
- Sáez, J. (2002). *Pedagogía Social y Programas Intergeneracionales: Educación de Personas Mayores*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sáez, J. (2003). *Educación y aprendizaje en las Personas Mayores*. Madrid: Dykinson.

- Scholz, W. D. (1993). New prospect and the third stage of life: older people at university. *Journal of Educational Gerontology*, 8, 33-46.
- Withnall, A. (1992). Towards a Philosophy of Educational Gerontology: the Unfinished Debate. *Journal of Educational Gerontology*, 7 (1), 16-24.

Fecha de recepción: 25 de octubre de 2010.

Fecha de revisión: 02 de noviembre de 2010.

Fecha de aceptación: 03 de diciembre de 2010.

Lapeña Pérez, Cristina; Sauleda Pares, Narciso; Martínez Ruiz, Ángeles (2011). Los programas institucionales de acción tutorial: una experiencia desarrollada en la Universidad de Alicante. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 341-361.

LOS PROGRAMAS INSTITUCIONALES DE ACCIÓN TUTORIAL: UNA EXPERIENCIA DESARROLLADA EN LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE

Cristina Lapeña Pérez

Narciso Sauleda Pares

Ángeles Martínez Ruiz

RESUMEN

La Universidad de Alicante se ha comprometido con el diseño y desarrollo de una relación tutorial equiparable a un espacio colaborativo de personalización del aprendizaje donde primen el diálogo, la comunicación y la reflexión, una acción basada en los principios de colaboración en red, compromiso y reflexión sobre la práctica. En este marco, tiene su objetivo esta investigación que se centra en el análisis, a partir de las percepciones y opiniones de los tutores, de los resultados generados en la implementación del Programa de Acción Tutorial, durante el curso académico 2006-2007.

El diseño cualitativo se ha considerado el más propicio en el caso que nos ocupa ya que proporciona una respuesta descriptiva al problema; además, se extraerán valoraciones cuantitativas que nos permitirán cuantificar e inferir categorías.

Los resultados de esta investigación constituyen evidencias positivas que sugieren que la acción tutorial es un espacio de colaboración que fomenta el aprendizaje, el pensamiento y el crecimiento personal de los alumnos en su trayectoria universitaria.

Palabras clave: educación superior; tutoría; colaboración.

Correspondencia:

Cristina Lapeña Pérez (cristina.lapena@gmail.com)

TUTORIAL ACTION INSTITUTIONAL PROGRAMMES: EXPERIENCE DEVELOPED AT THE UNIVERSITY OF ALICANTE

ABSTRACT

The University of Alicante has committed itself to the design and development of a tutorial relationship comparable to a collaborative space for learning personalisation where dialogue, communication and reflection prevail; an action based on the principles of network collaboration, commitment and reflection on practice.

This approach shapes the framework for the present research, the prime objective of which was to analyse the degree of effectiveness of a Tutorial Action Programme implemented at the University of Alicante during the 2006/2007 academic year, taking as a reference the perceptions, opinions and assessments of tutors.

The nature of the problem under study has guided the selection of a research design, the qualitative approach, having being chosen as the most favourable one in this case because it provides a descriptive answer to the problem. Furthermore, quantitative assessments will be drawn, which will allow us to quantify and infer categories.

The results of this research study provide some positive evidence that suggest that tutorial action implemented at the University of Alicante is a collaboration space which encourages learning and thinking along with the personal growth of students throughout their years at university.

Key words: higher education; tutorial action; collaboration.

INTRODUCCIÓN

La acción tutorial es una actividad educativa que ha estado vinculada, con mayor o menor intensidad, a la universidad desde sus orígenes (Gordon y Gordon, 1990). En el momento presente, la relación tutorial resulta singularmente apropiada y necesaria para poder dar respuesta a las demandas del nuevo modelo universitario. El origen del concepto de tutoría se enraíza en la literatura griega cuando el héroe Ulises, al marchar a la guerra de Troya, designa a su amigo Méntori como protector de su mujer y su hijo. De esta narrativa nace el concepto latinizado de tutoría, paralelo a la mentoría del mundo anglosajón, que considera a ésta como una alianza que potencia el desarrollo de habilidades y competencias que mejoran el rendimiento y el desarrollo académico y profesional (Allen y Poteet, 1999; Allen, Poteet, y Burroughs, 1997; Chao, Walz, y Gardner, 1992; Scandura, 1992; Whitely, Dougherty y Dreher, 1991). Hoy en día, son múltiples y diversos los modelos de tutoría que se articulan, en consonancia con las necesidades de cada contexto universitario y, así, podemos analizar: la tutoría de docencia o de asignatura; la tutoría académica-profesional; la tutoría de asesoramiento personal; la tutoría de *practicum*; la tutoría individual, grupal y de pares; la tutoría virtual; y la tutoría presencial, entre otras.

Epítome de la relevancia y efectividad de la tutoría es el hecho de que ha sido reconocida por instituciones de alto prestigio como son: la *National Science Foundation* y el *National Institute of Health*, en Estados Unidos (Bhattacharjee, 2007), organizaciones

que proponen que los investigadores tutoricen a los doctorandos en su camino hacia investigadores expertos o principales. Las evidencias atestan que los alumnos progresan cuando disponen de auténticas oportunidades tutorizadas para la preparación de sus investigaciones y cuando hallan redes de iguales para colaborar en constituir sus habilidades de desarrollo profesional (véase, por ej., Hundt y Kurzweil, 2007). Asimismo, en las poblaciones de universitarios con desventajas, la tutoría intensa y sostenida consigue que los estudiantes de grupos no-dominantes naveguen con éxito en sus estudios en la universidad.

En forma análoga, en la *Washington University*¹, los consorcios entre estudiantes de grado y alumnos de secundaria han evidenciado ser efectivos ya que producen beneficios en ambos grupos de estudiantes y logran introducir auténticas experiencias de laboratorio en la educación secundaria. También en la *University of Wisconsin-Madison*², el Programa de tutoría tiene como propósito el que los graduados ejerzan su acción tutorial con el mismo rigor de experimentación con el que desarrollan su labor de investigación y los resultados muestran que esta acción beneficia tanto a la calidad de la educación de los estudiantes de grado, de posgrado y de doctorado, como consigue incrementar la producción investigadora en cantidad y calidad, mejorando las capacidades de comunicación y evaluación (Pfund, Maidl Pribbenow, Branchaw, Miller Lauffer, Handelsman, 2006).

En suma, observamos que esta filosofía, que tiene sus orígenes en el modelo global tutorial de universidades como la de Oxford y la de Cambridge, está generando una cascada de novaciones educativas en las universidades que en su núcleo sitúan a la relación tutorial como elemento dinamizador de políticas de tutelaje de los estudiantes.

El marco de la transformación inspirada en Bolonia está generando un nuevo espacio educativo que resulta inequívocamente apropiado para la promoción de la relación tutorial como un valioso espacio colaborativo de dinamización personalizada del aprendizaje y de constitución de una comunidad de iniciación, discurso y reflexión. Un modelo tutorial consolidado puede resultar altamente efectivo para el desarrollo de competencias integradas o transversales, o para lo que Carol Lee (2009) define como caminos al conocimiento³, considerados como aquellos atributos compartidos que pueden generarse en cualquier titulación o materia: desarrollo de ciertas habilidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas; capacidad para expresar sentimientos, capacidad de auto-reflexión, capacidad para trabajar en equipo, compromiso social, habilidades para tomar decisiones, etc.

Este nuevo contexto universitario ha motivado a los autores de este artículo a analizar y valorar los efectos producidos por el modelo tutorial implementado en la Universidad de Alicante, cuyos principios, diseño y resultados describimos a continuación.

1 <http://www.wustl.edu>

2 <http://www.wisc.edu>

3 Knowledge pathways.

DIMENSIONES METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Contexto de la investigación

Un problema auténtico y situado orienta el vector de esta investigación centrado en valorar los resultados del desarrollo del Programa de Acción Tutorial, incardinado en la filosofía de Bolonia, que se ha implementado en todos los centros de la Universidad de Alicante, durante el curso académico 2006-2007, en las Facultades de Filosofía y Letras, Derecho, Ciencias, Educación, Económicas, Escuela Politécnica Superior y Escuela Universitaria de Enfermería.

El Programa de Acción Tutorial, ha sido promovido por la Universidad de Alicante, siendo coordinado desde el Instituto de la Educación al que le atañe la formación del profesorado universitario. En esta tarea ha estado implicada como coordinadora general⁴ una de las autoras de este artículo. En adición a lo que antecede, en cada facultad y escuela, ha habido una persona del profesorado responsable de su gestión a nivel interno que ha asumido las tareas de coordinación en el propio centro.

La intención primera de este Programa tutorial consiste en crear espacios de colaboración y de comunicación participativa, en los que se generen momentos en los cuales los alumnos evalúen y deliberen desde la atención conjunta con su tutor, metacognitivamente acerca de su proyecto curricular, sus logros y sus dificultades. Esta situación permite que los estudiantes encuentren orientación en su toma de decisiones acerca de sus trayectorias de aprendizaje.

En concreto, el Programa implementado responde a un modelo de tutoría colaborativa en la que un profesor tutor se responsabiliza de un grupo de 15 alumnos de primer curso de la titulación. La acción tutorial se extiende a lo largo del curso académico correspondiente. El Programa se ha diseñado como contrapunto a una educación universitaria que tradicionalmente, en nuestro País, fomenta la enseñanza en gran grupo y el aprendizaje básicamente individualista. Su filosofía viene caracterizada, en suma, por la intención de generar un compromiso colaborativo entre los diferentes agentes implicados en el trabajo educativo; esto es, alumnos, tutores y coordinadores, a través una interacción cooperativa entre los mismos. La meta y principio de actuación prioritario busca impulsar la interdependencia y la co-responsabilidad de estudiantes y profesores, consensuando para este objetivo un compromiso dirigido a la creación de espacios abiertos al diálogo, la ayuda mutua y la crítica constructiva. Todo ello, con la finalidad de generar, tanto en los alumnos como en los tutores, la reflexión sobre la propia práctica y la adecuación de los hábitos de estudio en consonancia con los nuevos valores y procesos de trabajo considerados más efectivos.

Antes de comenzar el curso académico, se propuso al equipo decanal de cada centro que seleccionara un número determinado de profesores de su centro para llevar a cabo tareas tutoriales. Cada centro, de manera autónoma, llevó a cabo un proceso de selección (algunos centros mediante una convocatoria general para que todo aquel profesor que le interesara participar, pudiera hacerlo; y otros centros, propusieron directamente a determinados profesores que participaran en el Programa por consi-

4 Profesora C. Lapeña Pérez.

derarlos tenían cualidades para desarrollar dichas tareas tutoriales). Una vez conformado el grupo de tutores, se les informó detalladamente del Programa y comenzaron un seminario de formación permanente, que duró todo el curso académico en el que se trataron temas como las habilidades comunicativas, técnicas de estudio, el proceso de toma de decisiones, la motivación de logro, etc., con el fin de que ellos pudieran asesorar adecuadamente a sus alumnos tutorizados. Del mismo modo, se les sugirió a los tutores que a medida que desarrollaban su tarea tutorial, fueran tomando notas en un diario con el fin de reflexionar acerca de su labor y de facilitarles la posterior cumplimentación de un cuestionario al final del proceso.

Al finalizar el curso académico, se realiza la *evaluación* del Programa Tutorial mediante el análisis de dichos cuestionarios de valoración cumplimentados por los tutores y la confrontación de los resultados con las notas recogidas por la coordinadora general en un diario tras un proceso de observación.

Objetivos de la investigación

El objetivo de esta investigación se centra en analizar, sobre la base de las percepciones, experiencias y valoraciones de los tutores, los resultados desprendidos de la implementación del Programa de Acción Tutorial en la Universidad de Alicante.

Diseño de la investigación

La naturaleza del problema a investigar es lo que ha orientado la selección de la metodología, tomando en consideración, como punto de partida, que tanto la perspectiva de investigación cualitativa como la cuantitativa son paradigmas apropiados y que la elección de una u otra debe hacerse en base a la naturaleza del problema a estudiar (Day, Sammons y Gu, 2008; Desimone, 2009; Ercikan y Roth, 2006). En principio, la investigación se centra en la interpretación crítica de los significados inscritos en las narrativas de los tutores como el modelo más apropiado en el caso que nos ocupa. En adición a este estudio cualitativo también se analizarán valoraciones cuantitativas, que permitan calcular el número de ocurrencias en cada categoría. Así esta investigación se beneficia de las aportaciones de la investigación cuantitativa y de los logros de las perspectivas cualitativas, así como de la integración y la sinergia resultante de la combinación de ambas estrategias metodológicas.

Muestra

La población seleccionada para este estudio abarca a casi la totalidad de profesores de la Universidad de Alicante, que han participado en el Programa de Acción Tutorial, implementado en el curso académico 2006-2007. Este grupo está formado por 202 tutores que desempeñan labores tutoriales y que al finalizar el curso académico correspondiente, cumplimentaron el cuestionario de valoración del Programa.

Instrumento de evaluación

El instrumento utilizado para la recogida de datos ha sido un cuestionario abierto diseñado con el propósito de recoger las percepciones, experiencias y valoraciones de los tutores sobre el desarrollo del Programa de Acción Tutorial. Ha sido diseñado desde la coordinación general del Programa y enviado a los tutores por correo electrónico en el mes de julio para su cumplimentación. Las preguntas de los cuestionarios se diseñaron una vez explicitado el propósito de esta investigación para obtener información sobre los objetivos de la misma. En todo momento, se ha procurado impregnar de coherencia el proceso de investigación (Haack, 2005), analizándose la correspondencia entre las cuestiones de investigación planteadas, las preguntas de los cuestionarios y la posterior exposición de resultados, por lo que podemos tener una confianza razonable en las conclusiones.

Para la redacción de las preguntas del cuestionario hemos tenido en cuenta bibliografía de los autores que han llevado a cabo investigaciones sobre esta temática (Cid y Pérez, 2006; Lázaro, 1997a, 1997b; Del Rincón, 2005; Rodríguez, 2002; Zabalza y Cid, 2006), así como las valoraciones y opiniones de expertos en el campo⁵.

Asimismo, se ha llevado a cabo por parte de la coordinación del Programa un proceso de observación y registro de lo ocurrido en un diario de campo que a posteriori, nos ha permitido reforzar los resultados obtenidos tras el análisis de los cuestionarios.

Obtención y análisis de datos

Los cuestionarios han sido cumplimentados por los tutores, una vez finalizado el proceso de ejecución del Programa, entrando así en la fase de evaluación del mismo. De este modo, consideramos que estos cuestionarios nos proporcionan información de primera magnitud al realizarse sobre el escenario natural en el que se desarrolla la investigación, ya que forman parte de la evaluación del Programa de Acción Tutorial. Los encuestados tenían conocimiento informado, desde el primer momento, de este sistema evaluativo e incluso de la posible publicación de los resultados de este estudio.

Los tutores cumplimentaron los cuestionarios durante el mes de julio de 2007 y los enviaron mediante correo electrónico a la Coordinadora del Programa que los archivó en soporte informático para el posterior tratamiento de datos.

Los datos narrativos recogidos en los cuestionarios conforman referentes esenciales para la investigación cualitativa ya que en el modo narrativo uno puede construir una identidad y encontrar un lugar en la propia cultura (Bruner, 2002). Este pensamiento de Bruner se centra en la convicción de que las personas humanas encuentran sentido al mundo explicando historias acerca de él —usando el modo narrativo para interpretar la realidad—. En consonancia con lo que antecede, Errante (2000) y Holley y Colyar (2009) indican que las narrativas individuales y colectivas, las escritas y las orales son articulación válida de la experiencia individual y colectiva con los mundos

5 El Profesor S. Rodríguez Espinar (Catedrático de Orientación Educativa en el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona) y el Profesor B. del Rincón Igea (Profesor Titular de la Facultad de CC. de la Educación y Humanidades de la Universidad de Castilla La Mancha).

social, político y cultural de la educación y por tanto, narrativas de identidad. Indudablemente, en los últimos tiempos, la credibilidad de las narrativas como medio de investigación educativo ha aumentado. Así pues, hemos utilizado la narrativa como forma de obtener información ya que consideramos que la palabra escrita no es un dato neutral sino que describe cómo los narradores se ven a sí mismos, informando sobre las experiencias que han tenido con otros individuos, colectivos, conceptos y culturas. Mediante el análisis, por tanto, de estos documentos se nos permite adentrarnos en el conocimiento de los procesos autorreflexivos que llevan a cabo los profesores de la Universidad de Alicante en relación a su tarea como tutores.

Para llevar a cabo el proceso de análisis de datos hemos empleado el programa informático *AQUAD (Analysis of Qualitative Data) para Windows* (Huber y Gürter, 2003), en su versión 6.8.2.2. Este *software* ha sido creado por el profesor Huber para el análisis cualitativo de datos a través de ordenador y su característica principal es su capacidad tanto para categorizar o reunir los datos por categorías como para extraer conclusiones relacionando y cruzando categorías entre sí. La primera fase del análisis cualitativo se ha caracterizado por la reducción de cantidades inmensas de datos textuales, mediante la identificación del contenido de segmentos textuales ricos en significado. Los principios de reducción han sido sencillos pero su aplicación ha demandado de los investigadores gran cantidad de tiempo y esfuerzo de manera constante ya que hablamos de un amplio número de textos el que debía ser segmentado a unidades de significado. Una vez preparado el material, se ha codificado añadiendo un 'código', como abreviatura, a cada segmento de texto. Posteriormente, estos códigos se utilizarán como representaciones de segmentos textuales o 'unidades de significado' en el texto. En este proceso de categorización, las categorías pueden surgir de manera inductiva durante la interpretación del texto o pueden ser tomadas de un sistema de categorías previamente establecido, dependiendo de la orientación epistemológica del investigador. En esta investigación, tras una primera lectura de los documentos y de la bibliografía del campo, se ha diseñado un primer borrador de códigos, que se ha ido reelaborando en un proceso de triangulación con expertos del Departamento, a medida que se codificaba el texto hasta llegar a un sistema de códigos que se ha considerado definitivo para el análisis de la muestra. Por tanto, se puede definir este sistema de códigos como un sistema múltiple y que ha sido determinado por la bibliografía, por profesores expertos del Departamento y, en suma, el contexto del que se han obtenido los datos.

El proceso de categorización o codificación ha tenido dos fases, una de categorización general donde se toma un primer contacto con el material y se comienza a categorizar y una segunda fase donde la categorización se afina, ya que el investigador vuelve iterativamente sobre el material e intenta analizar con más detalle cada una de las narrativas.

Los códigos han sido agrupados dentro de bloques temáticos o metacódigos, elaborados a través de la búsqueda de la comunalidad entre los códigos. Los metacódigos que se presentan en este artículo hacen referencia, por un lado, a características descriptivas como pueden ser el género del tutor, su edad, su categoría profesional y el centro de la Universidad donde están adscritos. Y por otro lado, a características inferenciales como los beneficios que se desprenden del Programa Tutorial y que repercuten tanto en alumnos como en tutores.

Una vez que se han reducido los datos originales a categorías o códigos, se pasa a la segunda fase de análisis de textos que consiste en la búsqueda de secuencias, relaciones y conexiones entre las unidades de significado o códigos. Durante esta segunda fase los investigadores han tratado de reconstruir el sistema interno de significados del productor de texto, a partir de las unidades de significado contenidas en los mismos. Para la reconstrucción del significado se ha optado por el empleo de un proceso fundamentalmente inductivo que nos permita generalizar las categorías y las relaciones entre las mismas a partir de los segmentos del texto. Por ello, no se parte de hipótesis fijas y preestablecidas, sino que se introducen los datos en el programa y por medio de sistemas de categorías y de códigos se buscan las relaciones posibles que puedan existir entre ellas. Cuando se han descubierto dichas relaciones se profundiza en el significado que tienen.

Por último, se ha utilizado la extracción de frecuencias de códigos, como elemento básico que ha permitido tener una visión global de la importancia de cada uno de los códigos, en cada una de las fases del proceso, permitiéndonos establecer una búsqueda inductiva de significado a través de la comparación de la frecuencia de códigos y el cruce entre los mismos.

Como señalan Shelly y Sibert (1992), es importante tener en cuenta que estas fases no han estado claramente delimitadas ni se han sucedido en una secuencia lineal sino que se superponen y están vinculadas entre ellas en patrones circulares.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con el planteamiento de la investigación, exponemos a continuación los resultados referidos a los efectos que se desprenden de la aplicación del Programa de Acción Tutorial, en el curso 2006-2007.

Campo descriptivo

Los datos cuantitativos se refieren a datos descriptivos de ubicación de los participantes como género, edad, tipo de plaza ocupada y centro al que pertenecen, así como el grado de participación de los alumnos.

En la Universidad de Alicante, el curso académico citado, se admitieron como alumnos de nuevo ingreso a 5732 estudiantes en las diferentes titulaciones, a los que se ofrece la oportunidad de participar en el Programa de Acción Tutorial. De este total mencionado, 2834 alumnos se inscribieron al Programa cuando formalizaron su matrícula en la titulación elegida, pero muchos de ellos lo abandonaron incluso antes de asistir a alguna sesión tutorial; la cifra, por tanto, de alumnos que han participado activamente en el Programa es de 1368 estudiantes. Estos valores los vemos reflejados en las figuras 1 y 2.

En cuanto a la muestra constituida por los 202 tutores, el 53% son tutores y el 47%, tutoras. La edad de los tutores oscila entre los 25 y 65 años, pero la franja de edad en la que se encuentra el 80,6% de los tutores es el tramo de *edad media*, que abarca de los 36 a los 55 años. Asimismo, destacamos la escasa participación del profesorado cuya edad se encuentra en el intervalo de 56 a 65 años (8,4% de los tutores) y del

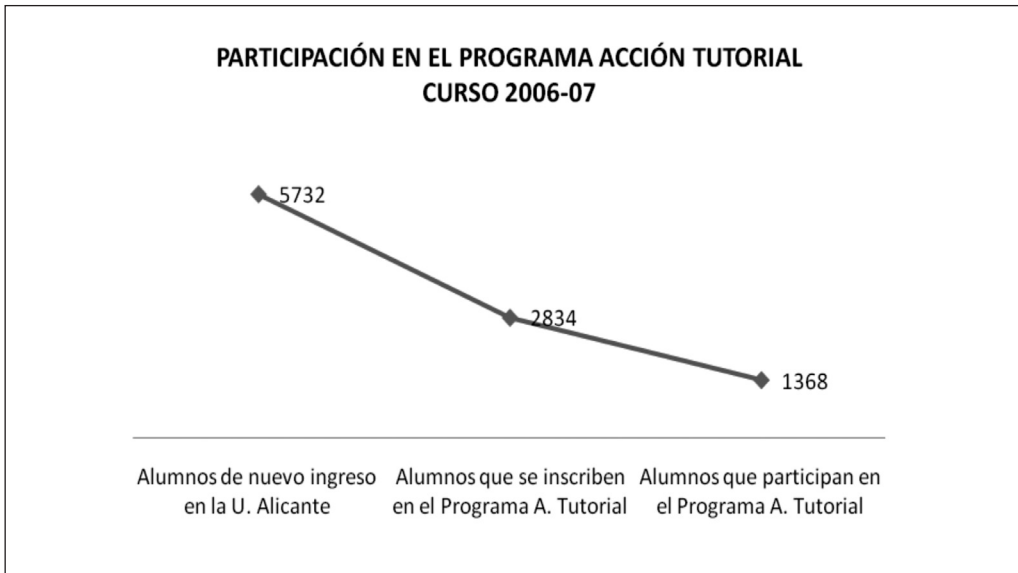


FIGURA 1
PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA DE ACCIÓN TUTORIAL. CURSO ACADÉMICO 2006-07

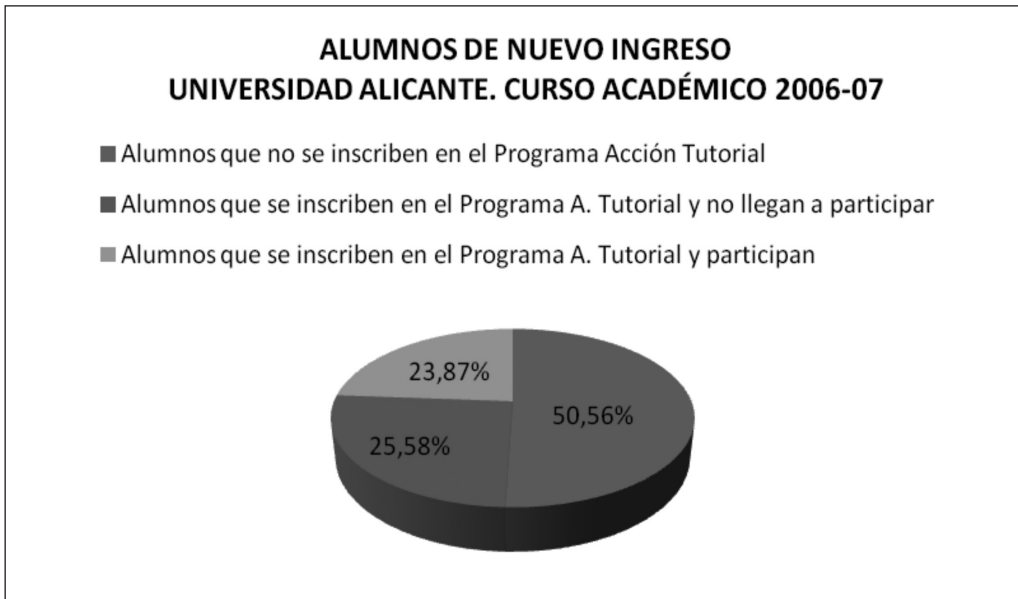


FIGURA 2
ALUMNOS DE NUEVO INGRESO DE LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE. CURSO ACADÉMICO 2006-07

profesorado cuyas edades están comprendidas entre los 25 y los 35 años (10,8% de los tutores).

En total son siete los centros en los que se ha desarrollado el Programa de Acción Tutorial y si los agrupamos por áreas de conocimiento obtenemos que el 31,1% de tutores pertenecen al área de Ciencias Experimentales; el 23,7% a Ingeniería y Tecnología; el 19,3% a Ciencias Sociales y Jurídicas; el 13,8% a Humanidades; y el 11,8% de los tutores pertenecen al área de Ciencias de la Salud.

Aproximadamente, la mitad de los tutores (49,5%) ha llevado a cabo una media de tres o más reuniones grupales con sus alumnos en el curso del año académico; el 56,9% han desarrollado de 1 a 10 tutorías personales y el 13,3% expresan haber tenido 10 ó más tutorías personales con sus alumnos. En cuanto a la asistencia de los alumnos a las tutorías convocadas, el 41,5% de los tutores expresan que han asistido a los encuentros tutoriales más de la mitad de los alumnos inscritos; el 51,4% afirman que han asistido menos de la mitad de los alumnos inscritos; y, el 5,4%, expresan no haber recibido ninguna consulta.

Campo narrativo

El estudio de las narrativas de los 202 tutores permite afirmar que los resultados referidos al desarrollo del Programa en base a sus objetivos, han sido múltiples y relevantes. Los participantes evidencian nítidamente su convicción de que la Acción Tutorial llevada a cabo ha repercutido positivamente en el desarrollo académico, social y personal de los alumnos. Esto se irá expresando a través de las frecuencias y hallazgos extraídos del Programa *Aquad*, que permitirá observar la alta presencia de algunas categorías. Adicionalmente, se presentan ejemplos de las narrativas con la finalidad de hacer escuchar la propia voz de los tutores y situar los resultados en el entorno natural de la investigación:

a) *La acción tutorial ayuda a los alumnos a optimizar los recursos que la universidad ofrece.*

El 100% de los tutores expresan beneficios dirigidos a considerar la figura del tutor como un punto de referencia para los alumnos, ya que “les aporta información gracias a la cual los alumnos manifiestan haber adquirido seguridad y autonomía en la gestión y utilización de los espacios y de los recursos de la universidad” (tutor oo44). De este modo, “el tutor se convierte en puente sólido entre el alumno y la estructura universitaria” (tutor ps187), sobre todo, “en los primeros años de carrera en la que los alumnos están perdidos y, cuando pasa el tiempo, comienzan a ser conscientes de que podrían haber mejorado su rendimiento si hubieran tenido conocimiento sobre ciertos aspectos académicos” (tutor ps9).

b) *La acción tutorial ofrece a los alumnos la posibilidad de profundizar en el plan de estudios de la titulación en la que están matriculados.*

Más de la mitad de los tutores, concretamente el 59%, manifiesta que gracias a la figura del tutor los estudiantes “van profundizando en el sentido de la titulación” (tutor ffl208), ya que “se les aporta información detallada de los estudios lo que les permite conocer la idiosincrasia de la carrera al inicio de la misma” (fee117).

c) *El Programa de acción tutorial ayuda a detectar incoherencias en las titulaciones.*

En los encuentros tutoriales, donde ha tenido cabida el diálogo, el debate, la expresión libre de ideas, de inquietudes y de pensamientos, se han llegado a detectar y localizar incoherencias existentes en las titulaciones, como pueden ser inconsistencias en los planes de estudio, concretamente en los contenidos de las asignaturas y solapamiento en los horarios. El conjunto que conforman el 22% de los tutores expresa estas incoherencias y “la mayoría se han canalizado de manera oficial permitiendo solucionar aspectos que repercutían de manera negativa en los alumnos” (tutor fc17). De este modo, “los alumnos se han sentido apoyados ante estos problemas y lo más importante, es que se han conseguido solucionar” (tutor egb155).

d) *El tutor ayuda a los alumnos en su trayectoria curricular.*

Otro de los beneficios del Programa es la orientación que el tutor ofrece al estudiante a nivel curricular; así lo manifiestan el 44% de los tutores. “En la reuniones grupales se han revisado los itinerarios curriculares del estudiante y se les ha asesorado sobre el proceso de preinscripción de asignaturas optativas y de libre elección para el siguiente curso” (tutor e175_231). “Los alumnos, en un principio, desconocen el concepto de crédito de libre elección, sin embargo, cuando se les explica, muestran gran interés y comprenden que no es recomendable que, como alumnos de primer curso, realicen cursos de libre elección, ya que deben centrarse en sus asignaturas obligatorias y troncales de primero, pues los prerrequisitos deben ser superados para poder pasar de curso sin problemas” (tutor ps148). “Estos alumnos suelen estar desorientados y es importante hacerles entender que han de aprovechar su tiempo para adquirir habilidades para el desarrollo de facetas profesionales” (tutor ps199) “y así que tomen decisiones respecto a su futuro profesional” (tutor ffl215).

e) *La acción tutorial favorece el aprendizaje autorregulado de los alumnos.*

La visión del tutor de sí mismo como puente entre el estudiante y su aprendizaje, es esbozada en hallazgos expresados por el 100% de los tutores, incluso algunos lo expresan más de una vez, describiendo la acción tutorial como un instrumento que favorece el aprendizaje autorregulado del alumno. “En las tutorías los alumnos han tenido la tarea de elaborar un *planning* de trabajo para aprender a organizar su tiempo de estudio, también se les ha enseñado a utilizar los recursos informáticos disponibles en la universidad y a aprender a desenvolverse en las bibliotecas recuperando bibliografía...” (Tutor ps157). “En cada encuentro tutorial se ha reflexionado sobre el programa de las asignaturas y sobre los tipos de examen (tutor egb61)”; “del mismo modo, se ha pedido a los alumnos, al final del cuatrimestre, que reflexionen sobre las asignaturas aprobadas, las suspendidas y las abandonadas y la estrategia de aprendizaje que han llevado a cabo en cada una de ellas” (tutor fc114). “Los alumnos que han trabajado de este modo en las tutorías, han ido adquiriendo su propio hábito de reflexión y sobre todo, les ha aportado seguridad porque ven con más claridad hacia dónde se dirigen” (tutor oo64) y toman conciencia de la necesidad e importancia de organizar el tiempo y espacio de estudio antes de ponerse a estudiar” (tutor egb61). En suma, “se ayuda al alumno a plantearse metas de aprendizaje, a planificar y desarrollar las tareas en función de esas metas, a reflexionar sobre la propia acción” (tutor e130). “La tutoría

les ha ayudado a adaptarse mejor, a ir más preparados al segundo curso, a ser más conscientes de su papel como alumnos y a mejorar los hábitos de estudio" (tutor r137) así como "a clarificar ideas en cuanto a la vía a seguir pues ha potenciado su conciencia de estudiantes universitarios mediante la reflexión" (tutor e122).

f) *La tutoría ofrece orientación profesional a los alumnos.*

El 21% de los tutores manifiestan que en las tutorías "se ha ofrecido asesoramiento a los alumnos sobre la continuidad de los estudios, sobre campos de especialización y salidas profesionales, sobre oposiciones y sobre el modo de diseñar un currículo y buscar trabajo" (tutor e122) así como "la posibilidad de consultar con personas con más experiencia profesional" (tutor egb50). "Al alumno de primer curso le queda lejos el mundo laboral y la información sobre las salidas profesionales de su carrera suele ser sesgada" (tutor ffl208). Por tanto, "cuando los alumnos son conscientes de este hecho, muestran interés por conocer todo lo referente al ámbito profesional" (tutor fee152), "y por participar en asociaciones gremiales de interés científico" (tutor e147).

g) *El tutor ofrece ayuda emocional a los alumnos.*

En el proceso de aprendizaje del alumno, repercuten no sólo los factores relacionados con la cognición y la inteligencia sino también aquellos que tienen que ver con su dimensión afectiva y emocional (Goleman y Boyatzis, 2008). El 28% de los tutores manifiestan, que los encuentros tutoriales, tanto grupales como personales, cada uno con su particularidad, ayudan al alumno en sus múltiples aspectos como persona teniendo muy en cuenta la búsqueda del equilibrio emocional que se considera necesario para su aprendizaje. "En las sesiones, se han hecho puestas en común sobre el estado de ánimo y los niveles de estrés relacionado con el estudio" (tutor e122), "donde los alumnos se sentían libres para hablar abiertamente de sus dudas y miedos" (tutor egb188) y "les ha ayudado para superar ciertos momentos de desánimo y bloqueo personal" (tutor ts126). Los tutores se convierten para los alumnos en "un referente al que pueden acudir si necesitan ayuda para solucionar dudas, ansiedades y miedos" (tutor e67). "El alumno, en general, manifiesta satisfacción por el programa y dice tener mayor sensación de seguridad ante posibles problemas en la universidad" (tutor e122).

h) *La tutoría fomenta la cultura colaborativa.*

Uno de los aspectos que configuran la filosofía del Programa de Acción Tutorial es su dimensión colaborativa (Christakis y Fowler, 2007), con la que se busca fomentar la interacción entre los alumnos que integran cada grupo tutorial. Con este código se identifican numerosos relatos expresados por la totalidad de los tutores en la que éstos hacen mención a este rasgo significativo que es su carácter colaborativo ya que, consideran muy importante "el espacio de discusión y encuentro común en que se convierten las reuniones grupales, como espacio de expresión, de intereses y problemas comunes, un espacio abierto, autónomo, tolerante..." (Tutor ps78). "Se trabaja el debate vinculado al grupo en el que se tratan temas de interés señalando la importancia de la relación de ayuda para que el grupo salga reforzado y que se comparta el conocimiento (la duda de uno puede ser también potencialmente de los demás)" (tutor e122). Del mismo modo, "se cree de suma relevancia que el alumno sienta que su opinión es valorada por el

grupo y se sienta parte de un proyecto común de la Universidad” (tutor fd190). En los grupos tutoriales, “se crean lazos entre los estudiantes que permanecen a lo largo de la titulación desembocando en relaciones de amistad y en la creación de grupos de trabajo para apoyarse en el estudio” (tutor ffl110). “Los alumnos están contentos de tener la oportunidad en las reuniones grupales, de compartir problemas y dudas con los compañeros” (tutor ffl194), “y se sienten más tranquilos cuando perciben que sus sentimientos e inquietudes son compartidos con los mismos” (tutor e175_231). “Este hecho ha reforzado su identificación con el grupo y con el propio Programa en sí” (tutor ps178).

En la Figura 3 (extracto de la tabla del Anexo 1), se expresa el porcentaje de tutores que manifiesta haberse desprendido tales beneficios para los alumnos tras el desarrollo del Programa de Acción Tutorial.

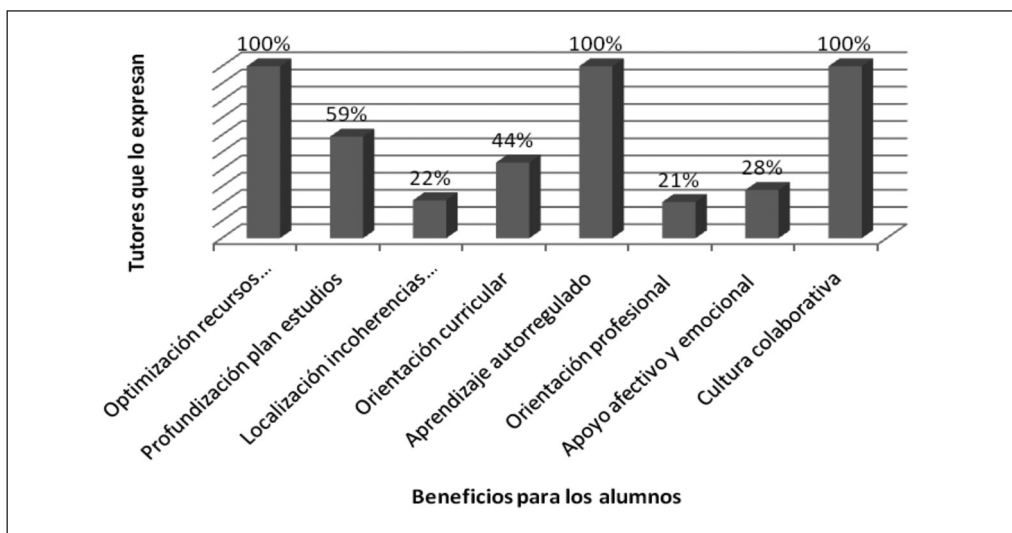


FIGURA 3
TUTORES QUE EXPRESAN LOS BENEFICIOS DEL PROGRAMA PARA LOS ALUMNOS

En adición a los beneficios obtenidos por los estudiantes, el Programa incluye un conjunto de dimensiones efectivas y eficientes referidas a beneficios a los tutores:

a) *La tutoría es un desafío para el desarrollo profesional del tutor.*

El 28% de los tutores, evidencian que la tutoría ha sido un desafío para su desarrollo profesional, pues éstos opinan que “les exige formación en competencias pedagógicas y psicológicas para el desempeño óptimo de sus funciones como tutores” (tutor e147) y “consideran que la decisión de adoptar un sistema de profesorado-tutor al estilo inglés requeriría (además de otras condiciones) una reflexión larga y profunda” (tutor ffl228).

b) *La tutoría ha sido un reto a la imaginación creativa del tutor.*

Aunque los tutores no lo expliciten literalmente en sus narrativas, al realizar el análisis de las mismas hemos inferido que su participación en el Programa ha sido un reto a su imaginación y creatividad. El 12% de los tutores manifiestan que las dificultades encontradas para llevar a cabo la acción tutorial se han convertido en oportunidades para la reflexión, la creatividad y la innovación. Por ejemplo, los tutores han “desarrollado las tutorías de diferentes modos según la necesidad del momento, esto es, en grupo, individual, por teléfono, por email, incluso por skype.com” (tutor egb61). Otros tutores han “regalado cartulinas de colores a los alumnos para que organicen sus apuntes” (tutor ps170); algunos han hecho “entrega de material de técnicas de estudio y posteriormente la realización de ejercicios prácticos para ver si los alumnos han asimilado la información” (tutor egb61) y, para dar a los alumnos una visión de campos de trabajo concretos referidos a la titulación, “se ha acompañado a los alumnos por las dependencias del Departamento para que observen las líneas de investigación y los equipos disponibles en el mismo” (tutor fc92), etc.

c) *La tutoría es un modo de enculturación en el enfoque del proceso de Bolonia.*

Una minoría de tutores (el 2%) concibe la tutoría como modo de enculturación conforme al enfoque de Bolonia. Aunque no son numerosos los hallazgos que hacen referencia a esta categoría, deseamos mencionarlos al considerar “este tipo de acciones como un modo de dejar que el espíritu de Bolonia se infiltre en nuestra Universidad” (tutor fee79). Los propios tutores consideran “el desarrollo de este programa como una incorporación con mayores garantías al proceso de enseñanza y aprendizaje puesto en marcha a partir de esta Declaración” (tutor ts126).

d) *La tutoría ayuda a conocer al alumno.*

No queremos dejar de considerar el beneficio que es expresado por el 100% de los tutores que expresan repetidamente en numerosas ocasiones, la oportunidad que ofrece este tipo de encuentros tutoriales para conocer más a los alumnos, “en cuanto a sus preocupaciones, intereses, necesidades y expectativas” (tutor fee94), “más allá del contexto de las asignaturas propias” (tutor fee86). Los tutores consideran que “la acción tutorial aumenta e intensifica la interacción con sus alumnos, afianzando y dando solidez a dicha relación, lo que repercute positivamente en el proceso de enseñanza y en el de aprendizaje, ya que motiva y tranquiliza a los alumnos porque incrementa la sensación de seguridad en su desenvolvimiento en la universidad” (tutor ts129). Según los tutores, “la relación mantenida en el tiempo ha ido alimentando la necesidad y confianza para el contacto” (tutor e67), “y les ayuda a perder un poco el miedo y a eliminar ciertas barreras que los alumnos a veces tienen con el profesor universitario” (tutor egb197). Los tutores manifiestan que “esta experiencia les es muy gratificante y les permite desarrollar una labor mucho más cercana a los alumnos que las meramente docentes” (tutor fee69), “les sirve para que los alumnos pierdan el respeto a las tutorías y de este modo, humanizar la figura del profesor universitario” (tutor oo128). Consideran un punto muy fuerte la interacción con el alumno, “en un ambiente distendido, alejado del rol que representan en clase. Esto propicia una relación más cordial, con

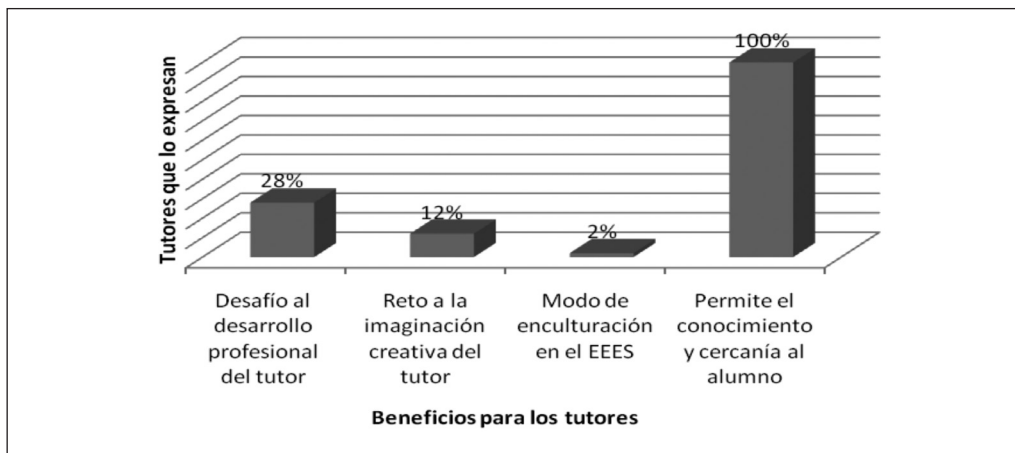


FIGURA 4
TUTORES QUE EXPRESAN LOS BENEFICIOS QUE LES APORTA EL PROGRAMA DE ACCIÓN TUTORIAL

más confianza. Además, el tutor actúa como un amigo, alguien que se pone del lado del alumno en lugar de enfrente" (tutor ps176).

En la Figura 4 (extracto de la tabla del Anexo 2), se expresa el porcentaje de tutores que aseveran que tales resultados se han producido.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los datos acerca de los resultados de aplicación del Programa de Acción Tutorial atestan, un alto compromiso de los estudiantes con el mismo, ya que un número elevado de alumnos, afirman su participación activa, llevando a cabo una media de tres reuniones grupales a lo largo del curso, además de los encuentros personales con su tutor y generando las correspondientes narrativas. Aunque, las valoraciones de los tutores explicitan que un conjunto no dominante de estudiantes, mantiene una visión sesgada de esta actividad, hecho que no sorprende ya que por tradición, en la universidad española, la tutoría es poco utilizada y en todo caso, de forma reactiva, esto es, para consulta de dudas puntuales. El progreso del programa evidencia que a medida que avanza el curso, cambia la concepción de los estudiantes hacia la tutoría y es más efectiva y más comprometida con alcanzar los objetivos de la misma. Conviene enfatizar que también hay un conjunto de alumnos que no han participado en la acción tutorial a pesar de haberse inscrito voluntariamente y alguno de los factores que ha podido influir en esta situación es su convicción de no necesitar de este tipo de acción. Consideramos necesario pues, intensificar la campaña de autenticación del significado de la acción tutorial, en la que se presente esta tutoría como un espacio de diálogo, reflexión y colaboración.

En cuanto a los beneficios obtenidos para los tutores de la puesta en efecto del Programa, es necesario explicitar que, en forma mayoritaria, lo consideran un reto para

su imaginación, una oportunidad para reflexionar sobre la propia práctica, un modo de enculturación en el proceso de Bolonia y un factor de desarrollo profesional de su práctica docente, pues les ha animado a cuestionarse su modo de trabajo, a profundizar en los planes de estudio y a tomar decisiones en el seno de la propia titulación. Y, en suma, consideran la tutoría como una oportunidad de acercamiento al alumnado y de conocimiento de sus inquietudes y necesidades.

Desde la perspectiva de los tutores, los datos obtenidos permiten afirmar que el programa, fundamentalmente, ayuda a los estudiantes a optimizar los recursos de la universidad y a profundizar en su plan de estudios, favorece la reflexión en su aprendizaje y la autorregulación del mismo, les orienta para diseñar la trayectoria curricular, les asesora en salidas profesionales, les proporciona apoyo emocional y les ofrece un grupo de referencia dentro de la propia titulación, promoviendo su socialización y adaptación al contexto; todo ello bajo un matiz personalizado pues les ofrece la oportunidad de tener a su lado una persona profesional experimentada, que les acoge en su entrada a la universidad y les orienta durante su proceso formativo en la misma. Un hecho que no había sido anticipado y ha resultado ser un beneficio importante del Programa, es la repercusión que ha tenido en las titulaciones, ya que ha sido como una estrategia analítica espontánea que ha servido para detectar ciertas incoherencias en los planes de estudios de las mismas.

CONCLUSIONES

En síntesis, esta investigación llevada a cabo bajo una perspectiva situada en un rico contexto, donde se valora la situación y el contenido de la misma (Barab y Roth, 2006; Brown, Collins y Duguid, 1989; Greeno y Moore, 1993; Lave y Wenger, 1991; Sfard, 1998), nos permite argumentar que el Programa de Acción Tutorial implementado en la Universidad de Alicante, durante el curso 2006-2007, ha proporcionado un espacio en el que se ha situado el tutor con la finalidad de vertebrar y acompañar el proceso educativo del alumno. En el mismo, no son tan importantes el número de tutorías ni el tiempo invertido en cada sesión, sino el establecimiento de una comunicación e interacción auténtica y respetuosa generada entre tutores y estudiantes y la calidad de ésta, así como el trabajo por fomentar actitudes favorables en los alumnos hacia el aprendizaje autónomo y el colaborativo.

Apostamos por una cultura colaborativa que incluye, además de la cognición social, la comunidad de aprendizaje y el discurso compartido y no excluye la relevancia del aprendizaje individual. Postura que resuena con la aproximación, entre otros, de Fullan y Hargreaves (1996), Goodlad (1994, 1997), Hargreaves y Fullan (1998, 2000) de educar desde la cultura de la colaboración. También Little (1990, 1998) diagnosticó que el énfasis en las culturas individualistas ha caracterizado a los centros educativos y propuso el cambio de énfasis a la cultura centrada en el trabajo cooperativo inclusiva tanto entre alumnos en las aulas, como entre los profesores en los departamentos universitarios.

Este Programa de Acción Tutorial, por tanto, puede ser un punto de partida para el desarrollo de redes y comunidades de aprendizaje ya que se considera un ambiente organizado, incardinado en el *pathway relational* —como define Carol Lee (2009), donde, a partir del compromiso de construir dichas comunidades, se trabajan las dimensiones

cognitiva, emocional y profesional de los alumnos universitarios, en el seno de las mismas. Por tanto, en este momento de redefinición de los procesos de formación, la acción tutorial implementada por el Programa, basada en el principio de equidad, ha intentado ofrecer a cada estudiante lo que necesita, ecualizando así, las oportunidades en el aprendizaje de todos los alumnos (Darling-Hammond, 2007). Así, valoramos que este Programa es un factor que sustenta y nutre al alumno para que pueda desarrollarse en sus diferentes dimensiones, durante su proceso de aprendizaje universitario, singularmente, para aquellos estudiantes en situaciones de riesgo, esto es, aquellos con bajo rendimiento y con alta probabilidad de abandonar sus estudios.

REFERENCIAS

- Allen, T. D. y Poteet, M. L. (1999). Developing effective mentoring relationships: Strategies from the mentor's viewpoint. *The Career Development Quarterly*, 48, 59-73.
- Allen, T. D., Poteet, M. L. & Burroughs, S. M. (1997). The mentor's perspective: A qualitative inquiry and agenda for future research. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 70-89.
- Barab, S. y Roth, W. (2006). Curriculum-based ecosystems: supporting knowing from an ecological perspective. *Educational Researcher*, 35(5), 3-13.
- Bhattacharjee, Y. (2007). Postdoctoral training: NSF, NHI emphasizes the importance of mentoring. *Science*, 317, 10-16.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Bruner, J. S. (2002). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Chao, G. T., Walz, P. M. & Gardner, P. D. (1992). Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts. *Personnel Psychology*, 45, 619-636.
- Christakis, N. A. & Fowler, J. H. (2007). The Spreads of obesity in a large social network over 32 years. *The New England Journal of Medicine*, 357, 370-379.
- Cid, A. & Pérez, A. (2006). La tutoría en la Universidad de Vigo según la opinión de sus profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 395-421.
- Darling-Hammond, L. (2007). The flat earth and education: how America's commitment to equity will determine our future. *Educational Researcher*, 36 (6), 318-334.
- Day, C., Sammons, P. y Gu Q. (2008). Combining qualitative and quantitative methodologies in research on teachers' lives, work, and effectiveness: from integration to synergy. *Educational Researcher*, 37 (6), 330-342.
- Del Rincón, B. (2005). *Tutoría universitaria en la convergencia europea*. Murcia: ICE.
- Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38 (3), 181-199.
- Ercikan, K. & Roth, W. M. (2006). What good is polarizing research into qualitative and quantitative? *Educational Researcher*, 35 (5), 14-23.
- Errante, A. (2000). But sometimes you're not part of the story: oral histories and ways of remembering and telling. *Educational Researcher*, 29 (2), 16-27.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* New York: Teachers College Press.

- Goleman, D. & Boyatzis, R. (2008). Social intelligence and the biology of leadership. *Harvard Business Review*, 86 (9), 74-81.
- Goodlad, J. (1994). *Educational renewal: better teachers, better schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goodlad, J. (1997). *The public purpose of education and schooling*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gordon, E. & Gordon, H. (1990). *Centuries of tutoring. A history of alternative education in American and Western Europe*. Lanham: University Press.
- Greeno, J. G. & Moore, J. L. (1993). Situativity and symbols: Response to Vera and Simon. *Cognitive Science*, 17, 49-61.
- Haack, S. (2005). Trial and error: the supreme court's philosophy of science. *American Journal of Public Health*, 95 (1), 66-73.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1998). *What's worth fighting for out there*. New York: Teachers college press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into practice*, 39 (1), 50-56.
- Holley, K. A. & Colyar, J. (2009) Rethinking texts: narrative and the construction of qualitative research. *Educational researcher*, 38 (9), 680-686.
- Huber, G. & Gürter, L. (2003). *AQUAD Seis para WINDOWS. Manual del Programa de análisis de datos cualitativos*. Tübingen: Ingeborg Huber Verlag.
- Hundt, I. M. & Kurzweil, J. (2007). Business office feature: Focus on diversity: Meaningful mentoring-Native American and Latino success history. *Science*, 318, 123-126.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lázaro Martínez, A. (1997a). La función tutorial en la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28, 93-108.
- Lázaro Martínez, A. (1997b). La acción tutorial de la función docente universitaria. En P. Apocada y C. Lobato (Eds.), *Calidad en la universidad: orientación y evaluación* (pp. 71-101). Barcelona: Laertes.
- Lee, C. D. (2009). Historical evolution of risk and equity: interdisciplinary issues and critiques. *Review of research in education*, 33, 63-100.
- Little, J. W. (1990). The persistence of rivalry: autonomy and initiative in teachers professional relations. *Teachers College, Record*, 91 (4), 509-536.
- Little, J. W. (1998). Organizing schools for teacher learning. En L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as a Learning Professional. Handbook of policy and practice* (pp. 233-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pfund, C., Maidl Pribbenow, C., Branchaw J., Miller Lauffer S. & Handelsman J. (2006). The Merits of Training Mentors. *Science*, 311, 473-474.
- Rodríguez Espinar, S. (2002). La orientación y la función tutorial, factores de la calidad de la educación. En CES (Ed.), *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*, (pp. 89-160). Madrid: MEC – Consejo Escolar del Estado.
- Scandura, T. A. (1992). Mentorship and career mobility: An empirical investigation. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 169-174.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27 (2), 4-13.

- Shelly, A. & Sibert, E. (1992). Qualitative Analysis: A Cyclical Process Assisted by Computer. En G. L. Huber (Ed.), *Qualitative Analyse: Coputereinsatz in der Sozialforschung* (pp. 71-114). Munich: R. Oldenbourg Verlag.
- Whitely, W., Dougherty, T. W. & Dreher, G. F. (1991). Relationship of career mentoring and socioeconomic origin to managers' and professionals' early career progress. *Academy of Management Journal*, 34, 331-351.
- Zabalza, M. A. & Cid, A. (2006). La tutoría en la universidad desde el punto de vista del profesorado. *Bordón*, 58 (2), 247-267.

Fecha de recepción: 05 de octubre de 2010.

Fecha de revisión: 06 de octubre de 2010.

Fecha de aceptación: 22 de noviembre de 2010.

ANEXO I: DATOS REFERIDOS A LOS BENEFICIOS PARA LOS ALUMNOS DEL PROGRAMA DE ACCIÓN TUTORIAL

CÓDIGOS	Muestra (n)	Frecuencia absoluta del código (fi)	Frecuencia relativa del código (fi/n)	Frecuencia relativa porcentual del código [(fi/n)/100]	Frecuencia absoluta de cuestionarios con dicho código (fa)	Frecuencia relativa de cuestionarios con dicho código (fa/n)	Frecuencia relativa porcentual de cuestionarios con dicho código [(fa/n)/100]	Frecuencia porcentual en función del resto de códigos [(fi/suma totalidad codigos)/100]
Optimización recursos universidad	202	213	1,05	105%	202	1	100%	12,08%
Profundización plan estudios	202	120	0,59	59%	120	0,59	59%	6,81%
Localización incoherencias titulaciones	202	44	0,22	22%	44	0,22	22%	2,50%
Orientación curricular	202	88	0,44	44%	88	0,44	44%	4,99%
Aprendizaje autorregulado	202	411	2,03	203%	202	1	100%	23,31%
Orientación profesional	202	43	0,21	21%	43	0,21	21%	2,44%
Apoyo afectivo y emocional	202	56	0,28	28%	56	0,28	28%	3,18%
Cultura colaborativa	202	788	3,9	390%	202	1	100%	44,70%
TOTALES	202	1763	957	100

Muestra: la muestra está compuesta por 202 tutores participantes en el Programa de Acción Tutorial que cumplieron un cuestionario
Frecuencia absoluta del código (fi): total de veces que aparece el código en el total de cuestionarios
Frecuencia relativa del código (fi/n): frecuencia con que se repite el código
Frecuencia relativa porcentual del código [(fi/n)/100]: frecuencia porcentual con que se repite el código
Frecuencia absoluta de cuestionarios con dicho código (fa): total de cuestionarios en los que aparece el código
Frecuencia relativa de cuestionarios con dicho código (fa/n): frecuencia con que se repite el código en los cuestionarios
Frecuencia relativa porcentual de cuestionario con dicho código [(fa/n)/100]: frecuencia porcentual con que se repite el código en los cuestionarios
Frecuencia relativa porcentual con el resto de códigos [(fi/suma totalidad códigos)/100]: frecuencia porcentual de presencia de un código con respecto al resto de códigos

ANEXO 2: DATOS REFERIDOS A BENEFICIOS PARA LOS TUTORES DESPRENDIDOS DEL PROGRAMA DE ACCIÓN TUTORIAL

CÓDIGOS	Muestra (n)	Frecuencia absoluta del código (fi)	Frecuencia relativa del código (fi/n)	Frecuencia relativa porcentual del código [(fi/n)100]	Frecuencia absoluta de cuestionarios con dicho código (fa)	Frecuencia relativa de cuestionarios con dicho código (fa/n)	Frecuencia relativa porcentual de cuestionarios con dicho código [(fa/n)100]	Frecuencia porcentual en función del resto de códigos [(fi/suma totalidad códigos)100]
Desafío al desarrollo profesional de tutor	202	56	0,28	28%	56	0,28	28%	18,73%
Reto a la imaginación creativa del tutor	202	25	0,12	12%	25	0,12	12%	8,36%
Modo de enculturación en el EEES	202	4	0,02	2%	4	0,02	2%	1,34%
Permite conocimiento al alumno	202	214	1,06	106%	202	1	100%	71,57%
TOTALES	202	299		...	287	100

Muestra: la muestra está compuesta por 202 tutores participantes en el Programa de Acción Tutorial que cumplieron un cuestionario
 Frecuencia absoluta del código (fi): total de veces que aparece el código en el total de cuestionarios
 Frecuencia relativa del código (fi/n): frecuencia con que se repite el código
 Frecuencia relativa porcentual del código [(fi/n)100]: frecuencia porcentual con que se repite el código
 Frecuencia absoluta de cuestionarios con dicho código (fa): total de cuestionarios en los que aparece el código
 Frecuencia relativa de cuestionarios con dicho código (fa/n): frecuencia con que se repite el código en los cuestionarios
 Frecuencia relativa porcentual de cuestionario con dicho código [(fa/n)100]: frecuencia porcentual con que se repite el código en los cuestionarios
 Frecuencia relativa porcentual con el resto de códigos [(fi/suma totalidad códigos)100]: frecuencia porcentual de presencia de un código con respecto al resto de códigos

Limón, Laura; Vílchez, M^a Luisa; Congregado, Emilio; Gessa, Ana; García Machado, Juan J.; Velasco, Francisco; Chamizo, Cristóbal; Naranjo Palma, Catalina; García Sanz, María del Espino (2011). Propuesta de programa de contenidos para la asignatura "Matemáticas" de los nuevos grados de ADE y FICO. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 363-386.

PROPUESTA DE PROGRAMA DE CONTENIDOS PARA LA ASIGNATURA "MATEMÁTICAS" DE LOS NUEVOS GRADOS DE ADE Y FICO

Laura Limón, M^a Luisa Vílchez, Emilio Congregado¹

Ana Gessa, Juan J. García Machado²

Francisco Velasco, Cristóbal Chamizo³

Catalina Naranjo Palma, María del Espino García Sanz⁴

RESUMEN

Este trabajo es el resultado de un Proyecto de Innovación Docente desarrollado durante el curso 2009/2010, por profesorado de las Universidades de Huelva y Sevilla, así como de educación Secundaria y Bachillerato, cuyo objetivo principal ha sido el diseño de una propuesta de contenidos para la asignatura "Matemáticas" del Módulo de Formación Básica en Ciencias Económicas y Empresariales, de los nuevos Grados de Administración y Dirección de Empresas, y Finanzas y Contabilidad, de la Universidad de Huelva.

Para el diseño de dicha propuesta, se han considerado, por una parte, los requerimientos del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior en cuanto a la formación basada en competencias, y, por otra, las opiniones de los docentes de asignaturas de los mencionados Grados, distintas de las Matemáticas, en las cuales es necesario el empleo de técnicas y herramientas matemáticas.

Palabras clave: *convergencia europea; grados de empresa; competencias matemáticas; economía.*

Correspondencia:

Laura Limón (laura.limon@dege.uhu.es)

1 Dpto. de Economía. Facultad de Ciencias Empresariales. Universidad de Huelva. Plaza de la Merced, 11. 21071 Huelva. Tf: 959217870. E-mail: lobato@uhu.es

2 Dpto. de Economía Financiera, Contabilidad y Dirección de Operaciones. Facultad de Ciencias Empresariales. Universidad de Huelva.

3 Dpto. de Economía Aplicada I. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Sevilla.

4 IES Fuente Juncal de Aljaraque (Huelva), IES Triana (Sevilla). Ponentes de Selectividad de Matemáticas aplicadas a las CC. Sociales y a las Ciencias y Tecnologías, respectivamente.

DRAFT PROGRAMME OF THE COURSE CONTENT FOR THE SUBJECT OF MATHEMATICS TAUGHT IN THE NEW UNDERGRADUATE PROGRAMMES ADE AND FICO

ABSTRACT

This work is the result of a Teaching Innovation Project developed during the current academic year by teachers from the Universities of Huelva and Seville, Spain, and school teachers. The aim of the study was the design of a teaching program for the subject of "Mathematics" taught in the Module of Basic Training in Business and Economics, as part of the new Business Degree and Finance and Accounting Degree, which are soon to begin at the University of Huelva.

In order to develop our draft, we took into account, on the one hand, the requirements of the Bologna process on learning by competences, and on the other, the suggestions of teachers of the above mentioned degrees, who teach subjects other than maths but need mathematical tools.

Key words: *European convergence; business degrees; mathematical abilities; economics.*

INTRODUCCIÓN

La puesta en marcha de los grados de Administración de Empresas, y Finanzas y Contabilidad (ADE y FICO, en lo sucesivo) en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, justifica el realizar una revisión del programa de Matemáticas que se impartirá a los alumnos que cursen dichos grados en la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad de Huelva, a partir del curso 2010/2011.

Hasta ahora, el docente o el equipo docente de una asignatura, proponía a comienzos del curso el programa de la misma, el cual contenía fundamentalmente la relación de temas a impartir en las clases, la bibliografía recomendada, alguna reseña metodológica y el sistema de evaluación. La entrada en el nuevo marco de enseñanza universitaria requiere la planificación no sólo del trabajo a desarrollar por el docente, sino también del trabajo a desarrollar por el alumno de forma autónoma, bajo la tutela del profesor, de manera que se complete la carga total de créditos ECTS de la asignatura.

Así, por una parte se hace necesario precisar los contenidos, como se venía haciendo tradicionalmente, para ajustarlos al tiempo que el profesor dedicará en el aula a impartir las clases, lo que se conoce como créditos "presenciales" y, por otra parte, el docente habrá de diseñar diversas actividades que el alumno desarrollará de forma autónoma. El programa de la asignatura deberá contener además el listado de competencias que el alumno habrá de adquirir a través del estudio de la asignatura, pues la evaluación final se basará en el éxito o fracaso en la consecución de las mismas.

Ante este nuevo escenario, se hace necesario identificar con bastante precisión, por tanto, las habilidades y competencias que deberá poseer el alumno en las materias de matemáticas de los nuevos grados a fin de diseñar una propuesta coherente de contenidos generales para las mismas. Para ello es fundamental investigar sobre los siguientes aspectos:

- ¿Qué formación matemática tiene un alumno que accede por primera vez a los nuevos grados de ADE y FICO desde la/s opción/es de Bachillerato (o de FP) que dan paso a los mismos?
- ¿Qué herramientas y habilidades matemáticas va a necesitar realmente ese alumno a lo largo de sus estudios en el Grado para afrontar el aprendizaje del resto de materias tales como Estadística, Economía, Empresa, etc.?

Para responder a estas preguntas, un grupo de docentes de las Universidades de Huelva y Sevilla, conjuntamente con profesorado de Bachillerato, ha participado durante el curso 2009/2010 en un Proyecto de Investigación en Innovación Docente, financiado por el Vicerrectorado de Formación del Profesorado e Innovación de la Universidad de Huelva, dentro de la *XIV Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente e Investigación para la mejora en Docencia Universitaria*. Las conclusiones del proyecto se exponen en este trabajo.

OBJETIVOS

Los objetivos del trabajo, encaminado a la mejora de la docencia universitaria en el contexto de convergencia europea, son los siguientes:

- Identificar las habilidades y competencias en matemáticas que habrán de alcanzar los alumnos que cursen los grados de ADE y FICO en la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad de Huelva, a partir del curso próximo.
- Diseñar un programa de contenidos generales para la asignatura materias de matemáticas de estos nuevos grados.

METODOLOGÍA SEGUIDA EN EL TRABAJO

El proyecto se ha desarrollado en las siguientes fases:

1º) Reflexión sobre las habilidades y competencias que se supone que debe adquirir un alumno que acceda a los nuevos grados de empresa el curso próximo. Estas reflexiones se hicieron mediante reuniones previas y periódicas entre los distintos componentes del proyecto, y de éstos con sus compañeros de departamentos y asignaturas.

2º) Los profesionales de Enseñanza Secundaria (ESO y Bachillerato) participantes en el proyecto, los cuales son ponentes de Bachillerato de las Universidades de Huelva y Sevilla en las asignaturas Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales II y Matemáticas II, han trasladado las conclusiones de las diferentes reuniones de ponencias de selectividad en cuanto a las competencias adquiridas en matemáticas por los alumnos durante los cursos de Bachillerato previos a la etapa universitaria, estableciendo diferencias según hayan cursado la opción de Ciencias Sociales o la opción de Ciencias y Tecnología.

En esta primera parte del trabajo se ha debatido también sobre cuál de las dos opciones anteriores es más adecuada para el acceso a una titulación de empresa. Para ello se realizó una encuesta a los alumnos de segundo curso de las actuales titulacio-

nes de LADE y DCE. Y se ha de tener en cuenta que el análisis de los resultados de las encuestas ha sido un análisis meramente descriptivo, de frecuencias y porcentajes empleando la hoja de cálculo Excel, con las limitaciones que ello supone, pues no se han establecido todas las relaciones deseables entre las variables implicadas. No obstante, dicho análisis nos ha permitido establecer hipótesis de partida para un futuro estudio más profundo de los resultados.

3^a) Se han identificado los contenidos y herramientas matemáticas que son necesarias en otras materias (distintas de las matemáticas) de los nuevos grados. Para ello se ha contado con las opiniones de los docentes de otras áreas de conocimiento participantes en el proyecto, tanto de la universidad de Huelva como de la de Sevilla, en la que ya se están impartiendo estos grados. Que, tal y como se ha puntualizado en el apartado primero de la metodología, se habían reunido con anterioridad con sus compañeros de unidades docentes y asignaturas para recabar información acerca de la necesidad de identificación de dichos elementos matemáticos necesarios en las nuevas asignaturas de los nuevos grados.

4^a) Tomando como punto de partida las conclusiones obtenidas en las dos primeras fases, los docentes de matemáticas participantes en el proyecto reflexionan sobre los contenidos que han de impartirse en la asignatura “*Matemáticas*” del *Módulo de Formación Básica en Ciencias Económicas y Empresariales*. Esta reflexión se realizó mediante entrevistas entre los componentes del proyecto que imparten la materia de “*Matemáticas*” en los grados ya implantados en la Universidad de Sevilla, y los futuros docentes de la Universidad de Huelva también integrantes del mismo. La reflexión en esta fase se ve apoyada por los resultados de la encuesta realizada a los alumnos de último curso de las actuales titulaciones de LADE y DCE, sobre la utilidad que consideran que han tenido las matemáticas para cursar el resto de asignaturas de su carrera. Cuyo análisis se ha hecho del mismo modo que la encuesta utilizada en el apartado segundo.

5^a) Los participantes fueron convocados a una Jornada en la Facultad de Ciencias Empresariales de Huelva en la que se expusieron las conclusiones de las etapas anteriores y quedó configurada la propuesta de programa para la asignatura “*Matemáticas*” que se presenta en este trabajo.

Pasamos a comentar el trabajo desarrollado en cada una de las etapas anteriores.

HABILIDADES Y COMPETENCIAS EN MATEMÁTICAS A ADQUIRIR POR LOS ALUMNOS QUE CURSEN LOS NUEVOS GRADOS DE EMPRESA

Según los objetivos de la Declaración de Bolonia (1999), la Universidad es la responsable de la formación del estudiante para que éste pueda adaptarse a los cambios de la sociedad y del mercado de trabajo. Por tanto, ha de mejorarse la empleabilidad de los titulados, garantizando que los nuevos grados acrediten la posesión de competencias y conocimientos propios para el ejercicio de una profesión.

Así, el R. D. 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, establece en su preámbulo que “... los planes de estudio conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el

tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición...".

Existen muchas definiciones del término competencia, que pueden leerse por ejemplo en el informe DeSeCo de la OCDE (2001), en el proyecto Tuning (ver González-Wagenaar, 2003), en Vargas (2000), en Bolívar (2007), en Colás (2005), Martínez y Echevarría (2009), o en Zabala y Arnau (2007), que vienen a concretar una competencia como la capacidad para efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz, en un contexto determinado, siendo para ello necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos, al mismo tiempo y de forma interrelacionada, muy en consonancia con la que definición aparece en el documento "*Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster*" del Ministerio de Educación y Ciencia (2006):

"Las competencias son una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado".

La propuesta fundamental del proceso de Bolonia es que la educación universitaria pasa de estar centrada en la enseñanza, a orientarse hacia el aprendizaje. Y cuando se habla de aprendizaje, se refiere tanto al aprendizaje individual y colectivo de los alumnos como también al de los docentes, pues éstos han de acompañar a los alumnos a lo largo del proceso y han de implicarse de manera distinta a como se hacía hasta ahora. De esta manera, "*...Bolonia propone que se desarrollen en los estudiantes competencias genéricas, críticas y creativas en lugar de acumular datos con o sin sentido que tarde o temprano acaban desapareciendo por la falta de aplicación o por la escasa actualidad de los mismos*" (Pérez et al., 2009). Por su parte, el proceso de Convergencia Europea ha de verse como una oportunidad para mejorar nuestros sistemas de educación superior, lo que implica arbitrar una serie de medidas encaminadas a informar, formar y asesorar a los docentes (González y Raposo, 2008), como de hecho se está haciendo en todas las universidades españolas.

En el diseño de los nuevos grados, han de tenerse en cuenta, por tanto, la adquisición de competencias que establece el R.D. 1393/2007 de 29 de octubre. En él se especifica que en la memoria para la verificación de títulos oficiales que cada universidad habrá de elaborar, han de detallarse las competencias *generales* (*genéricas o transversales* en otros textos) y *específicas*, que los alumnos deben adquirir y que son condición indispensable para obtener el título, ya que dichas competencias han de ser evaluables. Según Rodríguez y Vieira (2009), "*...los resultados del aprendizaje expresan, por tanto, lo que el estudiante conocerá, comprenderá y será capaz de demostrar al finalizar un determinado período de formación*".

Las competencias genéricas o transversales son competencias básicas derivadas de las normativas superiores, características del alumnado universitario, con independencia de los estudios de grado que curse éste, si bien pueden tener una orientación al mismo. Son comunes a los diferentes módulos, materias y asignaturas del Grado, ya que el desarrollo, conocimiento y aprendizaje de las mismas se relaciona con el desarrollo profesional del alumnado.

Las competencias específicas son competencias propias del Grado y de las disciplinas que lo integran. Aparecen en módulos, materias y asignaturas, siendo las que individualizan las mismas.

En el documento *“Directrices para la elaboración de las propuestas de titulaciones de Grado”* de la Universidad de Huelva, se recoge que será el Consejo de Gobierno de la Universidad, a propuesta de la Comisión de Coordinación para la Elaboración de los Planes de Estudio, el encargado de aprobar las competencias genéricas o transversales, mientras que las competencias específicas serán propuestas por las Comisiones de Elaboración de los Planes de Estudio de cada titulación.

Centrándonos en la materia de Matemáticas que nos ocupa, en las Memorias de los Grados de ADE y FICO, elaboradas por las Comisiones de Elaboración de los Planes de Estudio de los Grados de ADE y FICO de la Facultad de Ciencias Empresariales de Huelva, se recoge el listado de las competencias transversales y específicas a adquirir por el alumno en el aprendizaje de dicha materia. Son las siguientes:

Competencias transversales:

- Desarrollar habilidades de iniciación a la investigación y conocer la importancia de la investigación en la empresa y ser capaz de convertir un problema empírico en un objeto de investigación y elaborar conclusiones
- Conocer los medios educativos que la Universidad de Huelva pone a su alcance y saberlos usar de forma adecuada
- Conocer y aplicar las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en los distintos ámbitos empresariales
- Desarrollar la capacidad de expresarse de forma correcta, oral y escrita en idioma nativo
- Desarrollar la creatividad y la capacidad de generar nuevas ideas
- Estar capacitado para tomar decisiones, evaluando las consecuencias de distintas alternativas de acción y seleccionar las mejores dados los objetivos

Competencias Específicas:

- Aplicar técnicas instrumentales en el análisis y solución de problemas empresariales y en la toma de decisiones
- Conocer los métodos cuantitativos y cualitativos aplicados a la empresa
- Conocer y aplicar diversos instrumentos técnicos de análisis económico para el estudio de la empresa y su entorno
- Conocer y aplicar los conceptos básicos de Matemáticas
- Dominar las herramientas informáticas y el lenguaje matemático y estadístico
- Saber realizar análisis matemático

Todas ellas necesarias para que, en el ámbito de la Economía, el alumno sea capaz de aplicar la teoría estudiada para construir modelos analíticos adecuados a los problemas que pretende resolver, entender las relaciones entre las variables

económicas implicadas, interpretar las soluciones del análisis de datos cuantitativos y comunicar con un lenguaje adecuado los resultados a una amplia audiencia (Sarmiento y Seijas, 2008).

PREPARACIÓN EN MATEMÁTICAS DE LOS ALUMNOS QUE ACCEDEN A LOS NUEVOS GRADOS DESDE EL BACHILLERATO

Para comenzar a concretar los aspectos fundamentales del currículo de las matemáticas de los nuevos grados, se consideró necesario reflexionar sobre la preparación en matemáticas que tienen los alumnos que accederán el próximo curso a los grados de ADE Y FICO desde el Bachillerato. Los profesionales de Enseñanza Secundaria y Bachillerato, ponentes de Bachillerato en las pruebas de acceso a la universidad, aportaron a la jornada su visión particular sobre el tema, contrastada con los docentes que asisten a las reuniones informativas previas a la selectividad. Dichas reuniones tienen como objetivo principal informar a los docentes sobre los contenidos, objetivos mínimos, directrices y criterios generales de las pruebas de acceso. Además informaron sobre los contenidos que, según el R.D. 1467/2007, de 2 de noviembre por el que se establece la estructura del Bachillerato y la Orden de 5 de agosto de 2008, constituyen el currículo de las matemáticas de dicho nivel educativo en las dos modalidades donde esta asignatura se imparte: Ciencias Sociales y Científico Tecnológica.

De un tiempo a esta parte, los profesores universitarios de las asignaturas de matemáticas de primer curso, hemos empezado a preocuparnos por el tema, dados los elevados índices de fracaso que constatamos cada curso. Anteriormente, era un hecho natural que los alumnos de Bachillerato que accedían a la universidad, lo hacían con una buena base en conocimientos matemáticos, pero eso ha cambiado drásticamente y hoy en día el alumno tipo no sabe utilizar el lenguaje matemático para expresar y comunicar las ideas correctamente.

Boal et al (2008), movidos por los bajos índices de rendimiento en las asignaturas de matemáticas, de los alumnos que acceden a los grados de Ingeniería y Economía y Empresa en la Universidad de Zaragoza, estudian cómo se evalúa la competencia matemática en las pruebas de acceso a la universidad. Concluyen en su estudio que en la etapa preuniversitaria, "... el estudiante tipo ha sido entrenado para repetir técnicas matemáticas, para resolver ejercicios típicos una y otra vez, etc.", de manera que transcurridos unos meses, cuando llega a la Universidad, el alumno no es capaz de utilizar lo aprendido en otro contexto, el económico por ejemplo, donde tan necesarias son las matemáticas. Sugieren entonces que en las matemáticas del Bachillerato se planteen a los alumnos ejercicios de resolución de problemas que busquen no sólo la abstracción matemática, sino la aplicación a la vida cotidiana.

Siendo realistas, sabemos que no todos los contenidos recogidos en el mencionado R. D. son impartidos en su totalidad ni con la profundidad deseada, pues ante la temida prueba de la selectividad y, teniendo en cuenta el tiempo limitado y, en muchos casos, la ausencia de un alumnado homogéneo en conocimientos de base, son muchos los docentes que optan por impartir sólo los contenidos que se exigen para dicha prueba, por lo que abundan los alumnos con importantes lagunas de conocimiento.

También hay diferencias entre los alumnos que han estudiado las matemáticas de la opción de Ciencias y Tecnología, respecto de los que han cursado las matemáticas de la opción de Ciencias Sociales. La mayor parte de los alumnos que hasta ahora han cursado las titulaciones a extinguir de LADE y DCE, lo hacen habiendo estudiado anteriormente el Bachillerato de Ciencias Sociales. Es un hecho constatado que estos alumnos tienen mayor dificultad en superar las asignaturas de matemáticas del primer curso universitario que sus compañeros que cursaron el Bachillerato de Ciencias y Tecnologías. Por el contrario, sin embargo, están más acostumbrados a los ejercicios con aplicación a la Economía que los de Ciencias, más dados a la abstracción (Boal et al, 2008).

Por ejemplo, un alumno que curse la opción de Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales, accede a los estudios de Economía con carencias en conocimientos matemáticos como son, el determinante de una matriz, el cálculo de la inversa, y métodos distintos al de Gauss para clasificar sistemas de ecuaciones lineales. Por el contrario, adquiere conocimientos en programación lineal, a diferencia de los alumnos que cursen la opción de Ciencias y Tecnología. Estos últimos terminan la etapa preuniversitaria sabiendo calcular la inversa de una matriz, trabajar con el rango de la misma y clasificando un sistema de ecuaciones lineales mediante el teorema de Rouché-Frobenius.

Asimismo, el alumnado de la opción de Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales accede a los estudios antes mencionados, con total desconocimiento de las funciones trigonométricas, y lagunas en los conceptos de límites en el infinito y en el cálculo de indeterminaciones. Si bien es cierto que estos alumnos tienen suficientes conocimientos sobre probabilidad e inferencia estadística.

Hemos querido hacer un sondeo (ver Anexo) entre los alumnos de 2º curso de las titulaciones de LADE y DCE a fin de obtener información directa de los mismos sobre aspectos tales como qué contenidos concretos de matemáticas conocían antes de acceder al primer curso universitario, o el nivel de dificultad encontrado al cursar las asignaturas de matemáticas de primer curso de sus titulaciones. Aunque nos planteamos realizar posteriormente un trabajo monográfico sobre el tema, comentamos brevemente los resultados más significativos obtenidos.

Fueron encuestados un total de 240 alumnos de 2º curso de las titulaciones de LADE y DCE de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad de Huelva, y de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales y de la Escuela de Empresariales, de la Universidad de Sevilla. De ellos, 56 habían cursado el Bachillerato en la modalidad de Ciencias y Tecnología (CT), 172 habían accedido desde el Bachillerato de Ciencias Sociales (CCSS), y 12 alumnos procedían de la Formación Profesional (todos ellos cursando la DCE).

A continuación mostramos el porcentaje de alumnos que habían aprobado las asignaturas de matemáticas de primer curso de su titulación, según estudios de procedencia.

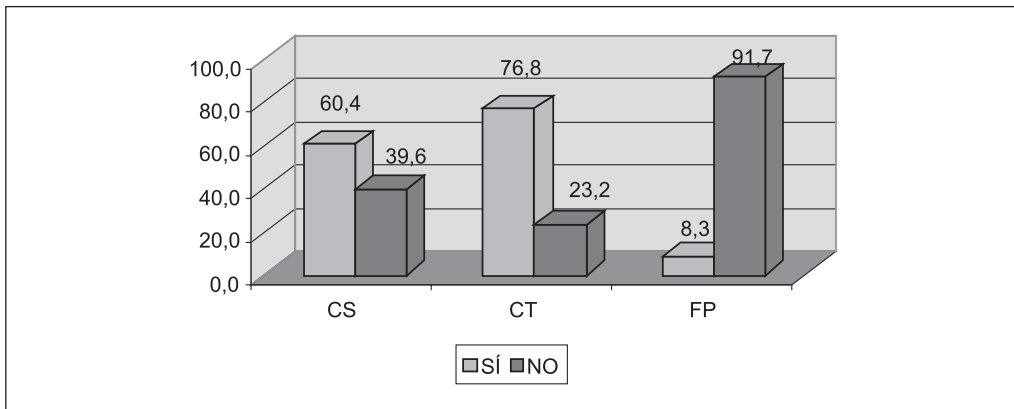


GRÁFICO 1
 PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE HAN SUPERADO LAS ASIGNATURAS DE MATEMÁTICAS DE 1^{ER} CURSO UNIVERSITARIO

Como puede observarse, los alumnos del Bachillerato de la opción de Ciencias y Tecnología han tenido más éxito en las asignaturas de matemáticas de primer curso universitario, que sus compañeros de la opción de Ciencias Sociales.

A la pregunta de qué contenidos de matemáticas conocían antes de acceder a la universidad, la gran mayoría de los alumnos de la opción CT reconocían manejar las operaciones básicas con matrices (suma y multiplicación), resolver determinantes de órdenes 2, 3 y 4, calcular el rango de una matriz y resolver un sistema de ecuaciones lineales. Sobre programación lineal eran más los que decían no saber del tema y, sobre vectores, también había un 25% de alumnos que afirmaban no haberlos estudiado.

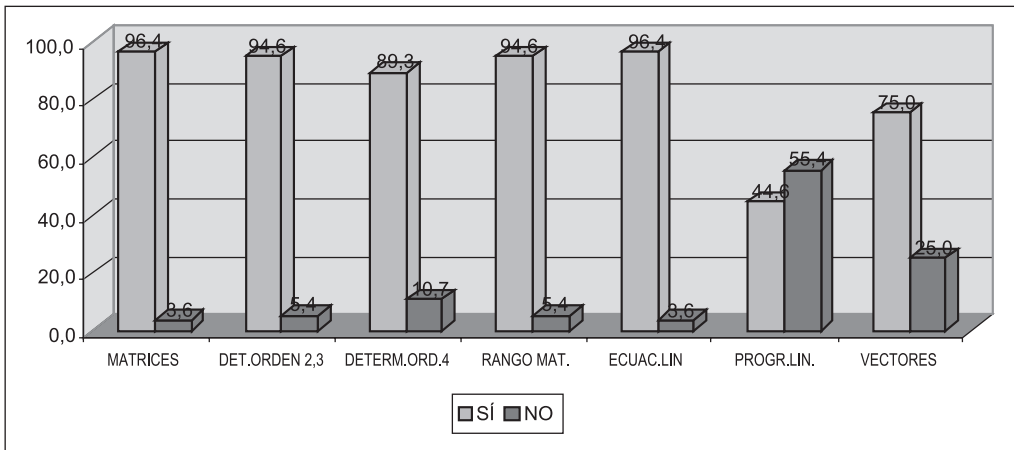


GRÁFICO 2
 PORCENTAJE DE ALUMNOS DE CT QUE DICEN CONOCER LOS CONTENIDOS ANTES DEL PRIMER CURSO UNIVERSITARIO (I)

En los temas de análisis de funciones, la inmensa mayoría afirma tener conocimientos previos, como se observa en el siguiente gráfico:

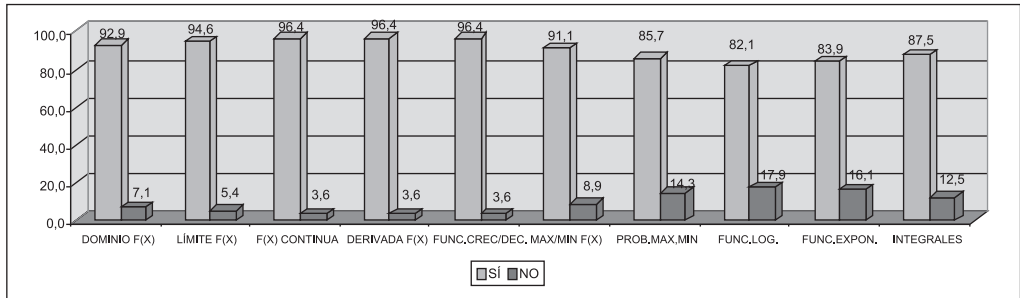


GRÁFICO 3

PORCENTAJE DE ALUMNOS DE CT QUE DICEN CONOCER LOS CONTENIDOS ANTES DEL PRIMER CURSO UNIVERSITARIO (II)

Pero no sucede así con los temas de estadística, en los que queda constatado que los alumnos de CT no tienen un claro dominio:

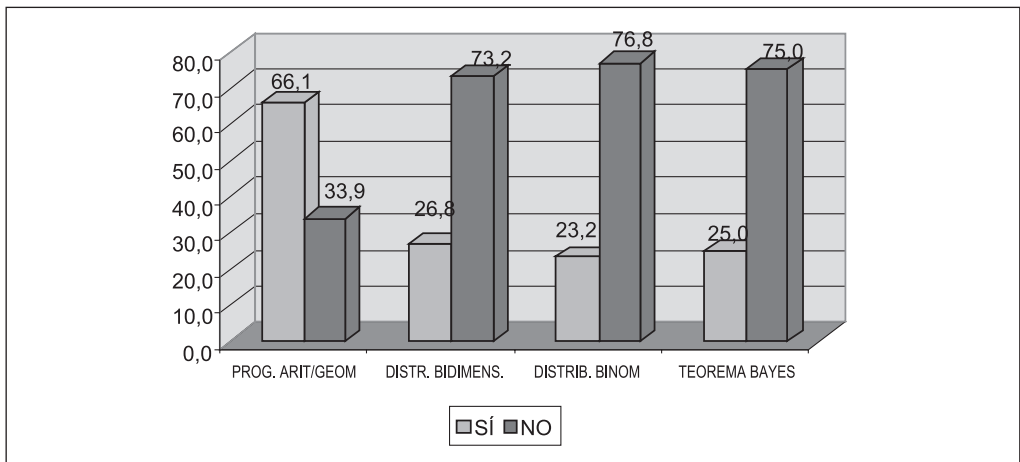


GRÁFICO 4

PORCENTAJE DE ALUMNOS DE CT QUE DICEN CONOCER LOS CONTENIDOS ANTES DEL PRIMER CURSO UNIVERSITARIO (III)

Mostramos a continuación los resultados para el grupo de alumnos que cursaron el Bachillerato de CCSS.

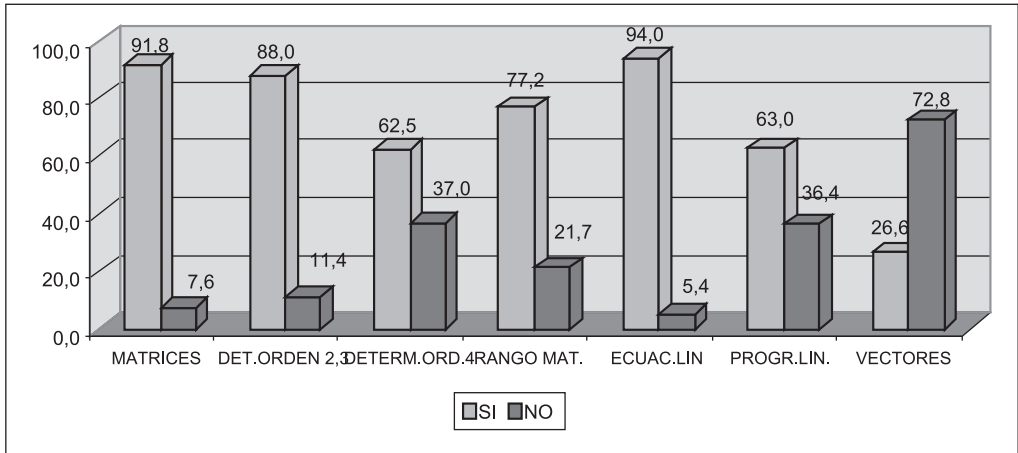


GRÁFICO 5
PORCENTAJE DE ALUMNOS DE CCSS QUE DICEN CONOCER LOS CONTENIDOS ANTES DEL PRIMER CURSO UNIVERSITARIO (I)

Como datos significativos, observamos que los porcentajes de alumnos que dicen conocer el cálculo de determinantes de orden 4, el rango matricial y los vectores, son notablemente inferiores a los de sus compañeros de CT. Sin embargo, los alumnos de CCSS afirman estar más preparados en programación lineal.

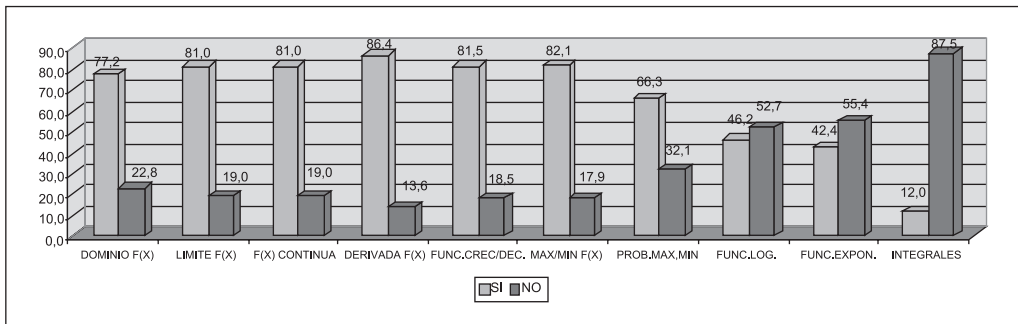


GRÁFICO 6
PORCENTAJE DE ALUMNOS DE CCSS QUE DICEN CONOCER LOS CONTENIDOS ANTES DEL PRIMER CURSO UNIVERSITARIO (II)

Resulta significativo, a la vista del gráfico 6, que hay unos porcentajes elevados de alumnos de CCSS que dicen no conocer el cálculo de máximos y mínimos de una función, las funciones logaritmo y exponencial, y sobre todo, el cálculo integral. Esto último es normal pues, según el R.D. 1467/2007, de 2 de noviembre, las integrales no son ya incluidas en el programa de las matemáticas de CCSS.

Sin embargo, en estadística parecen estar mejor preparados que los alumnos de CT.

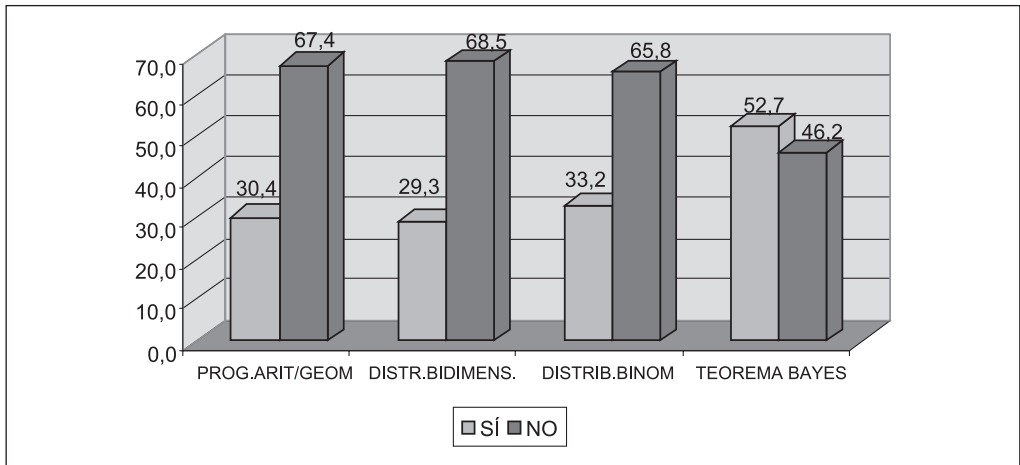


GRÁFICO 7

PORCENTAJE DE ALUMNOS DE CCSS QUE DICEN CONOCER LOS CONTENIDOS ANTES DEL PRIMER CURSO (III)

A la pregunta de qué nivel de dificultad encontraron en el aprendizaje de las matemáticas de primer curso universitario, un elevado porcentaje encontró alto dicho nivel, como se observa en el Gráfico 8.

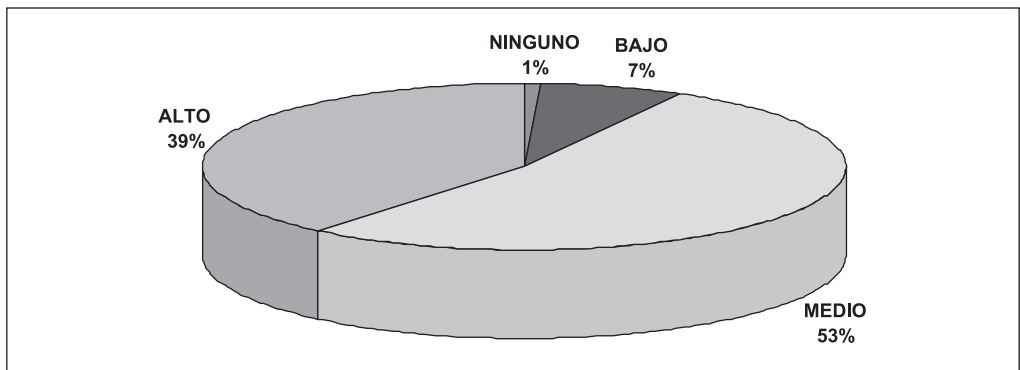


GRÁFICO 8

NIVELES DE DIFICULTAD EN EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS DE PRIMER CURSO UNIVERSITARIO

A la vista de los gráficos anteriores, podemos concluir que, salvo con algunas diferencias entre las opciones CT y CCSS y, lógicamente con las diferencias existentes según la profundidad con que hayan sido impartidos los contenidos, el alumnado que accede a las titulaciones de la rama de economía y empresa, reconoce haber estudiado en el Bachillerato la programación que se le exige según el R. D. 1467/2007, de 2 de

noviembre. Otra cosa es que tras los meses de vacaciones, al llegar a la universidad, el alumno recuerde y, sobre todo, sea capaz de aplicar lo aprendido.

Con este escenario, la siguiente fase del proyecto fue recabar información de los docentes de otras asignaturas de las titulaciones de empresa, sobre qué conceptos y herramientas matemáticas son necesarias para el aprendizaje de las mismas.

CONCEPTOS Y HERRAMIENTAS MATEMÁTICAS NECESARIAS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS ASIGNATURAS PROPIAS DE LOS GRADOS DE EMPRESA

El título de este apartado fue el objeto de estudio en la tercera parte del proyecto de investigación en docencia universitaria que originó el presente trabajo. Como ya se comentó en el apartado de la Metodología, se organizó una jornada en la que participaron profesores de asignaturas de los nuevos grados en las que la carga de contenido matemático es importante, como son Micro/macroeconomía, Organización/Administración de empresas, Estadística, Econometría, Matemáticas financieras, Dirección Financiera, Dirección de Operaciones y Dirección Comercial. También ha participado profesorado de la Universidad de Sevilla, en la que ya se imparte la asignatura de Matemáticas en los grados de ADE y FICO.

Cada uno de los participantes en la jornada, expresó los contenidos matemáticos que utiliza en las asignaturas de las titulaciones vigentes, o bien los que necesitará para sus asignaturas en los nuevos grados. Se inició un debate del que se extrajeron las conclusiones que comentamos a continuación.

En las asignaturas que componen los nuevos grados de Economía, Administración y Dirección de Empresas y Finanzas, los alumnos necesitan hacer uso del lenguaje matemático y del análisis gráfico, como instrumental básico a utilizar para explicar los conceptos y proposiciones de las mismas.

Los conocimientos matemáticos necesarios para un nivel introductorio en estudios de la rama de Economía, Empresa y Finanzas, se traducen en una lista de herramientas matemáticas que son las que se enumeran a continuación:

- Elementos básicos para el tratamiento de matrices: inversa, sistemas de ecuaciones en forma matricial.
- Elementos básicos del cálculo diferencial: funciones y límites, derivación, cálculo de máximos y mínimos, derivadas parciales, series de Taylor, método de los multiplicadores de Lagrange. Trabajar con funciones de varias variables con imagen real, la cláusula *ceteris paribus*, el cálculo variacional o diferencial (derivadas, elasticidades, relación marginal).
- Elementos básicos del cálculo integral: integral indefinida y definida, ecuaciones diferenciales.
- Relaciones entre variables y relaciones funcionales.
- Progresión lineal y optimización, de una función real de variable real, de varias variables y de funciones sujetas a restricciones.
- Ecuaciones, sistemas de ecuaciones, series, progresiones, derivadas (pendiente, elasticidad).
- Mínimos Cuadrados Ordinarios.

- Operaciones básicas.
- Interés simple y compuesto.
- Método del simplex.

Esta propuesta de contenidos, hecha por los expertos en las materias distintas de las matemáticas, está basada en la utilización que de ellos se hace en los siguientes, propios de las asignaturas de contenido económico:

- Teoría del consumidor.
- Problemas de excedentes.
- Asignación óptima de recursos escasos.
- Producción y costes.
- Teoría de juegos.
- Interés y valor futuro.
- Tiempo necesario para duplicar el dinero.
- Valores medios.
- Plazos y tasas de interés.
- Poder de compra.
- Factores de fijación de precios.
- Necesidades de financiación externa.
- Bonos de descuento que se derivan las curvas de rendimiento.
- Arbitraje con bonos sin riesgo.

En esta fase del proyecto también hemos querido recabar información directa (ver Anexo) de los estudiantes de último curso de LADE y DCE, acerca de la utilidad que ellos creen que han tenido las matemáticas en el aprendizaje del resto de asignaturas propias de las titulaciones anteriores.

Se ha encuestado a un total de 184 alumnos de último curso de LADE Y DCE. La encuesta iba destinada a conocer qué contenidos de matemáticas han resultado útiles al alumno para el aprendizaje del resto de asignaturas de su titulación. En general se percibe de las respuestas de los alumnos, que éstos no consideran a las matemáticas muy necesarias para el aprendizaje del resto de asignaturas. Sí reconocen que ciertas herramientas como las matrices, sistemas de ecuaciones lineales, derivadas, series numéricas o integrales, les han resultado suficientes en una escala de nada-poco-suficiente-mucho. Sin embargo temas como vectores, diagonalización de matrices o límites de funciones, consideran que no han sido nada útiles. Hay que tener en cuenta, no obstante, que al tratarse de alumnos de último curso, pueden haber olvidado ciertas técnicas que aplicaron en algunas de las asignaturas de los cursos anteriores. Comentamos a continuación los resultados más significativos.

En el gráfico siguiente, observamos la utilidad que los alumnos consideran que han tenido las matrices en las asignaturas de Administración de Empresas, Estadística, Econometría y Economía de la Empresa.

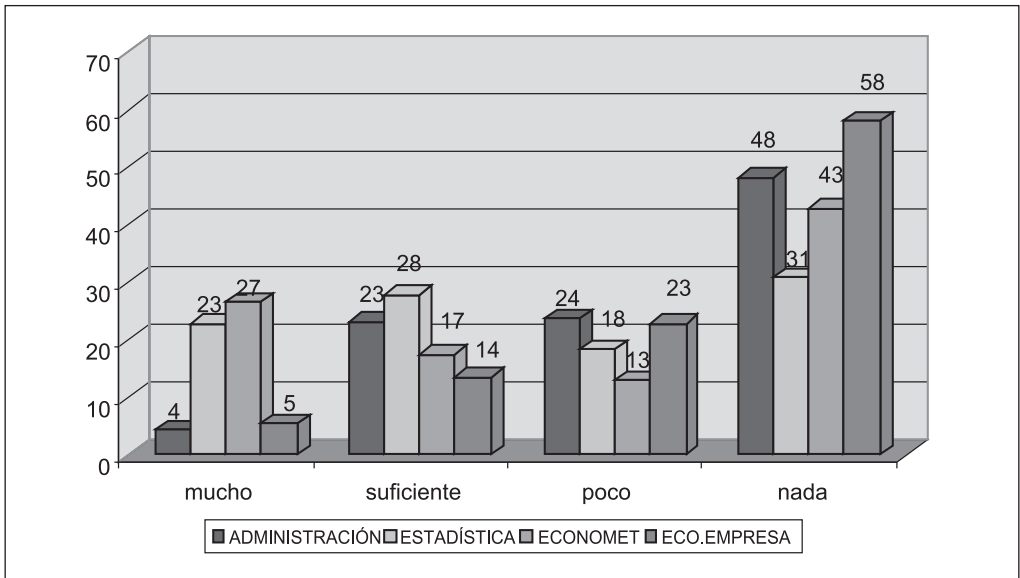


GRÁFICO 9

UTILIDAD (% DE RESPUESTAS) DE LAS MATRICES, SEGÚN ALUMNOS DE ÚLTIMO CURSO

Mostramos a continuación el gráfico de utilidad para las sucesiones y series en las asignaturas Microeconomía, Estadística, Econometría, Matemáticas Financieras y Dirección Financiera. Y posteriormente el correspondiente a las derivadas e integrales.

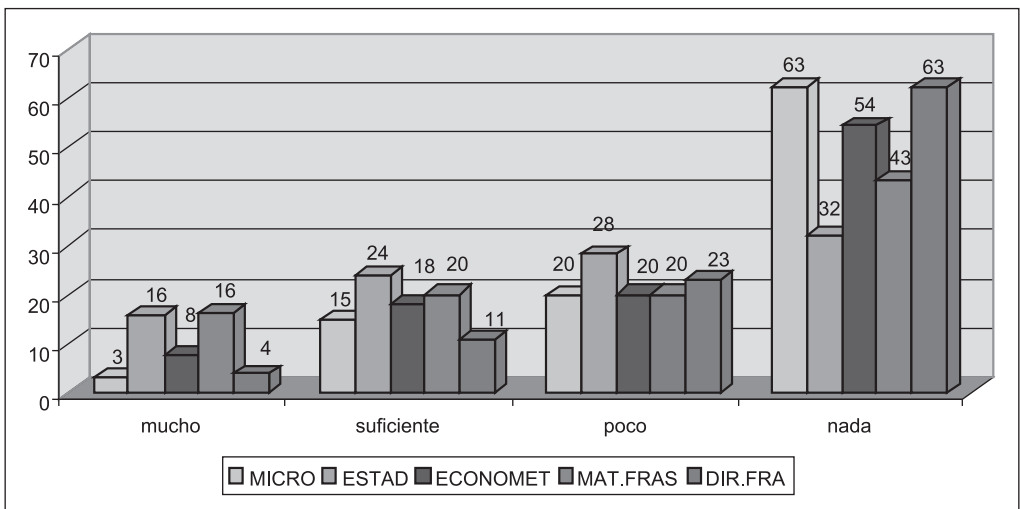


GRÁFICO 10

UTILIDAD DE LAS SUCESIONES Y SERIES, SEGÚN ALUMNOS DE ÚLTIMO CURSO

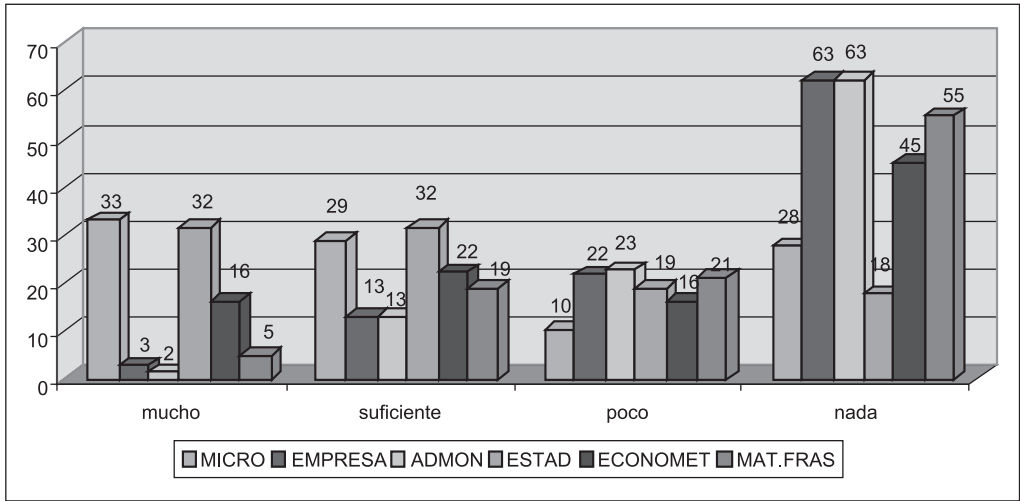


GRÁFICO 11
UTILIDAD DE LAS DERIVADAS, SEGÚN ALUMNOS DE ÚLTIMO CURSO

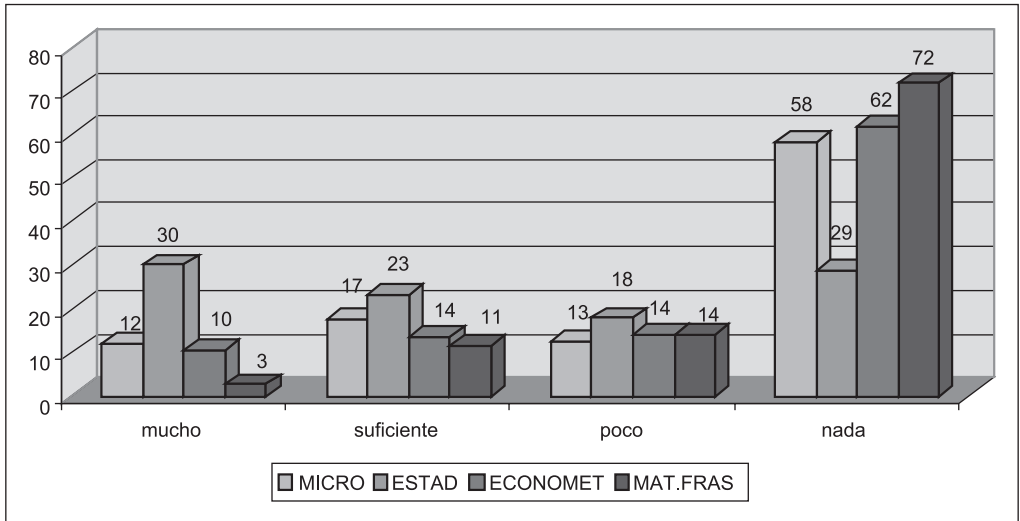


GRÁFICO 12
UTILIDAD DE LAS MATRICES, SEGÚN ALUMNOS DE ÚLTIMO CURSO

CONCLUSIONES FINALES: PROPUESTA DE PROGRAMA DE CONTENIDOS PARA LA ASIGNATURA "MATEMÁTICAS"

A la vista de las conclusiones obtenidas en las diferentes fases en que se desarrolló este proyecto, se obtuvo como síntesis final la propuesta de programa para la asignatura "Matemáticas" de los grados de ADE y FICO, que se impartirá a partir del curso próximo en la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad de Huelva. La asignatura, de 6 créditos ECTS, irá ubicada en el primer cuatrimestre del primer curso. Se proponen los siguientes bloques de contenidos para el programa de la asignatura, en cuyos temas se irán incorporando todos los aspectos recogidos en el apartado anterior:

BLOQUE I. INTRODUCCIÓN AL ANÁLISIS DE FUNCIONES DE VARIABLES REALES.

- TEMA 1. CONTINUIDAD, DERIVADAS Y DIFERENCIABILIDAD
- TEMA 2. INTEGRACIÓN DE FUNCIONES

BLOQUE II. ÁLGEBRA MATRICIAL.

- TEMA 4. MATRICES Y SISTEMAS DE ECUACIONES LINEALES
- TEMA 5. DIAGONALIZACIÓN DE MATRICES
- TEMA 6. FORMAS CUADRÁTICAS

BLOQUE III. OPTIMIZACIÓN Y SERIES NUMÉRICAS.

- TEMA 7. OPTIMIZACIÓN CLÁSICA
- TEMA 8. SERIES NUMÉRICAS

Como innovación importante, hemos considerado, en contra de lo que tradicionalmente se ha hecho y se hace en la mayoría de las Facultades de Economía y Empresariales, impartir en primer lugar el bloque de funciones, ya que la asignatura "Introducción a la Microeconomía" se imparte paralelamente a la de "Matemáticas" y necesita de las funciones para traducir las relaciones entre las distintas variables económicas implicadas en los modelos que utiliza. Pensemos por ejemplo, en las funciones de demanda, oferta, coste, ingreso o beneficio (Congregado et al. 2003).

Asimismo, se considera primordial la elaboración de un documento-conclusión para trasladarlo a los organismos competentes en materia educativa, tanto a nivel preuniversitario como universitario, en el que manifestar las reflexiones realizadas en este proyecto en relación a las carencias del alumnado que accede a las titulaciones de Empresa desde las distintas opciones del Bachillerato.

Nuestra propuesta sería dar más flexibilidad a la hora de cursar las opciones de Bachillerato, de modo que un alumno que quiera acceder a estos estudios universitarios pudiera elegir las matemáticas de la opción de CT, junto con asignaturas como Economía o Estadística, o bien crear una nueva opción de matemáticas en el Bachillerato, en la que se contemplen los contenidos adecuados de álgebra y programación lineal, análisis diferencial e integral, optimización, probabilidad y estadística.

TRABAJO FUTURO

Si bien el análisis empírico de las encuestas no está exento de limitaciones, valoramos positivamente la experiencia desarrollada, de la que extraemos algunas consideraciones que nos permiten definir hipótesis de partida de futuras aplicaciones que redunden en la mejora de la calidad de la docencia.

REFERENCIAS

- Comisión Andaluza de Rama de Ciencias Económicas y Empresariales (2008). Acta de la reunión del 11 de Septiembre de 2008. Sevilla, España.
- Comisión Andaluza del Título de Grado de Economía y Empresa (2008). Acta de la reunión del 1 de Septiembre de 2008. Sevilla, España.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación [ANECA] (2005). *Libro Blanco del Título de Grado en Economía y Empresa*. Madrid: Autores.
- 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.
- Bolívar, A. (2007). La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la Educación Superior: un análisis crítico. *ETD- EducaÇao Temática Digital, Campines*, 9, 68-94.
- Colás Bravo, P. (2005). La formación universitaria en base a competencias. En P. Colás Bravo & J. de Pablos Pons (Coords.), *La Universidad en la Unión Europea*, (pp. 101-123). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Congregado, E., Golpe, A. & Leal, M. T. (2003). *Microeconomía. Cuestiones y Problemas resueltos*. Madrid: Pearson Educación.
- Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia (1999, 19 de junio). Recuperado el 6 de Abril de 2010, de http://www.uhu.es/convergencia_europea/temas/eees.htm.
- González, J. & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe I. Final Report*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, M. & Raposo, M. (2008). Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la Convergencia Europea. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 285-306.
- Haeussler, E. F. & Paul, R. S. (1997). *Matemáticas para Administración, Economía, Ciencias Sociales y de la Vida*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Hoffmann, L. D. & Bradley, G. L. (1995). *Cálculo Aplicado a Administración, Economía, Contaduría y Ciencias Sociales*. Colombia: McGraw-Hill, S. A.
- Martínez, P. & Echevarría, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 125-147.
- Ministerio de Educación y Ciencia [MEC] (2006). *Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster*. Documento de trabajo. Madrid: Autores.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2001). *Informe DeSeCo*. Suiza: Autores.

- Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía nº 169, de 26 de Agosto de 2008.
- Pérez, A., Soto, E., Sola, M. & Serván, M. J. (2009). *La universidad del Aprendizaje: orientaciones para el estudiante*. Madrid: Ediciones Akal.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado nº 266, de 6 de noviembre de 2007.
- Rodríguez Esteban, A. & Vieira, M. J. (2009). La formación en competencias en la universidad: un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 27-47.
- Sarmiento, A. & Seijas, J. A. (2008, septiembre). *Aportaciones al Currículo de Matemáticas para la Economía y la Empresa*. Comunicación presentada a las XVII Jornadas ASE-PUMA y V Congreso Internacional de Profesores de Matemáticas para la Economía y la Empresa. Burgos, España.
- Teall, J. L. & Hasan, I. (2002). *Quantitative Methods for Finance and Investments*. Oxford: Balckwell Publishing.
- Universidad de Huelva, Facultad de Ciencias Empresariales (2009). Memoria de verificación de los grados de ADE y FICO. Recuperado el 11 de Enero de 2010, de http://www.uhu.es/empresariales/grados/ade/ade_memoria.pdf.
- Vargas, F. (2000). La formación por competencias: Instrumento para incrementar la empleabilidad. Montevideo: OIT-CINTERFOR.
- Zabala, A. & Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 40-46.

Fecha de recepción: 08 de octubre de 2010.

Fecha de revisión: 13 de octubre de 2010.

Fecha de aceptación: 05 de noviembre de 2010.

ANEXOS: ENCUESTAS REALIZADAS A LOS ALUMNOS DE 2º Y ÚLTIMO CURSO DE LA DEY DCE DE LAS UNIVERSIDADES DE HUELVA Y SEVILLA.

ANEXO I: Encuesta para alumnos de 2º curso de LADE y DCE.

ANEXO II: Encuesta para alumnos de último curso de carrera.

ANEXO I

PREGUNTAS			
1	Titulación	<input type="checkbox"/> LADE	<input type="checkbox"/> DCE
2	Universidad	<input type="checkbox"/> Huelva <input type="checkbox"/> Sevilla <input type="checkbox"/> Otra. Especificar:	
3	Turno	<input type="checkbox"/> Mañana	<input type="checkbox"/> Tarde
4	Sexo	<input type="checkbox"/> Varón	<input type="checkbox"/> Mujer
5	Año de nacimiento	19_ _	
6	¿Erasmus?	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
7	¿Ha accedido a la Universidad desde Bachillerato?	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
8	En caso afirmativo. Señale la modalidad de bachillerato cursada	<input type="checkbox"/> Científico-Tecnológico (con Matemáticas II) <input type="checkbox"/> Ciencias Sociales (con matemáticas aplicadas a CCSS) <input type="checkbox"/> Otra (sin matemáticas)	
9	En caso negativo. Señale el modo de acceso al Universidad	<input type="checkbox"/> Formación profesional <input type="checkbox"/> Acceso a mayores de 25 años <input type="checkbox"/> Otro título universitario <input type="checkbox"/> Otras opciones. Especificar. _____	
10. ¿Has aprobado la/s siguientes asignatura/s de matemáticas de primer curso de tu titulación?			
	Matemáticas para la Economía y la Empresa (LADE Univ. Huelva)	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
	Matemáticas I (LADE Univ. Sevilla)	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
	Matemáticas II (LADE Univ. Sevilla)	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
	Matemáticas para la Empresa I (DCE Univ. Huelva)	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
	Matemáticas para la Empresa II (DCE Univ. Huelva)	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
	Matemáticas (DCE Univ. Sevilla)	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
11. Señale a continuación (con un "sí o "no") si antes de cursar las asignaturas de matemáticas de primer curso de su titulación universitaria, poseía conocimiento sobre los siguientes contenidos:			
	Sumar y multiplicar matrices	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No

Calcular un determinante de orden 2 ó 3	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
Calcular un determinante de orden 4	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
Hallar el rango de una matriz	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
Estudiar y resolver un sistema de ecuaciones lineales	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
Resolver problemas de programación lineal	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
Estudiar si un conjunto de vectores de \mathfrak{R}^n son linealmente dependientes o independientes	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
Calcular el dominio de definición de una función $f(x)$	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
Calcular el límite de una función $f(x)$ cuando $x \rightarrow x_0$ o cuando $x \rightarrow \infty$	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
Determinar cuándo una función $f(x)$ es continua en un punto	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
Calcular la derivada de una función $f(x)$	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
Determinar cuándo una función es creciente o decreciente	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
Hallar los máximos y los mínimos de una función $f(x)$	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
Plantear y resolver problemas de máximos y mínimos	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
Características básicas de la función logaritmo	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
Características básicas de la función exponencial	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
Calcular integrales sencillas	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
Progresiones aritméticas y geométricas	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
Probabilidad y Estadística:		
Distribuciones bidimensionales. Regresión lineal.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
Distribuciones binomial y normal.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
Teorema de Bayes	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
¿Conocía los siguientes símbolos matemáticos (antes del primer curso universitario)?:		
!	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
\forall	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
\exists	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
/	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
∞	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
\cap	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
\cup	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
\in	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
\leftrightarrow	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
\Rightarrow	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
Σ	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No

12. En general, ¿qué nivel de dificultad ha encontrado al cursar las matemáticas de primer curso de su titulación? Ninguno Bajo Medio Alto

13. En la siguiente tabla hay una relación de contenidos cursados en las asignaturas de matemáticas de primer curso de su titulación. Indica el nivel de dificultad (ninguno, bajo, medio o alto) encontrado al abordar el estudio de los mismos.

Matrices, determinantes y sistemas de ecuaciones lineales	<input type="checkbox"/> Ninguno	<input type="checkbox"/> Bajo	<input type="checkbox"/> Medio	<input type="checkbox"/> Alto
Espacios vectoriales: dependencia lineal, bases, subespacios vectoriales	<input type="checkbox"/> Ninguno	<input type="checkbox"/> Bajo	<input type="checkbox"/> Medio	<input type="checkbox"/> Alto
Aplicaciones lineales entre espacios vectoriales	<input type="checkbox"/> Ninguno	<input type="checkbox"/> Bajo	<input type="checkbox"/> Medio	<input type="checkbox"/> Alto
Autovalores de una matriz cuadrada. Diagonalización de endomorfismos.	<input type="checkbox"/> Ninguno	<input type="checkbox"/> Bajo	<input type="checkbox"/> Medio	<input type="checkbox"/> Alto
Formas cuadráticas. Signo de una forma cuadrática.	<input type="checkbox"/> Ninguno	<input type="checkbox"/> Bajo	<input type="checkbox"/> Medio	<input type="checkbox"/> Alto
Límites y continuidad de funciones de dos variables.	<input type="checkbox"/> Ninguno	<input type="checkbox"/> Bajo	<input type="checkbox"/> Medio	<input type="checkbox"/> Alto
Derivadas parciales y diferenciabilidad de funciones de dos variables.	<input type="checkbox"/> Ninguno	<input type="checkbox"/> Bajo	<input type="checkbox"/> Medio	<input type="checkbox"/> Alto
Polinomio de Taylor de una función	<input type="checkbox"/> Ninguno	<input type="checkbox"/> Bajo	<input type="checkbox"/> Medio	<input type="checkbox"/> Alto
Cálculo de máximos y mínimos de funciones de dos variables sin restricciones	<input type="checkbox"/> Ninguno	<input type="checkbox"/> Bajo	<input type="checkbox"/> Medio	<input type="checkbox"/> Alto
Cálculo de máximos y mínimos de funciones de dos variables con restricciones. Multiplicadores de Lagrange.	<input type="checkbox"/> Ninguno	<input type="checkbox"/> Bajo	<input type="checkbox"/> Medio	<input type="checkbox"/> Alto
Integrales	<input type="checkbox"/> Ninguno	<input type="checkbox"/> Bajo	<input type="checkbox"/> Medio	<input type="checkbox"/> Alto

ANEXO II

PREGUNTAS			
1 Titulación	<input type="checkbox"/> LADE	<input type="checkbox"/> DCE	
2 Universidad	<input type="checkbox"/> Huelva	<input type="checkbox"/> Sevilla	Otra. Especificar:
3 Turno	<input type="checkbox"/> Mañana	<input type="checkbox"/> Tarde	
4 Sexo	<input type="checkbox"/> Varón	<input type="checkbox"/> Mujer	
5 Año de nacimiento	19__		
6 ¿Erasmus?	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
7 ¿Ha accedido a la Universidad desde Bachillerato?	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
8 En caso afirmativo. Señale la modalidad de bachillerato cursada	<input type="checkbox"/> Científico-Tecnológico (con Matemáticas II) <input type="checkbox"/> Ciencias Sociales (con matemáticas aplicadas a CCSS) <input type="checkbox"/> Otra (sin matemáticas)		
9 En caso negativo. Señale el modo de acceso al Universidad	<input type="checkbox"/> Formación profesional <input type="checkbox"/> Acceso a mayores de 25 años <input type="checkbox"/> Otro título universitario <input type="checkbox"/> Otras opciones. Especificar: _____		

10. La siguiente tabla tiene por filas una relación de contenidos generales cursados en las asignaturas de matemáticas de primer curso de su titulación, y por columnas diferentes asignaturas cursadas a lo largo de la titulación.

Valore en qué grado los contenidos estudiados en las asignaturas de matemáticas de primero le han resultado útiles para superar las asignaturas recibidas en la carrera universitaria que se detallan por columnas. Marque con X donde corresponda.

La escala de valores es:

- N. Nada
- P. Poco
- S. Suficiente
- M. Mucho

ESTILOS COMUNICATIVOS, VINCULACIÓN UNIVERSITARIA Y ADAPTACIÓN PSICOSOCIAL¹

Mariano Prior, Eva Manzano, Esperanza Villar, Beatriz Caparrós, Jaume Juan y Ernest Luz

Departamento de Psicología, Universidad de Girona

RESUMEN

El presente estudio aborda la relación entre los estilos comunicativos de los estudiantes universitarios, su vinculación en la universidad y el nivel de adaptación psicosocial. Se analizan distintos estilos comunicativos en relación con el grado de vinculación universitaria y su influencia sobre el nivel de ansiedad, distimia, consumo de alcohol y dependencia de sustancias. Los datos han sido obtenidos mediante cuestionario administrado a una muestra representativa de 529 estudiantes universitarios. Los resultados indican la existencia de diferencias de género con respecto a algunos patrones comunicativos pero no en relación con la vinculación universitaria. Se constata también una relación estadísticamente significativa, aunque no muy elevada, entre los estilos comunicativos y la capacidad de los estudiantes para vincularse en el contexto universitario. Tanto los estilos comunicativos como la vinculación universitaria contribuyen a la explicación de la sintomatología afectiva, pero sólo los estilos comunicativos polémico y amigable contribuyen a la explicación del consumo de sustancias.

Palabras clave: estilos comunicativos; vinculación universitaria; adaptación; estudiantes universitarios.

Correspondencia:

Mariano Prior

¹ Este trabajo ha sido financiado con cargo al Programa de Estudios y Análisis del Ministerio de Educación (EA2008-0241).

COMMUNICATION STYLES, ACADEMIC LINKS AND PSYCHOSOCIAL ADJUSTMENT

ABSTRACT

This study addresses the relationships between communication styles of university students, their connectedness to university life and psychosocial adjustment. Ten communication styles were analysed in order to predict students' relatedness to university and their influence on the level of anxiety, dysthymic disorder, and alcohol and substance dependence. A questionnaire was given to a representative sample of 529 college students. Results show gender differences in some communication styles but not with respect to university connectedness. There were also statistically significant relationships, although not very high, between certain communication styles and students' ability to connect with university. Both communication styles and connectedness contribute to the explanation of affective disorders, but only the contentious and friendly communication styles contribute to explain substance abuse.

Key words: communication styles; connectedness; adaptation; university students.

INTRODUCCIÓN

El estudio de las relaciones sociales de los estudiantes universitarios está suscitando un creciente interés entre los investigadores en educación superior por el impacto que ejercen sobre diversos indicadores de adaptación, aprendizaje, salud y bienestar. De acuerdo con los modelos interaccionistas desarrollados en los años setenta del siglo XX (Tinto, 1975), la creación de lazos sociales con los compañeros y profesores facilita la integración en la estructura social y académica de la universidad en la medida en que el estudiante se siente acogido como un miembro más de la institución, lo que aumenta el sentimiento de identificación y pertenencia, así como el compromiso con los estudios, el rendimiento y la intención de persistir en la universidad (Braxton & Hischy, 2004; Christie, Munro, & Fisher, 2004; Pritchard & Wilson, 2003; Thomas, 2000; Tinto, 1975, 1993; Tippet, 2005). Por otro lado, una mayor vinculación social actúa aumentando la tolerancia educativa, es decir, la capacidad para aguantar las incomodidades y presiones académicas a través del apoyo social (Requena, 1998; Wilcox, Winn y Fyvie-Gauld, 2005). En este sentido, el apoyo de los compañeros y profesores actúa sobre el ajuste a la universidad a través de la reducción de la incertidumbre, el acceso a una mayor información, orientación y feedback, el desarrollo de una mayor autoestima y confianza (Cutrona, Cole, Colangelo, Assouline & Russel, 1994), mayor cooperación y seguridad, asistencia material y emocional ante las dificultades y situaciones de estrés (Barrera, Sandler & Ramsay, 1981; Brissette, Scheier & Carver, 2002; Buote et al., 2007; Friedlander Reid, Shupak & Cribbie, 2007), la transmisión de la cultura académica (Longden, 2004; Zepke y Leach, 2005), o la facilitación del aprendizaje informal (Havnes, 2008).

En contraste con la abundante evidencia empírica sobre el efecto protector de la vinculación y el apoyo social ante la ansiedad generada por las situaciones de estrés y las demandas sociales y académicas del entorno universitario, existen escasos estudios dirigidos a investigar los factores que explican los comportamientos individuales de

vinculación social de los estudiantes. Dada la importancia que adquiere la socialización durante la etapa universitaria (Figuera, Dorio y Forner, 2003), y posteriormente como factor clave para el desarrollo profesional (Cho, Gay, Davidson y Ingraffea, 2007; Smith, 2010), en este trabajo nos proponemos analizar la relación entre los estilos comunicativos de los estudiantes y la vinculación social en la universidad, así como la influencia de ambos factores sobre la adaptación y la salud.

El papel protector de la vinculación y el apoyo social

Existen diversos estresores en el ámbito universitario, como las evaluaciones y las pérdidas académicas, la dificultad para responder a las expectativas, la falta de apoyo económico o los problemas para adaptarse socialmente, entre otros, que constituyen factores de riesgo para la aparición de trastornos afectivos, síntomas de burnout, abandono de los estudios o, en algunos casos, ideación e intentos autolíticos (Amézquita-Medina, González-Pérez y Zuluaga-Mejía, 2003). Estos autores constatan que las dificultades en las relaciones con los compañeros, los docentes y las responsabilidades académicas son las situaciones del ambiente universitario que más contribuyen a la ansiedad, la depresión y la conducta suicida entre los estudiantes y se encuentran entre los principales motivos de consulta a los servicios de atención psicológica universitarios (Chandler i Gallagher, 1996). De hecho, está claramente documentada la existencia de altos niveles de insatisfacción, estrés percibido, burnout, sintomatología somática y ansioso-depresiva en nuestras universidades (Reig, Cabrero, Ferrer & Richart, 2001; Salanova et al., 2005; Villar et al., 2001, por citar sólo unos pocos ejemplos de estudios realizados en universidades españolas).

Al mismo tiempo, diversos trabajos han puesto de manifiesto también cómo el apoyo social percibido por los estudiantes y su vinculación universitaria, es decir, el grado en que se sienten parte de la universidad, se relaciona con un mayor grado de satisfacción (Méndez, 2009), predicen el nivel de malestar o distrés y la aparición de síntomas somáticos (Cassidy, 2004), o el abandono de los estudios (Thomas, 2002; Wilcox, Winn y Fyvie-Gauld, 2005). De hecho, está bien establecido que las personas tienen la necesidad no sólo de desarrollar relaciones con su entorno sino además de sentirse vinculadas a éste (Baumeister y Leary 1995). Marshall (2009) propone que la conexión social puede ser considerada un elemento mediador entre el bienestar psicológico y las condiciones de salud de la persona. En este sentido, el estado de conocimientos actual sobre las relaciones entre vinculación y salud establece de manera clara la influencia de las relaciones de apoyo sobre las tasas de morbilidad y mortalidad en población general, especialmente en el desarrollo y evolución de enfermedades cardiovasculares e infecciosas (Orth-Gomér, 2009; Sarason y Sarason, 2009; Uchino, 2004, 2009). Sentirse conectado con el mundo y con uno mismo permite desarrollar más habilidades para poder disminuir los efectos del estrés (Baumeister y Leary 1995).

Entre los mecanismos que ya han sido identificados como predictores del desarrollo de una resiliencia ante el estrés o ante la aparición de las consecuencias de éste, se han encontrado la estructura de la red social (Brissette, Cohen y Seeman, 2000), el apoyo de los demás (Cohen, Gottlieb y Underwood, 2000), la calidad y cantidad de las interacciones sociales (Kiecolt-Glaser y Newton, 2001), los sentimientos de soledad

y aislamiento (Cacioppo et al., 2002; Baumeister y Leary, 1995) y la integración social (Cohen et al., 2000). Estos factores nos refuerzan ante el estrés por un lado, actuando como amortiguadores de éste aportando recursos psicológicos y materiales para afrontar las situaciones de alta demanda adaptativa y, por otra, tienen un efecto principal, ya que la percepción de que los demás están disponibles y dispuestos a ayudar aumentaría la autoestima y el sentido de control personal sobre los acontecimientos, reduciendo el miedo al peligro y al fracaso (Sarason y Sarason, 2009).

Junto al enfoque clásico sobre el efecto de las relaciones sociales sobre la adaptación y el bienestar de las personas, recientemente, algunos autores han dirigido también la atención al estudio del apoyo social en contextos específicos o comunidades, tales como escuelas, hospitales, centros recreativos, etc., bajo la hipótesis de que estas estructuras pueden desempeñar un papel de apoyo muy importante en la vida de las personas, especialmente de aquellas con mayores dificultades para relacionarse, debido a su timidez, falta de habilidades, etc. (Sarason y Sarason, 2009). Este enfoque es especialmente interesante para las universidades y sugiere explorar las variables que facilitan o dificultan los procesos de vinculación social en este contexto. Algunos trabajos recientes han reclamado la atención de las universidades a la estrategia de la OMS sobre el desarrollo del concepto de 'escenarios de salud' (settings for health), de acuerdo con el cual "se concede una importante responsabilidad a las organizaciones, instituciones, centros de trabajo o cualquier lugar organizado, escenario o entorno, en la labor de mejora de la salud" (González-Alfaya, 2008; Rosales y González-Alfaya, 2008). Sin embargo, son muy escasos en nuestro ámbito cultural estudios que analicen los factores explicativos de la vinculación en el entorno universitario, así como el papel de la vinculación universitaria en la explicación del malestar psicológico experimentado por los estudiantes. En esta línea, se hace necesario conocer qué factores pueden contribuir a aumentar las habilidades de los estudiantes para vincularse socialmente y afrontar en mejores condiciones las demandas del entorno universitario, disminuyendo el riesgo de desarrollar problemas psicológicos como ansiedad, depresión o alteraciones conductuales como el consumo de sustancias. Algunos autores han señalado a los estilos comunicativos como posible factor explicativo de la vinculación social y de la manera como las personas gestionan las relaciones sociales (Cho et al., 2007).

Estilos comunicativos y vinculación social

Los estilos comunicativos pueden definirse como "la manera verbal y paraverbal que utilizamos para interactuar con los demás y para indicar cómo un significado literal debe ser entendido, filtrado o interpretado por otras personas" (Norton, 1978, p. 99). En este sentido, constituyen un factor crítico en la gestión de las relaciones interpersonales. Un estudio reciente de Cho et al. (2007) ha puesto de relieve que los estilos comunicativos tienen un impacto importante en la manera como las personas crean redes, intercambian información y apoyo, colaboran en el logro de objetivos de aprendizaje, etc. Sin embargo, a pesar de su importancia directa para el desarrollo de vínculos sociales, e indirecta sobre el posicionamiento en las redes, la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades, estatus y promoción profesional, son pocas

las investigaciones orientadas a conocer la manera en que los estilos comunicativos influyen en los procesos de vinculación social.

Entre los escasos estudios realizados hasta el momento destaca el trabajo de Cho et al. (2007), centrado en la voluntad comunicativa, entendida como el grado en que un individuo tiende a iniciar la comunicación con diferentes personas (amigos, conocidos y extraños) en varios contextos sociales (interpersonal, grupo y grandes encuentros). Los autores muestran que los estilos comunicativos tienen un gran peso sobre diversos tipos de comportamientos comunicacionales, como la construcción de relaciones, la diversidad de vínculos, el liderazgo, o el aprendizaje, entre otros, en línea con los resultados de trabajos anteriores (McCroskey, 1987; Richmond y McCroskey, 1990; Richmond y Roach, 1992). Particularmente, su trabajo constata una relación significativa entre los estilos comunicativos y la manera como las personas desarrollan redes de aprendizaje colaborativo en un contexto virtual. Sin embargo, el enfoque adoptado en la investigación de Cho et al. utiliza una única dimensión de los estilos comunicativos como es la intención individual de establecer relaciones con otras personas -una dimensión estrechamente ligada a las características de personalidad introversión-extraversión-, pero no aborda la relación de los estilos o patrones comunicativos propiamente dichos con la vinculación social.

En relación con estos patrones, existen diversas clasificaciones de estilos comunicativos propuestas durante las últimas décadas (Norton, 1978; Heffner, 1997; McCallister, 1992; Comstock y Higgins, 1997; Ibrahim y Ismail, 2007). Una de las clasificaciones pioneras, y más utilizadas en investigación, es la conceptualización teórica de Norton (1978) que intenta identificar y agrupar distintos rasgos o predisposiciones individuales que aparecen en las situaciones interactivas. Su teoría parte de la base de que existen diversas características o predisposiciones comunicativas individuales que correlacionan entre sí de manera que puede hablarse propiamente de la existencia de un constructo que define como 'estilo comunicativo' (Norton y Miller, 1975). El análisis de las correlaciones entre los diversos rasgos o predisposiciones individuales da lugar a la propuesta de diez estilos comunicativos diferentes: *Dominante*, refleja una tendencia a controlar el intercambio social y comunicativo; *Dramático*, tendencia a comunicarse de manera que enfatiza el contenido, esto es, subrayando o minimizando los contenidos comunicados; *Polémico*: tendencia a comunicarse de una forma negativa y combativa; *Expresivo*: énfasis en las señales físicas, no verbales, para comunicarse; *Impactante*: define a una persona que manifiesta un estilo comunicativo visible o memorable, que pretende con su discurso crear un cierto impacto en su audiencia; *Relajado*: se refiere a la ausencia de tensión o ansiedad; *Atento*: implica asegurarse que los otros sepan que están siendo escuchados; caracteriza a aquellas personas interesadas en mostrar de una manera clara su predisposición y atención a cualquier aportación que se produzca en la relación comunicativa; *Abierto*: expansivo, afable, cordial, sociable, sin secretismos, franco, posiblemente directo, extravertido y accesible; *Amigable*: muestra reconocimiento positivo del interlocutor; y, *Preciso*: se refiere a la exactitud y corrección en la comunicación. La clasificación de Norton es la que ha tenido probablemente una mayor repercusión en los estudios sobre comunicación y ha dado lugar a la elaboración de una escala —Communicator Style Measure (CSM)—, referenciada en numerosas investigaciones (Rubin, Palmgreen y Sypher, 1994). En población universitaria ha sido

utilizada en diversos estudios transculturales (Mordeno et al., 1980), razón por la cual será utilizada en nuestra investigación.

Una cuestión relevante a considerar en el estudio de las relaciones entre estilos comunicativos y vinculación social es la posible influencia de las diferencias individuales en la manera de comunicarse en función del género. Mientras algunos estudios dirigidos a conocer las diferencias entre hombres y mujeres a la hora de utilizar distintos estilos comunicativos no han encontrado grandes discrepancias entre ambos colectivos (Canary y Hause, 1993; Courtney-Staley y Cohen, 1988; Montgomery y Norton, 1981; Ibrahim e Ismail, 2007), otros autores constatan su existencia (Netshitangani, 2008). El análisis de las diferencias comunicativas de género es relevante por cuanto algunos estudios recientes han evidenciado que la influencia de la vinculación y el apoyo social sobre la salud y la calidad de vida podrían tener un efecto distinto para hombres y mujeres, siendo más positivos en el caso de los primeros (Orth-Gomér, 2009).

Objetivos e hipótesis

Dada la escasa atención prestada hasta el momento a la investigación de los estilos comunicativos de los estudiantes universitarios en nuestra cultura y a su relación con los procesos de vinculación universitaria y adaptación psicosocial, se plantean los siguientes objetivos: (1) aportar datos sobre los estilos comunicativos, vinculación institucional y alteraciones psicológicas entre los estudiantes universitarios; (2) comprobar si existen diferencias de género en los patrones comunicativos, la vinculación y las alteraciones psicológicas. Se parte de la hipótesis de la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre ambos colectivos en dichas variables (H_1); (3) determinar si existe relación entre los estilos comunicativos, la vinculación y las alteraciones psicológicas autoinformadas por los estudiantes. Se establecen tres hipótesis: H_2) la existencia de una relación positiva estadísticamente significativa entre los estilos comunicativos amigable, impactante, relajado, atento, expresivo y abierto con respecto a la vinculación, y negativa para los estilos polémico y dominante; H_3) una relación positiva significativa entre los estilos comunicativos polémico y dominante y las alteraciones psicológicas y una relación negativa entre éstas y los estilos amigable, impactante, relajado, atento, expresivo y abierto; y, H_4) una relación negativa y estadísticamente significativa entre la vinculación y las alteraciones psicológicas; (4) analizar en qué medida los estilos comunicativos permiten predecir el nivel de vinculación informado por los estudiantes. Se asume como hipótesis una influencia positiva de los estilos amigable, impactante, relajado, atento, expresivo y abierto y negativa de los estilos polémico y dominante en la explicación de la vinculación universitaria (H_5).

MÉTODO

Muestra

Se tomó como base de la muestra el conjunto de 9.535 estudiantes que cursaban titulaciones regladas y homologadas de diplomatura o licenciatura², excluyendo los

² Se tomó la decisión de no recoger datos de la Facultad de Medicina por tratarse de unos estudios de nueva creación que sólo impartían primer curso.

alumnos matriculados en escuelas adscritas. Se utilizó la técnica de muestreo aleatorio por conglomerados, donde los conglomerados eran las titulaciones (primero y segundo ciclo). La muestra final está formada por 529 estudiantes de las facultades de Educación y Psicología, Ciencias, Derecho, Ciencias Económicas y Empresariales, Escuela Politécnica Superior y Escuela Universitaria de Enfermería de la Universidad de Girona. Por sexo, un 58,4% son mujeres. La edad media de los participantes es de 21,72 años (DT = 4,57), con un rango entre 18 y 63.

Variables e instrumentos

Estilos comunicativos: se han evaluado a partir de la Escala de Estilos Comunicativos (*Communicator Style Measure, CSM, Norton, 1978*), en versión castellana realizada mediante el método de doble traducción (Villar, 2006). Este instrumento establece diez subescalas independientes, formadas por 4 ítems cada una, que identifican los siguientes estilos comunicativos: dominante, dramático, polémico, expresivo, impactante, relajado, atento, abierto, amigable y preciso. Las opciones de respuesta oscilan entre 1 y 5, en el sentido de mayor identificación con el ítem cuanto mayor es la puntuación. Cada estudiante obtiene una puntuación para cada estilo comunicativo. Las características psicométricas del instrumento son aceptables (Norton, 1978) y, si bien alguna subescala presenta un coeficiente de consistencia interna bajo, la CSM ha sido ampliamente utilizada en investigación sobre comunicación en un amplio rango de contextos y diversos estudios han demostrado una aceptable validez del instrumento (Graham, 1994).

Vinculación universitaria: para la medida de esta variable se ha utilizado la Escala de Vinculación a la Universidad (*Campus Connectedness Scale, Summers, Beretvas, Svinicki y Gorin, 2005; Summers, Svinicki, Gorin y Sullivan, 2002*). Se trata de un instrumento formado por 16 ítems (8 en sentido inverso) modificada a partir de la *Social Connectedness Scale* (Lee y Davis, 2000; Lee y Robbins, 1995) que presenta unas buenas cualidades psicométricas. Evalúa los sentimientos de vinculación personal y de pertenencia de los estudiantes a la Universidad mediante una escala tipo Likert con valores entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo) para cada ítem (la escala de medida oscila entre 1 y 6 en la versión original inglesa). El rango de puntuación del instrumento oscila entre 16 y 80 puntos. Para la versión castellana utilizada se ha empleado el método de doble traducción.

Alteraciones emocionales y consumo de sustancias: se ha evaluado el nivel de malestar psicológico o estrés mediante cuatro medidas de adaptación psicosocial: ansiedad, distimia, dependencia del alcohol y dependencia de sustancias. Se ha utilizado para ello la adaptación española del Inventario Clínico Multiaxial de Millon (MCMI-III) (Cardenal y Sánchez, 2007) que considera las altas puntuaciones en estos trastornos como síndromes clínicos moderadamente graves. El MCMI-III es un instrumento de evaluación y diagnóstico de 175 ítems con formato dicotómico verdadero o falso que identifica trastornos de personalidad y alteraciones clínicas. Dado que se trata de una muestra universitaria y no clínica, las puntuaciones altas en estas escalas se consideran únicamente como indicadores de malestar y desadaptación, pero no se asume la existencia de trastornos clínicos cuyo diagnóstico requeriría una exploración psicopatológica individualizada.

Cuestionario de datos demográficos y académicos: se han recogido datos referentes a género, edad, curso y titulación.

Procedimiento

La aplicación de los cuestionarios se ha realizado en las aulas de clase de manera grupal, previa autorización de los coordinadores de estudio y de los profesores responsables de las clases. Las respuestas de los estudiantes se han tratado digitalmente a través del sistema de lectura óptica previamente a su análisis estadístico.

RESULTADOS

1) Datos descriptivos en las variables estudiadas de los estudiantes universitarios

En relación al primer objetivo de la investigación, la tabla 1 presenta las medias, desviaciones típicas y puntuaciones mínimas y máximas del total de la muestra para cada una de las variables estudiadas.

TABLA 1
DESCRIPTIVOS DE LOS DISTINTOS ESTILOS COMUNICATIVOS, VINCULACIÓN UNIVERSITARIA Y ALTERACIONES PSICOLÓGICAS PARA EL CONJUNTO DE LA MUESTRA

	Media	DT	Mínimo	Máximo
Estilos comunicativos				
Amigable	14.07	2.04	6	20
Impactante	12.84	2.37	4	20
Relajado	11.18	2.87	5	20
Polémico	11.66	2.42	5	20
Atento	14.13	1.99	8	20
Preciso	12.59	2.22	6	19
Expresivo	13.38	2.68	5	20
Dramático	12.28	2.85	4	20
Abierto	11.53	2.97	4	20
Dominante	11.26	2.24	4	19
Vinculación Universitaria	60.07	10.55	24	80
Alteraciones psicológicas				
Ansiedad	41.16	30.31	0	103
Distimia	19.81	23.13	0	105
Alcohol	44.91	23.60	0	94
Sustancias	47.19	22.09	0	103

De acuerdo con los datos de la tabla 1 los principales patrones comunicativos manifestados por los estudiantes de la muestra son: atento, amigable, expresivo, impactante y preciso. Con respecto al análisis de la vinculación universitaria podemos observar que la media global es de 60,07. Finalmente las puntuaciones de prevalencia para los distintos síndromes clínicos del Cuestionario MCMI-III: ansiedad, distimia, alcohol y sustancias, muestran que es en el consumo de sustancias donde se obtienen las puntuaciones más elevadas, seguida de alcohol, ansiedad y distimia.

2) Análisis de las diferencias entre hombres y mujeres en los estilos comunicativos, la vinculación y las alteraciones psicológicas

Para abordar el segundo objetivo de la investigación en el que se pretendía analizar la existencia de diferencias entre hombres y mujeres en las variables estudiadas, se han realizado diferentes pruebas t de Student para muestras independientes.

Cuando se analizan las diferencias en los estilos comunicativos en función del género, se observa que las mujeres se consideran más atentas en sus relaciones personales que los hombres, y esta diferencia es significativa (mujeres $M = 14,42$, $DT = 1,88$, versus hombres $M = 13,73$, $DT = 2,07$; $t = 3,92$, $p < .001$). Los hombres, por su parte, puntúan significativamente más alto en los estilos preciso (mujeres $M = 12,34$, $DT = 2,13$, hombres $M = 12,94$, $DT = 2,31$; $t = -3,05$, $p = .002$), dramático (mujeres $M = 11,87$, $DT = 2,92$, hombres $M = 12,86$, $DT = 2,67$; $t = -3,98$, $p < .001$), y dominante (mujeres $M = 11,00$, $DT = 2,19$, hombres $M = 11,64$, $DT = 2,28$; $t = -3,21$, $p = .001$).

Cuando analizamos si existe diferencia entre hombres y mujeres en cuanto a la vinculación, los resultados muestran que ésta se encuentra en el límite de la significación estadística (mujeres $M = 60,85$, $DT = 10,67$, hombres $M = 58,98$, $DT = 10,29$; $t_{(500)} = 1,96$, $p = .050$).

Finalmente el análisis de las diferencias de género en las medidas de adaptación —ansiedad, distimia y consumo de alcohol y sustancias—, permite constatar que en ninguna de estas variables se observan diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones de hombres y mujeres, aunque las mujeres puntúan más alto en todos los casos.

3) Relación entre los estilos comunicativos, la vinculación y las alteraciones psicológicas autoinformadas por los estudiantes

Con el fin de comprobar si existe relación entre los estilos comunicativos, el nivel de vinculación universitaria y las alteraciones psicológicas, se han realizado distintos análisis de correlación entre estas variables (tabla 2).

Los análisis correlacionales muestran una asociación estadísticamente significativa, aunque baja, entre la vinculación a la universidad y algunos estilos comunicativos. Dichas relaciones indican cierta tendencia a una asociación positiva entre vinculación y los estilos amigable, atento, dramático, abierto, expresivo, relajado e impactante. Los estilos dominante y preciso no aparecen significativamente relacionados con la vinculación universitaria.

TABLA 2
 MATRIZ DE CORRELACIONES PRODUCTO-MOMENTO ENTRE LOS ESTILOS
 COMUNICATIVOS, LA VINCULACIÓN UNIVERSITARIA Y LAS ALTERACIONES
 PSICOLÓGICAS PARA EL CONJUNTO DE LA MUESTRA

	Vinculación	Ansiedad	Distimia	Alcohol	Sustancias
Estilos comunicativos					
Amigable	.28***	,02	-,10*	-,04	,02
Impactante	.11*	-,02	-,11*	,11**	,15**
Relajado	.12**	-,24***	-,20***	-,08	-,03
Polémico	-,09*	,15***	,13**	,26***	,24***
Atento	.21***	,13**	,01	,02	,09
Preciso	.03	,10*	,01	,12**	,17***
Expresivo	.16***	,01	-,08	,06	,10*
Dramático	.21***	,07	-,09*	,13**	,17***
Abierto	.18***	-,06	-,10*	,09*	,15**
Dominante	.07	,06	-,08	,13**	,18***
Vinculación		-,16***	-,30***	-,10*	-,04

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Así mismo, los datos ponen de relieve correlaciones estadísticamente significativas, aunque también débiles, entre los estilos comunicativos y las medidas de adaptación. En el caso de la ansiedad, se observan correlaciones significativas para el estilo relajado, en sentido negativo, y algo menores para los estilos polémico, atento y preciso, en sentido positivo. Igualmente, el trastorno distímico parece asociarse de manera negativa con el estilo relajado y de manera positiva con el estilo polémico. En este caso aparecen también asociados con la distimia los estilos amigable, impactante, dramático y abierto, todos ellos en sentido negativo, aunque igualmente las correlaciones son bajas.

El consumo de alcohol y de sustancias muestra un patrón de correlaciones similar, con puntuaciones positivas con el estilo polémico, preciso, dominante, dramático, impactante y abierto.

La vinculación universitaria, por su parte, muestra una correlación negativa estadísticamente significativa con el trastorno distímico y, en menor medida, con la ansiedad y el consumo de alcohol. No parece estar relacionada, sin embargo, con el consumo de sustancias.

4) Predicción de la vinculación universitaria informada por los estudiantes

Como en el apartado anterior hemos podido observar que las correlaciones entre los estilos comunicativos y la vinculación eran estadísticamente significativas, aunque con

unos valores bajos, se ha procedido a la construcción de un modelo de regresión múltiple para predecir el nivel de vinculación universitaria a partir de los estilos comunicativos que utilizan los estudiantes. Aun cuando las bajas puntuaciones en los coeficientes de correlación entre las variables podrían poner en cuestión la conveniencia de realizar este paso, creemos interesante a nivel teórico determinar qué configuración de patrones comunicativos permiten explicar mejor la vinculación universitaria. Para llevar a cabo el análisis se introdujeron como predictores todos los estilos comunicativos mediante el método de pasos sucesivos. El modelo final resultante explica un 11% de la variabilidad de la vinculación universitaria ($R^2_a = .113$; $F_{(3,447)} = 15,32$, $p < .0005$), mostrándose el estilo amigable como el que presenta un mayor coeficiente explicativo (tabla 3).

TABLA 3
COEFICIENTES Y NIVELES DE SIGNIFICACIÓN PARA LAS VARIABLES INCLUIDAS EN EL MODELO DE REGRESIÓN

	Coeficientes no estandarizados		Coefic. Estandar.	t	Sig.	Intervalo de confianza para B al 95%		Estadísticos de colinealidad	
	B	Error típ.	Beta			Límite inferior	Límite superior	Tolerancia	FIV
(Constante)	38,748	4,627		8,374	,000	29,653	47,842		
Amigable	,967	,266	,186	3,641	,000	,445	1,489	,772	1,296
Atento	,551	,270	,103	2,037	,042	,019	1,082	,789	1,267
Polémico	-,557	,203	-,129	-2,750	,006	-,955	-,159	,909	1,100
Dramático	,587	,190	,158	3,093	,002	,214	,960	,764	1,309
Género	-2,200	,998	-,103	-2,204	,028	-4,162	-,238	,914	1,094

* Género: mujer = 0; hombre = 1.

Según este modelo, los estilos que predicen la vinculación universitaria son el amigable, el dramático, el polémico —en sentido negativo— y el atento, junto con la variable género.

DISCUSIÓN

La presente investigación pretende aportar un mayor conocimiento de los estilos comunicativos de los estudiantes universitarios en nuestra cultura y su relación con los procesos de vinculación universitaria y la adaptación psicosocial.

En relación con el primer objetivo, relativo a los datos descriptivos de las variables estudiadas, los resultados obtenidos indican una mayor presencia de los estilos comunicativos atento, amigable y expresivo, mientras que los patrones dominante, abierto, relajado o polémico obtienen puntuaciones más bajas, en línea con investigaciones previas (Ibrahim y Ismail, 2007). Hay que tener en cuenta, sin embargo, que los datos proceden de los propios estudiantes por lo que podría existir un posible sesgo

de autopresentación positiva, a pesar de tratarse de una respuesta anónima. Serían precisas investigaciones complementarias que utilizaran informes paralelos de personas conocidas para evaluar el estilo comunicativo de cada estudiante y contrastar la validez del autoinforme. Respecto a la vinculación universitaria, los resultados han mostrado que los estudiantes obtienen puntuaciones moderadamente altas, con una media de 3,75 sobre 5, prácticamente idéntica a la media de 4,5 sobre 6 obtenida por Summers et al. (2002) con la misma escala. Finalmente en cuanto a las alteraciones psicológicas y consumo de alcohol y drogas, las puntuaciones medias de la muestra se sitúan dentro de los intervalos de normalidad establecidos en el Inventario Clínico Multiaxial de Millon (MCMI III), siendo la escala de consumo de sustancias la que obtiene una puntuación más alta.

En cuanto al segundo objetivo, en el que se hipotetizaba la presencia de diferencias significativas entre hombres y mujeres en las diversas variables estudiadas, los datos revelan algunas diferencias de género en los estilos comunicativos atento, preciso, dramático y dominante, apoyando parcialmente la hipótesis planteada (H_1). Las mujeres se consideran más atentas en sus interacciones sociales mientras los hombres se muestran más dramáticos, dominantes y precisos, en la línea de un mayor control de la relación comunicativa. En relación con estudios previos, Courtney-Staley y Cohen (1988), Montgomery y Norton (1981) o Canary y Hause (1993) no encontraron diferencias de género para los estilos atento y dramático, ni en general para el conjunto de estilos comunicativos. En el caso del estilo preciso, la puntuación significativamente mayor para los hombres estaría en consonancia con los datos encontrados por Montgomery y Norton (1981). Finalmente, por lo que refiere al estilo amigable, si bien las diferencias son significativas, las medias de hombres y mujeres son muy próximas. En cualquier caso, hay que tener en cuenta la importancia de los factores culturales en el desarrollo de los patrones comunicativos.

Con respecto a las diferencias entre hombres y mujeres en la variable vinculación universitaria, los datos apoyan la hipótesis de que son las mujeres quienes presentan una mayor vinculación, en línea con los resultados de Summers et al. (2002). Por el contrario, no se han hallado diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en las variables ansiedad, distimia y consumo de alcohol y sustancias.

Por lo que se refiere el tercer objetivo, en base a los resultados obtenidos y en concordancia con los estudios de otros autores (Cho, Gay, Davidson y Ingraffea, 2007; McCroskey, 1987; Richmond y McCroskey, 1989; Richmond y Roach, 1992), se ha observado la existencia de una relación estadísticamente significativa, aunque ciertamente baja, entre los estilos comunicativos y la capacidad de los estudiantes para vincularse en el contexto universitario, en línea con la hipótesis 2. Concretamente, los estilos que han mostrado correlaciones estadísticamente significativas con la vinculación (amigable, atento y dramático) son aquellos que facilitan la interacción y el establecimiento de vínculos entre las personas. Así, las personas amigables facilitan una interacción constructiva e íntima, mientras las personas atentas, por su parte, se caracterizan por demostrar a sus interlocutores interés y que aquello que transmiten está siendo tenido en cuenta. En el caso del estilo dramático, enfatizan el contenido del mensaje, con lo cual el sentido de la comunicación se transmite de manera más clara. Por otro lado, es precisamente el estilo 'polémico' el único que presenta una correlación negativa,

estadísticamente significativa, con la vinculación. Si bien ésta es baja, consideramos importante remarcar esta relación inversa. Este estilo se define como la tendencia a comunicarse de forma negativa y combativa. Una actitud como ésta puede distorsionar la comunicación y suponer una dificultad a la hora de establecer relaciones con los demás compañeros universitarios o con los profesores. En contra de la hipótesis planteada, el estilo dominante no presenta correlación negativa con la vinculación.

En el caso de las asociaciones entre alteraciones psicológicas y estilos comunicativos, se constata que los datos apoyan de manera parcial la hipótesis planteada (H_3). Aunque las correlaciones entre las variables deben considerarse ciertamente bajas, los datos parecen indicar una cierta tendencia de asociación positiva entre la ansiedad y los estilos polémico y atento, y en sentido negativo con el estilo relajado. La distimia se asocia de manera negativa y significativa con el estilo relajado, impactante, amigable, abierto y dramático, y de manera positiva con el polémico. Para el consumo de alcohol y sustancias, las relaciones estadísticamente significativas se observan para los patrones impactante, preciso, dramático, dominante y abierto, todas en sentido positivo; y el estilo expresivo para el consumo de sustancias exclusivamente. El único estilo que correlaciona positivamente con las cuatro medidas de desadaptación es el polémico, aunque en mayor medida con las variables de consumo e igualmente con niveles de asociación débiles.

En contra de la hipótesis 3, el estilo atento muestra una asociación positiva con la ansiedad, dato que posiblemente se explica por un alto nivel de vigilancia y alerta característico de este estilo de comunicación en situaciones sociales que, a su vez, muestra una tendencia a asociarse positivamente con la vinculación. Estudios previos han permitido constatar que la vinculación ejercería un efecto moderador entre el estilo 'atento' y la ansiedad, actuando como factor protector. De esta manera, si bien las personas con un estilo atento, que se preocupan por asegurarse de que los demás se sientan escuchados al interactuar con ellos, manifiestan más ansiedad, ésta se reduce cuando se vinculan socialmente (Manzano, Prior, Caparrós, Juan y Villar, 2010).

En cuanto a la relación entre vinculación universitaria y alteraciones psicológicas, aunque las correlaciones obtenidas son bajas, el hecho de que sean estadísticamente significativas apunta en la dirección planteada por la hipótesis 4, ya que esta variable muestra una relación negativa con la ansiedad y la distimia, confirmando su efecto protector sobre estos trastornos y, en menor medida, sobre el consumo de alcohol. Este hecho hace pensar que la vinculación actúa como factor protector ante la aparición de sintomatología ansioso-depresiva, lo cual concuerda con resultados anteriores (Baumeister y Leary, 1995; Brissette, Cohen y Seeman, 2000; Cacioppo et al. 2002; Cohen, Gottlieb y Underwood, 2000; Kiecolt-Glaser y Newton, 2001; Marshall, 2009). En cambio, no parece guardar relación alguna con el consumo de sustancias.

Finalmente, en relación al cuarto objetivo, el análisis de regresión realizado con el fin de comprobar la capacidad de los estilos comunicativos para predecir la vinculación universitaria, muestra que los estilos amigable, dramático, polémico (en sentido negativo) y atento son los que mejor explican la vinculación, junto con la variable género, confirmando parcialmente la hipótesis 5. Aun cuando el porcentaje de la varianza explicada es muy bajo (11,3%), debería tenerse en cuenta desde un punto de vista teórico por tratarse de una variable susceptible de cambio mediante la formación y el

entrenamiento de las habilidades comunicativas. Por otro lado, puesto que la vinculación social universitaria es el resultado de la interacción de múltiples factores, no es desdeñable que más de una décima parte de la variabilidad observada sea explicada por los patrones comunicativos.

Limitaciones del estudio y conclusiones

En relación con las limitaciones del presente estudio, cabe destacar que se trata de una investigación correlacional basada en medidas de autoinforme, con las restricciones metodológicas que estas conllevan (sesgos de autopresentación, método de varianza común). Futuras investigaciones deberían considerar la utilización de medidas de observación o de informantes clave que conozcan a los estudiantes y puedan aportar datos sobre sus patrones de comunicación. Por otro lado, los tamaños del efecto de los resultados obtenidos son ciertamente pequeños, lo que indica la existencia de variables explicativas que no se han incluido y que deberían ser consideradas en futuras investigaciones. En consecuencia, aun habiéndose obtenido resultados estadísticamente significativos en la dirección de las hipótesis planteadas, las débiles relaciones halladas entre las variables aconsejan prudencia en la interpretación de los resultados y en las conclusiones, así como realizar nuevos estudios complementarios utilizando otros instrumentos de medida que permitan contrastar su posible influencia sobre los resultados. Una línea a explorar es la inclusión de medidas de vinculación no universitaria (familia, amigos, etc.) y su interacción con la vinculación universitaria, así como los rasgos de personalidad, las dificultades académicas, la cultura de vinculación universitaria, las estructuras y organización institucional, etc.

A pesar de las limitaciones señaladas y del hecho de obtener relaciones débiles entre las variables analizadas en la investigación, consideramos de interés teórico el planteamiento del estudio y la tendencia de los datos obtenidos para el desarrollo de posibles acciones orientadoras. La tendencia que apuntan los datos es hacia una cierta asociación entre los estilos comunicativos y la vinculación universitaria, y entre ambas variables y la sintomatología afectiva y el consumo de drogas, con la repercusión práctica que de ello se deriva. Aunque, ciertamente, habrá que seguir investigando el papel de otras variables en la explicación de la vinculación universitaria, de confirmarse la tendencia encontrada en este estudio, parecería aconsejable plantear la creación de programas de orientación destinados a fomentar el desarrollo de determinados estilos comunicativos y, por otro lado, actuar sobre las personas que presentan un estilo marcadamente polémico, ampliando su repertorio y facilitando mayores oportunidades para mejorar su vinculación universitaria. Entrenando estas habilidades comunicativas presumiblemente podría contribuirse a una mejora de la red social, fortalecer la integración en la vida universitaria y, consecuentemente, incrementar la calidad de vida y el rendimiento académico. No se descarta tampoco que dicho tipo de programas pudiera tener a su vez una influencia positiva sobre la vinculación social de los estudiantes en los círculos y redes no universitarias.

REFERENCIAS

- Amézquita-Medina, M. E., González-Pérez, R. E. & Zuluaga-Mejía, D. (2003). Prevalencia de la depresión, ansiedad y comportamiento suicida en la población estudiantil de pregrado de la Universidad de Caldas, año 2000. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 32 (4), 341-356.
- Andrews, B. & Wilding, J. M. (2004). The relation of depression and anxiety to life- stress and achievement in students. *British Journal of Psychology*, 95, 509-521.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Barrera, M. Jr., Sandler, I. N., & Ramsay, T. B. (1981). Preliminary development of a scale of social support: Studies on college students. *American Journal of Community Psychology*, 9, 435-447.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Bittner, A., Goodwin, R., Wittchen, H., Beesdo, K., Höfle, M. & Lieb, R. (2004). What characteristics of primary anxiety disorders predict subsequent major depressive disorder? *Journal of Clinical Psychiatry*, 65, 618-626.
- Braxton, J. M. & Hirschy, A. S. (2004). Reconceptualizing antecedens of social integration in student departure. En M. Yorke y B. Longden (Eds.), *Retention and student success in higher education* (pp. 89-102). Buckingham: Open University Press/Society for Research in Higher Education.
- Brissette, I., Cohen, S., & Seeman, T. E. (2000). Measuring social integration and social networks. En S. Cohen, L. Underwood, & B. Gottlieb (Eds.), *Measuring and intervening in social support* (p. 53-85). New York: Oxford University Press.
- Brissette, I., Scheier, M. F. & Carver, C. S. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 102-111.
- Buote, V. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W., Adams, G., Birnie-Lefcovitch, S., Polivy, J. & Wintre, M. G. (2007). The importance of friends: Friendship and adjustment among first-year university students. *Journal of Adolescent Research*, 22, 665-689.
- Cacioppo, J. T., Hawkey, L. C., Crawford, E., Ernst, J. M., Burleson, M. H., Kowalewski, R. B., et al. (2002). Loneliness and health: Potential mechanisms. *Psychosomatic Medicine*, 64, 407-417.
- Campo-Cabal G. & Gutierrez, S. J. (2001). Psicopatología en estudiantes universitarios. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 30 (4), 351-358.
- Canary, D. J. & Hause, K. S. (1993). Is there any reason to research sex differences in communication? *Communication Quarterly*, 41 (2), 129-144
- Cardenal, V., & Sánchez, M. P. (2007). *Adaptación y baremación al español del Inventario Clínico Multiaxial de Millon-III (MCMI-III)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Carson, R. C. (1997). Costil compromisos: A critique of the DSM. En S. Fischer y R. Greenberg (Eds.), *Psychopharmacology scientifically reappraised* (pp. 98-114). Nueva York: Wiley.

- Cassidy, T. (2004). Mapping variables related to social identity, distress and perceived health in an undergraduate student population. *Social Psychology of Education*, 7, 339-352.
- Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W. & Monge, E. (2001). Ansiedad y Estrés Académico en Estudiantes de Medicina Humana del Primer y Sexto Año. *Anales de la Facultad de Medicina*, 62 (1), 25-30.
- Chandler, L. A. & Gallagher, R. P. (1996). Developing a taxonomy for problems seen at a university counseling center. *Measurement and Evaluation in counseling and development*, 29, 4-12.
- Cho, H., Gay, G., Davidson, B. & Ingraffea, A. (2007). Social networks, communication styles, and learning performance in a CSCL community. *Computers and education*, 49, 309-329.
- Christie, H., Munro, M. & Fisher, T. (2004). Leaving university early: exploring the differences between continuing and non-continuing students. *Studies in Higher Education*, 5, 617-636.
- Cohen, S., Gottlieb, B., & Underwood, L. (2000). Social relationships and health. En S. Cohen, L. Underwood, y B. Gottlieb (Eds.), *Measuring and intervening in social support* (p. 3-25). New York: Oxford University Press.
- Comstock, J. & Higgins, G. (1997). Appropriate relational messages in direct selling interaction: Should salespeople adapt to buyers' communicator style. *The Journal of Business Communication*, 34 (4) p.401
- Courtney-Staley, C. & Cohen, J. L. (1988). Communicator style and social style: Similarities and differences between the sexes. *Communication Quarterly*, 36 (3), 192-202.
- Cutrona, C. E., Cole, V., Colangelo, N., Assouline, S. G., & Russell, D. W. (1994). Perceived parental social support and academic achievement: An attachment theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 369-378.
- Eggen, L., Van der Werf, M. P. C. & Bosker, R. J. (2008). The influence of personal networks and social support on study attainment of students in university education. *Higher Education*, 55, 553-573.
- Figuera, P., Dorio, I., & Forner, A. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*. 21 (2), 349-369.
- Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N. & Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48, 259-274.
- González-Alfaya, M. E. (2008). Características de las universidades promotoras de salud. En C. Rosales & M. E. González-Alfaya (Coords.), *Promoción de la salud en la universidad* (pp. 25-58). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Gorenstein, C., Pompeia, S. & Andrade, L. (1995). Scores of brazilian university students on the beck depression and the state trait anxiety inventories. *Psychol Rep*, 77 (2), 635-41.
- Gorwood, P. (2004). Comorbilidad del trastorno de ansiedad generalizada y el trastorno depresivo mayor: ¿Un ejemplo de pleiotropía genética? *European Psychiatry*, 19, 27-33.
- Graham, E. E. (1994). Communicator Style Measure. En R. B. Rubin, P. Palmgreen & H. E. Sypher (Eds.), *Communication Research Measures: A sourcebook* (pp. 134-141). New York: Guilford.

- Havnes, A. (2008). Peer mediated learning beyond the curriculum. *Studies in Higher Education*, 33, 193-204.
- Heffner, C. L. (1997). *Communication styles*. Recuperado el 8 de octubre de 2006, de Southern Illinois University Carbondale Mental Health Web: <http://www.siu.edu/offices/counsel/talk.htm#chart>.
- Ho, K. H., Ong, B. K. & Lee, S. C. (1997). Headache and self-assessed depression scores in Singapore University undergraduates. *Headache*, 37 (1), 26-30.
- Ibrahim, F. & Ismail, N. (2007, agosto). *Communication styles among organitational peers*. Ponencia presentada en la International Conference on Media and Communication (MENTION2007): Media, Culture, and Society. Competing Discourses on Consumption and Production of Consciousness. Malasia, Kuala Lumpur. Recuperado el 20 de julio de 2010, de <http://sssums.files.wordpress.com/2007/11/communication-styles-among-organizational-peers.pdf>.
- Kiecolt-Glaser, J. K. & Newton, T. L. (2001). Marriage and health: His and hers. *Psychological Bulletin*, 127, 472-503.
- Longden, B. (2004). Interpreting student early departure from higher education through the lens of cultural capital. *Tertiary Education and Management*, 10, 121-138.
- Manzano, E., Prior, M., Caparrós, B., Juan, J. & Villar, E. (2010, septiembre). *Estilos comunicativos, vinculación social y ansiedad en población universitaria*. Póster presentado en el VIII Congreso Internacional de la Asociación Española para el estudio de la Ansiedad y el Estrés. Valencia, España.
- Marshall, H. M. (2009). Social connectedness as a mediating factor in the relationship between psychological distress and selected health behaviours of college students. *The Sciences and Engineering*, 68 (10-B).
- McCallister, L. (1992). *I wish I'd said that: How to talk your way out of trouble and into success*. New York: John Wiley and Sons.
- McCroskey, J. C. (1987). *Personality and interpersonal communication*. Newbury Park: Sage.
- Méndez, R. M. (2009). Los estudiantes: su percepción sobre lo que implica "ser estudiantes" y "hacer universidad". *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 9-26.
- Mkize, L. P., Nonkelela, N. F. & Mkize, D. L. (1998). Prevalence of depression in a university population. *Curiatonis*, 21 (3), 7-32.
- Montgomery, B. M. & Norton, R. W. (1981). Sex differences and similarities in communicator style. *Communication Monographs*, 48 (2), 121-132.
- Mordeno, J. et al. (1980, noviembre). *Communication Style: College students in the Philippines compared to those from elsewhere*. Comunicación presentada en la Conferencia de la Communication Association of the Pacific. Manila, Filipinas.
- Netshitangani, T. (2008, julio). *Gender differences in communication styles: The impact on the managerial work of a woman school principal*. Comunicación presentada en ANZCA08 Conference: Power and Place. Wellington, Nueva Zelanda. Recuperado el 20 de julio de 2010, de http://www.massey.ac.nz/massey/fms//Colleges/College%20of%20Business/Communication%20and%20Journalism/ANZCA%202008/Refereed%20Papers/Netshitangani_ANZCA08.pdf.
- Norton, R. W. (1978). Foundation of a communicator style construct. *Human Communication Research*, 4, 99-112.

- Norton, R. W. (1983). *Communicator style: theory, applications and measures*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Norton, R. W. & Miller, L. D. (1975). *Communication Research*, 2, 50-67.
- Orth-Gomér, K. (2009). Are social relations less health protective in women than in men? Social relations, gender, and cardiovascular health. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26, 63-71.
- Pritchard, M. E. & Wilson, G. S. (2003). Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of College Student Development*, 44, 18-28.
- Reig, A., Cabrero, J., Ferrer, R. I. & Richart, M. (2001). La calidad de vida y el estado de salud de los estudiantes universitarios. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante. Recuperado el 16 de julio de 2010, de <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/07715285872585939974813/index.htm>.
- Requena, F. (1998). Género, redes de amistad y rendimiento académico [Gender, networks of friendship and academic achievement]. *Papers*, 56, 233-242.
- Richmond, V. P. & McCroskey, J. C. (1990). Reliability and separation of factors on the assertiveness-responsiveness measure. *Psychological Reports*, 67, 449-450.
- Richmond, V. P. & Roach, D. K. (1992). Willingness to communicate and employee success in US organizations. *Journal of Applied Communication Research*, 31, 95-115.
- Rosales, C. y González-Alfaya, M. E. (Coords.). *Promoción de la salud en la universidad*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Rubin, R., Palmgreen P. y Sypher, E. (1994). *Communication Research Measures. A sourcebook*. New York: Guilford Press.
- Salanova, M., Martínez, I. M., Bresó, E., Llorens, S. & Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21, 170-180.
- Sarason, I. G. & Sarason, B. R. (2009). Social support: mapping the construct. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26, 113-120.
- Smith, V. (2010). Enhancing employability: Human, cultural, and social capital in an era of turbulent unpredictability. *Human Relations*, 63, 279-303.
- Thomas, S. L. (2000). Ties that bind. A social network approach to understanding student integration and persistence. *The Journal of Higher Education*, 71, 591-615.
- Thomas, L. (2002). Student retention I higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17, 423-442.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education; a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational research*, 45, 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2ª ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Tippet, R. (2005, agosto). *Using social networks methods to examine student experiences in higher education*. Ponencia presentada en la American Sociological Association Annual Meeting. Filadelfia, Pensilvania, EE.UU.
- Uchino, B. N. (2004). *Social support and physical health: Understanding the health consequences of our relationships*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Uchino, B. N. (2009). What a lifespan approach might tell us about why distinct measures of social support have differential links to physical health. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26, 53-62.

- Villar, E. (2006). *La construcción de capital social en las universidades. Un análisis motivacional de las estrategias de networking de los estudiantes*. Girona: Documenta Universitaria.
- Villar Hoz, E., Viñas, F., Caparrós, B., Juan, J., M. Cornellà & Pérez, I. (2001). *La adaptació a la Universitat. Factors Psicològics i socials*. Girona: Servei de Publicacions de la Universitat de Girona.
- Wilcox, P., Winn, S. & Fyvie-Gauld, M. (2005). It was nothing to do with the university, it was just the people: the role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education*, 30, 707-722.
- Zepke, N. & Leach, L. (2005). Integration and adaptation. Approaches to the student retention and achievement puzzle. *Active Learning in Higher Education*, 6, 46-59.

Fecha de recepción: 22 de septiembre de 2010.

Fecha de revisión: 22 de septiembre de 2010.

Fecha de aceptación: 22 de noviembre de 2010.

EFFECTOS ESCOLARES DE FACTORES SOCIO-AFECTIVOS. UN ESTUDIO MULTINIVEL PARA IBEROAMÉRICA¹

F. Javier Murillo Torrecilla y Reyes Hernández Castilla²

RESUMEN

Uno de los temas clásicos de estudio de la investigación sobre eficacia escolar es estimar la magnitud del efecto escolar; es decir, determinar el peso de la escuela en el rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, la mayoría de los trabajos se han centrado en el estudio de los efectos escolares para variables de producto cognitivo, como el rendimiento en Matemáticas o Lengua, obviando variables socio-afectivas tales como el autoconcepto, la actitud del estudiante o su comportamiento. En este artículo se presentan los resultados de una investigación cuyos objetivos son estimar la magnitud del efecto escolar, de aula y de país para cuatro variables socio-afectivas, así como analizar la consistencia de los efectos entre las mismas. Para ello, se realizó un estudio multinivel de 4 niveles de análisis con datos de 5.600 estudiantes de España y 8 países iberoamericanos, en 248 aulas, de 98 escuelas. Los resultados apuntan a que los efectos escolares son muy bajos para las variables de producto socio-efectivo y que hay escasas consistencias entre ellas.

Palabras clave: efecto escolar; eficacia escolar; modelos multinivel; autoconcepto.

Correspondencia:

F. Javier Murillo Torrecilla (javier.murillo@uam.es).

1 Investigación financiada por el Convenio Andrés Bello, organismo de cooperación internacional, gubernamental, conformado por: Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela.

2 Universidad Autónoma de Madrid. reyes.hernandez@uam.es

SCHOOL EFFECTS OF SOCIO-AFFECTIVE FACTORS. A MULTILEVEL STUDY FOR LATIN AMERICA

ABSTRACT

One of the classic themes of study in the research of school effectiveness is to estimate the magnitude of school effects, i.e., the weight of school on student performance. However, most studies have focused on the study of school effects for cognitive product variables, such as mathematics or language performance, ignoring socio-emotional variables such as self-concept, student attitude or behavior. This article shows the results of a study whose objectives are to estimate the magnitude of the effect of school, classroom and country for four socio-emotional variables, and to analyse the consistency of the effects among these. We carried out a multilevel study of 4 levels of analysis with data from 5,600 students from Spain and 8 Latin American countries, in 248 classrooms in 98 schools. The results suggest that school effects are very low for the socio-effective product variables and that there is little consistency among them.

Key words: school effects; school effectiveness; multilevel models; socio-emotional variable.

PRESENTACIÓN

Uno de los objetivos de la Investigación sobre Eficacia Escolar es estimar la magnitud de los efectos escolares; es decir, determinar la importancia de la escuela en el desempeño de sus estudiantes. Tradicionalmente, esta línea de investigación se ha centrado en los efectos en los resultados “cognitivos” de los estudiantes asociados a áreas curriculares tales como rendimiento en Matemáticas, Lengua o Ciencias. Y ya contamos con una importante cantidad de trabajos sobre el tema (ver, por ejemplo, Scheerens y Bosker, 1997; Teddlie, Reynolds y Sammons, 2000).

Sin embargo, conscientes de la importancia del desarrollo socio-afectivo como un elemento indisociable de la formación integral del alumnado, algunos estudios se han preocupado del estudio de los efectos escolares para factores de tipo socio-afectivo tales como la actitud hacia el aprendizaje o el autoconcepto (p.e. Rutter, Mortimore, Ouston y Maughan, 1979; Brookover, Beady, Flood, Schweitzer y Wisenbaker, 1979; Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis y Ecob, 1988; Bosker, 1990; Knuver y Brandsma, 1993; Grisay, 1996; Opdenaker, Van Damme, De Fraine, Van Landeghem y Onghena, 2002).

En Iberoamérica, ya se tiene una razonable cantidad de trabajos acerca de la estimación de los efectos escolares para productos cognitivos (p.e. Ferrão, Beltrão y Santos, 2003; Fernández y Blanco, 2004; Murillo 2007; Zorrilla, 2008; Rodríguez y Murillo, en prensa), por lo que ya se puede hacer una estimación del peso de la escuela en el rendimiento en Matemáticas o Lengua. Sin embargo, aún no se ha realizado ninguna investigación que haya abordado la estimación de los efectos escolares para variables socio-efectivos.

En este artículo presentamos el proceso y el resultado de una investigación que busca, en primer lugar, estimar de los efectos escolares para cuatro variables socio-afectivas con datos de 5.600 estudiantes de nueve países de Iberoamérica. Y, en segundo término, determinar la consistencia entre esos efectos.

Esta investigación fue coordinada y financiada por el Convenio Andrés Bello y en ella participaron nueve equipos de investigación pertenecientes a distintas instituciones de otros tantos países de Iberoamérica: el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación español; el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) de Cuba; el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) de Perú; el Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE) de Venezuela; el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de Chile; la Fundación Restrepo Barco, de Colombia; el Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas (CENAISE) de Ecuador; y los Ministerios de Educación de Panamá y Bolivia.

I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Se entiende por efecto escolar la capacidad que tienen los centros educativos para influir en los resultados del alumnado (Teddlie, Reynolds y Sammons, 2000; Murillo 2005b). Técnicamente es el porcentaje de varianza del rendimiento del estudiante debido a los factores de proceso de la escuela. Su cálculo permite, por lo tanto, conocer en qué medida la escuela es responsable de los resultados escolares del alumnado. Pero la investigación no sólo se ha preocupado de estimar la magnitud de los efectos escolares, también ha analizado algunas de sus propiedades científicas, entre ellas la consistencia. Este elemento se interroga por la coherencia de los efectos entre diferentes medidas de producto; o, dicho de una manera más clara, el efecto escolar estudia si los centros “buenos” respecto al desempeño de sus estudiantes en Matemáticas, también lo son en Lengua, o en Ciencias Sociales o Autoconcepto. Veamos, someramente, los antecedentes internacionales respecto a la magnitud de los efectos escolares como a la consistencia de los mismos, con especial énfasis en los trabajos que usan variables socio-afectivas como producto.

En 1966 se publicó el que puede ser considerado como el primer estudio que estimó los efectos escolares: era el famoso Informe Coleman (Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld y York, 1966). Sus conclusiones fueron tan demoleadoras como provocadoras: “la escuela no importa”; o con sus propias palabras: “las escuelas ejercen escasa influencia sobre el alumnado, por lo que no se puede sostener que su rendimiento sea independiente de su estatus y contexto social” (Coleman *et al.*, 1966: 325). Más concretamente, Coleman encontró que los centros docentes explicaban el 4,95% de la varianza del rendimiento en Matemáticas del alumno de 14 años, blancos, y el 8,73% de la de los alumnos negros, de la misma edad, ambas puntuaciones corregidas por la situación socio-económica de los estudiantes. Constituyeron las primeras estimaciones del efecto escolar.

Desde entonces se han realizado cientos de estudios para determinar los efectos escolares, aunque centrados en variables de producto cognitivas. Así, Daly (1991) en una primigenia revisión de investigaciones encontró que los efectos se encontraban entre un 8 y un 10%. Más adelante, Creemers (1994) determinó que este porcentaje de varianza explicada por el centro era entre el 12 y el 18%. La revisión de Bosker y Witziers (1996), por su parte, encontró cifras análogas, pero también aportó otras interesantes ideas, entre ellas:

- a. Los efectos son superiores en centros de Educación Primaria que en Secundaria.
- b. Los efectos son más altos en Matemáticas que en Lengua, y mayores cuando se utiliza una medida compuesta como rendimiento que cuando se usan medidas sencillas.
- c. Los mayores efectos, con gran diferencia, se dan en los países en vías de desarrollo y los menores en los países europeos.

Teddlie, Reynolds y Sammons (2000) ofrecen una excelente visión global de las decenas de estudios realizadas bajo esos planteamientos. Estos autores sistematizaron los resultados de las investigaciones sobre la magnitud de los efectos escolares a través de la recopilación de las revisiones disponibles y profundizaron en los 26 trabajos que consideraron más relevantes. Concluyeron que la magnitud de los efectos escolares se encuentra en torno al 15%, con una amplia variación entre países e investigaciones.

En Iberoamérica se han desarrollado algunos estudios que buscan estimar la magnitud de los efectos escolares para variables de producto cognitivos, como por ejemplo los de Fletcher (1997), Barbosa y Fernandes (2001), Ferrão, Beltrão y Santos (2002), Franco (2003) y Alves y Soares (2008) para Brasil; Fernández y Blanco (2004), Carvallo (2005, 2006), Delprato (2006), Lastra (2006) y Zorrilla (2008) para México; Casas, Gamboa y Piñeros (2003), Valencia-Agudelo (2008), y Rodríguez y Murillo (en prensa) para Colombia; Conde, Herrera, Sánchez y Nieto (1999) y Murillo (2005a) para España; Cervini (2006a, 2006b, 2009, 2010) para Argentina; y, Willms y Somers (2001) para el conjunto de América Latina. Los resultados de los mismos indican que el porcentaje de varianza explicada varía entre el 8 y el 20%, en función del país y la materia analizada.

Sin embargo, los trabajos que se han preocupado por estimar los efectos escolares para factores socio-afectivos son realmente escasos. Entre los clásicos es necesario mencionar "*Fifteen thousand hours*" de Rutter *et al.* (1979), que analizó las variables relacionadas con el comportamiento del alumnado como producto; y *The Junior School Project* (Mortimore *et al.*, 1989), en el que se estudiaron las variables: Comportamiento del alumnado, Actitudes frente a la educación y Autoconcepto. También hay que destacar trabajos como los de Fitz-Gibbon (1991), Knuver y Brandsma (1993), Vandenberghe, Bohets, Claus, Vernelen y Viaene (1994), Grisay (1996), Sammons (1999), Opdenakker y Van Damme (2000), o Van Landeghem *et al.* (2002). La visión global de los mismo apuntan a que los efectos escolares para variables socio-afectivas están por debajo del 5% o incluso son no significativos. Ningún trabajo desarrollado en Iberoamérica ha abordado hasta el momento la estimación de los efectos escolares para variables socio-afectivas.

Como se ha señalado, junto con la estimación de la magnitud de los efectos escolares, la investigación ha profundizado en otros elementos tales como el estudio de las propiedades científicas de los efectos escolares (Sammons, 1999; Teddlie, Reynolds y Sammons, 2000; Murillo, 2005b). Entre esas propiedades se encuentran en el estudio de la consistencia entre efectos.

Aunque la consistencia entre factores ha sido analizada por algunos trabajos (p.e. Mandeville, 1988, Bosker, 1991; Sammons, Nuttall y Cuttance, 1993; Hill y Rowe 1996;

Thomas, Sammons y Mortimore, 1997; Scheerens y Bosker, 1997; Sammons, 1999; Teddlie, Reynolds y Sammons, 2000; Opdenakker y Van Damme, 2006), muy pocos de ellos han estimado la consistencia entre factores con medidas de producto socio-afectivas. Entre ellos sobresale, con luz propia, el trabajo canónico de Mortimore *et al.* (1988). Estos autores observaron que, en general, la relación entre los efectos escolares de las actitudes de los estudiantes hacia varias materias curriculares era débil.

Por ejemplo, el coeficiente de consistencia entre las actitudes hacia las Matemáticas y las actitudes hacia la escuela apenas llegaba a 0,38 y la correlación entre actitud hacia la Lectura y actitud hacia las Matemáticas era de sólo 0,33. Estos resultados son coherentes con los hallados por Fitz-Gibbon (1991). Efectivamente, entre la actitud hacia las Matemáticas y la actitud hacia la escuela la consistencia era de casi 0,48, mucho más alta que, por ejemplo, entre Geografía y la escuela, de 0,30.

La correlación entre la actitud hacia la escuela y otras medidas afectivas y sociales también fue baja según el estudio de Mortimore *et al.* (1988). Esta afirmación es válida para la consistencia entre el comportamiento escolar y la actitud hacia la escuela y hacia las Matemáticas, o entre el auto-concepto del alumno y la actitud hacia la escuela (0,36). Rutter *et al.* (1979) también encontraron escasa consistencia entre diferentes medidas de comportamiento. La correlación entre los auto-informes del alumnado y observación del comportamiento era de 0,72, lo que indica la importancia de la estrategia de recogida de datos utilizada.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Con esta investigación se pretende conseguir dos objetivos:

- a) Estimar la magnitud de los efectos escolares y de aula para diferentes medidas de rendimiento socio-afectivo para centros de Educación Primaria de Iberoamérica.
- b) Determinar la consistencia de los efectos entre distintas medidas de rendimiento socio-afectivo para centros de Educación Primaria de Iberoamérica.

Para alcanzar los mismos se desarrolló, en el marco de la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar (Murillo, 2007), un estudio *ex post-facto* descriptivo mediante la utilización de *Modelos Multinivel* de cuatro niveles (alumno, aula, escuela y país).

Las variables analizadas y los instrumentos utilizados para medirlos son los siguientes:

Variables de producto:

1. **Autoconcepto**, entendido como percepción que cada persona tiene de sí misma, elaborada a través de lo que piensa o sabe de cómo es y de cómo lo ven los demás. Para su medición se utilizó un *Test de autoconcepto* elaborado a partir del *Self-description Questionnaire (SDQ-I)* (Marsh, 1988; Marsh, Craven y Debus, 1991), y validado para los países participantes mediante una validación de expertos y una aplicación experimental a los estudiantes de un aula en cada país. Está conformado por 56 cuestiones tipo Likert con cuatro alternativas que evalúan

tres áreas del autoconcepto académico (Lectura, Matemáticas y Autoconcepto Escolar General), cuatro áreas del Autoconcepto no académico (escala de habilidades físicas, de apariencia física, de relaciones con los pares y de relaciones con los padres), y autoconcepto general. La aplicación de esta prueba se realizó en grupos de tres estudiantes a la vez, ubicados uno frente al examinador y los otros dos a los lados, cerrando un cuadrilátero. La ubicación de los estudiantes fue muy importante para que pudieran trabajar de manera individual sin interrupciones. Este Test tiene una fiabilidad de 0,938, y la variable Autoconcepto se presenta con una media de 250 y una desviación típica de 50.

2. **Comportamiento en el aula**, visto como una medida de la percepción del docente del comportamiento de cada alumno/a en el aula. Fue su estimación fue utilizado un *Informe de los docentes sobre el comportamiento académico y social del alumnado* elaborado a partir de la adaptación y validación del Test de Autoconcepto Académico *Florida Key* (Purkey y Cage, 1973) realizada por Arancibia, Maltés y Álvarez (1990). Concretamente para la evaluación del comportamiento en el aula, se utilizó la primera de las dos subescalas en que se compone, compuesta por 21 ítems correspondientes a cuatro dimensiones teóricas fundamentales de la situación escolar: Afrontamiento de las situaciones escolares (ítems 1 al 9), Asertividad (10 al 13) y Relaciones con los otros (del 14 al 21). El informa completo tiene una fiabilidad, estimada mediante el alfa de Crombach de 0,953, y la subescala de comportamiento en el aula de 0,930.
3. **Convivencia social**, opinión del docente respecto al comportamiento social del alumnado. Obtenida a partir de la segunda parte del *Informe de los docentes sobre el comportamiento académico y social del alumnado* antes señalado. La fiabilidad de esta segunda subescala es de 0,922.
4. **Satisfacción con la escuela**, valoración global de los estudiantes sobre la escuela a la que asisten. Esta variable fue medida a partir de 19 preguntas formuladas en un *Cuestionario general del alumno*. Este instrumento está compuesto por 35 cuestiones sencillas de las cuales se aporta información tanto de sus características personales como de la satisfacción con los diferentes elementos de la escuela: sus compañeros y compañeras, su profesor/a y la escuela en su conjunto. Este cuestionario fue doblemente validado. En un primer momento fue adaptado y validado por expertos de cada uno de los equipos de cada país y, en segundo término, en cada país se hizo una aplicación piloto a 20 estudiantes de un aula. La fiabilidad de los 19 ítems de la sub escala de "Satisfacción con la escuela" es de 0,815.

Para facilitar la interpretación (cuadro 3) se presentan los resultados de estas cuatro variables de producto socio-afectivo transformadas en una escala de media 250 y 50 de desviación típica (gráfico 1).

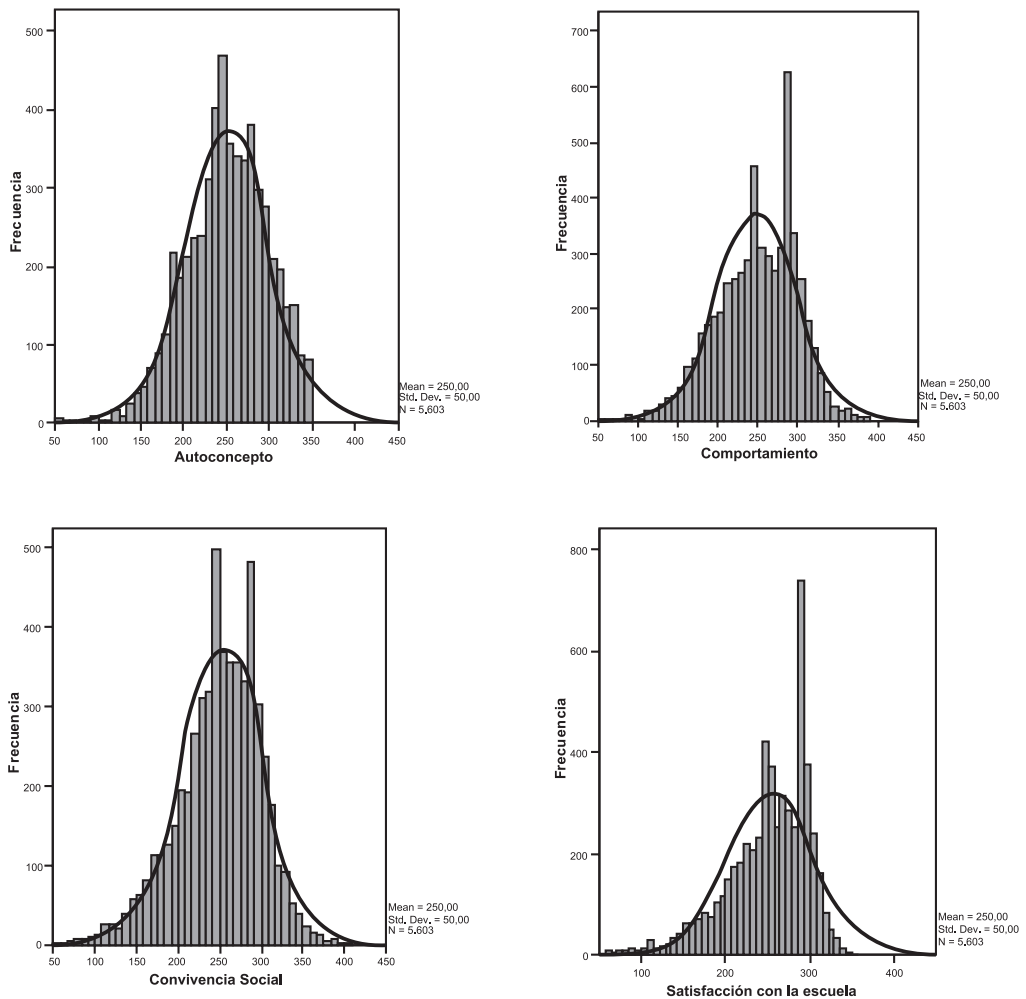


GRÁFICO 1
DISTRIBUCIÓN DE LAS VARIABLE DE PRODUCTO

Variables contextuales de ajuste:

- Del estudiante:
 5. **Género del estudiante.** Variable dummy.
 6. **Nativo/inmigrante,** si el estudiante ha nacido o no en el país donde estudia. Variable dummy.
 7. **Lengua materna:** español u otra, entendida como la lengua en la que aprendió a hablar el estudiante. Variable dummy.
 Estas cuatro variables fueron obtenidas a partir del *Cuestionario general del alumno* antes señalado.

8. **Nivel socio-económico de la familia.** La misma fue obtenida a partir de una batería de 18 cuestiones sobre diferentes posesiones familiares y condiciones de la vivienda familiar, junto con preguntas relativas a la profesión del padre y de la madre (o tutores) que se incluyeron en el *Cuestionario para las familias*. La selección de las preguntas fue realizada a partir de los cuestionarios de contexto utilizados por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, de la UNESCO para el Primer Estudio Comparativo y Explicativo (LLECE, 2001) y, con ello, validadas para los 15 países de América Latina y el Caribe que participaron. La estimación de esta variable fue realizada por este organismo internacional como contribución a su participación en esta investigación con la misma estrategia de análisis que utiliza en los diferentes evaluaciones que impulsa desarrolla. Para su fácil interpretación, se presenta tipificada.
9. **Nivel cultural de la familia,** calculado a partir de la media de la titulación máxima alcanzada por cada uno de los padres. Análogamente a la anterior variable, se estimó a partir de las informaciones dadas por los padres y madres en el *Cuestionario para las familias*. Y también se presenta tipificada.
- De la escuela:
 10. **Nivel socio-económico de la escuela,** estimado como a partir del promedio del nivel socio-económico de los estudiantes que acuden a la escuela, a partir del *Cuestionario para las familias*. Variable tipificada.

En sentido estricto, no se puede afirmar que la muestra utilizada sea estadísticamente representativa, tampoco se pretendía, sólo garantizar las condiciones para un estudio de estas características. El enfoque fue seleccionar determinados casos con base en unos criterios claramente especificados de tal forma que se cumplieran los requisitos metodológicos de la investigación (por ejemplo, que los casos de cada nivel estuvieran organizados jerárquicamente); que se trabajara con la máxima varianza experimental; y que se consiguiera una cierta representatividad ecológica de la población a estudiar. Así, los casos estudiados en cada uno de los niveles y el procedimiento para seleccionarlos, fueron los siguientes.

En primer lugar, se analizaron los sistemas educativos de los nueve países que forman parte del estudio: Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela. Se seleccionaron esos países por ser los que formaban parte del Convenio Andrés Bello, entidad financiadora de este estudio, en el momento de iniciar el estudio. En todo caso, la presencia de países de América del Sur, Centroamérica, el Caribe y Europa, junto con la diversidad en la situación social, económica y educativa de los nueve países implicados, permite afirmar que se aproximan a la realidad de la comunidad iberoamericana en su conjunto.

Como criterio general, se planteó estudiar diez escuelas públicas de cada país en las que se impartiera Educación Básica/Primaria. Sin embargo, finalmente Chile, Colombia y Venezuela sólo obtuvieron datos de nueve escuelas; Ecuador analizó 11 escuelas; y Perú, por su parte, decidió ampliar el número de escuelas a 20 para tener un mayor número de datos para hacer sus propios cálculos. Análisis previos realizados indican que esta ampliación de la muestra de Perú, no altera los resultados. Con todo ello, se trabajó con 98 escuelas de 9 países (cuadro 1).

CUADRO 1
NÚMERO DE ESCUELAS, AULAS Y ALUMNOS DE LA MUESTRA POR PAÍS

	Escuelas	Aulas	Alumnos
Bolivia	10	30	665
Chile	9	17	407
Colombia	9	20	465
Cuba	10	37	678
Ecuador	11	26	678
España	10	21	335
Panamá	10	26	447
Perú	20	48	1.566
Venezuela	9	23	362
Total	98	248	5.603

Para su selección, se utilizaron dos criterios jerarquizados: en primer lugar, se siguió el criterio de maximizar la varianza experimental, en este caso el desempeño de los alumnos/as de la escuela ajustado por su nivel socio-económico (eficacia escolar); en segundo término, se buscó obtener la máxima representatividad ecológica. Para cumplir el primer criterio, en la selección de las diez escuelas en cada país se intentó seleccionar cuatro escuelas de alto desempeño, tres de bajo desempeño y las tres restantes de desempeño medio, ajustado en todos los casos por el nivel sociocultural. Dada la imposibilidad de tener, *a priori*, una estimación del desempeño de las escuelas, se partió de los resultados de evaluaciones nacionales o internacionales, así como la opinión de expertos, tales como los inspectores.

Para obtener una cierta representatividad ecológica, se utilizaron tres criterios: región geográfica, de tal forma que las escuelas reflejasen la variedad regional de cada país; hábitat de la localidad donde están ubicadas, para lo que seleccionaron escuelas situadas en una megaciudad (más de un millón de habitantes), zona urbana (entre un millón y 25.000 habitantes) y zona rural (menos de 25.000 habitantes); y tamaño de la escuelas, de tal forma que se analizaron escuelas grandes, medianas y pequeñas, en función del tamaño medio de cada país. En cualquier caso, la decisión para la aplicación de los tres criterios y su categorización fue competencia de cada país. El objetivo final que se buscó es que fueran representativas de la diversidad de las escuelas públicas del país.

Respecto a las aulas, se decidió estudiar los grupos de tercer grado de Educación Primaria/Básica (8/9 años de edad modal). De esta forma, se seleccionaron todas las aulas de tercer grado de las escuelas ya elegidas. En caso de que alguna de ellas tuviera más de cinco aulas de ese grado, se eligieron cinco al azar. Con ello, se estudiaron un total de 248 aulas (cuadro 1), situadas en 98 escuelas de nueve países.

Por último, se pretendió estudiar todos los niños y niñas que asisten a las aulas seleccionadas. Finalmente, se trabajó con los datos de 5.603 alumnos y alumnas; es

decir, todos aquellos de los que se obtuvo información de los instrumentos aplicados, tanto a ellos mismos, como a sus familias o profesores/as.

En la actualidad, hay consenso en aceptar que los estudios de eficacia escolar requieren técnicas multinivel tanto para estimar la magnitud de los efectos escolares y analizar sus propiedades científicas, como para identificar los factores asociados al logro académico (p.e. Aitkin y Longford, 1986; Hill y Rowe, 1996; Kennedy y Mandeville, 2000; Goldstein, 2003; Murillo, 1999, 2005, 2008), y, dentro de éstas, las más completas son las técnicas de cuatro niveles, dado que posibilitan conocer de forma minuciosa las aportaciones de los niveles alumno, aula, escuela y país/sistema educativo.

Dado que se busca estimar los efectos escolares para cuatro variables de producto socio-afectivo (Autoconcepto, Comportamiento, Convivencia social y Satisfacción con la escuela), se realizaron cuatro modelamientos multinivel, uno para cada variable. En todo el proceso se utilizó como programa para el análisis el MLwiN v2.14 y se realizó la estimación mediante el procedimiento de Mínimos Cuadrados Interactivos Generalizados (*Iterative Generalized Least Squares - IGLS*) (Goldstein, 2003).

Sin entrar en excesivas complejidades estadísticas, a continuación se explica el proceso seguido para cada una de las variables respuesta:

Fase 1. Estimación del modelo nulo

En una primera fase se utiliza el modelo nulo (*null model*) o modelo vacío que constituye el punto de partida del proceso de modelado; contiene sólo una variable respuesta y la constante (o intercepto o punto de corte). De esta forma, el modelo posee efectos aleatorios en los cuatro niveles y no incluye variables explicativas en ninguno de ellos. El modelo nulo se establece como línea de base para la estimación de la varianza explicada a partir de la cual se van evaluando las aportaciones de modelos más elaborados.

$$y_{ijkl} = \beta_{0jkl} + \varepsilon_{ijkl}$$

$$\beta_{0jkl} = \beta_0 + \varphi_{0l} + v_{0kl} + \mu_{0jkl}$$

A partir del mismo es posible obtener los llamados efectos escolares "brutos", es decir, sin ajustar por las variables contextuales.

Fase 2. Estimación del modelo con variables de ajuste

A partir del modelo nulo se añaden las variables consideradas de ajuste en la parte fija, tras analizar si realizan una aportación estadísticamente significativa, y se les incluye en la parte aleatoria para analizar su comportamiento. Como se ha señalado, las variables de ajustes utilizadas son las características personales del estudiante, el nivel socio-económico y cultural de las familias así como de la zona donde está ubicada la escuela.

Este modelo con las variables de ajuste es la base del planteamiento del valor añadido, dado que en él se incluyen los factores externos que inciden en el rendimiento del alumno/a. De esta forma, si se estiman los residuales del alumnado a partir de

este modelo, se tendría el rendimiento del alumnado al descontar esas variables de ajuste, lo que se denomina *logro académico*. Así, el *rendimiento* es el resultado bruto de los alumnos y el *logro* sería ese rendimiento eliminando factores tales como el nivel socio-económico y cultural de las familias, rendimiento previo o características personales del alumnado; es decir, lo que aporta al estudiante en su desarrollo estudiar en un aula, escuela y país concretos.

De esta forma se estimaron cuatro modelos multinivel (uno para cada variable de producto) análogos al siguiente:

$$y_{ijkl} = \beta_{0,jkl} + \beta_{1,jkl}NSE_{ijkl} + \beta_{2,jkl}NCult_{ijkl} + \beta_{3,jkl}Genero_{ijkl} + \beta_{4,jkl}LenguaMaterna_{ijkl} + \beta_{5,jkl}Nativo/Inmigrante_{ijkl} + \beta_{6l}NSE_esc_{kl} + \varepsilon_{ijkl}$$

$$\beta_{0,jkl} = \beta_0 + \varphi_{0l} + v_{0kl} + \mu_{0,jkl}$$

$$\beta_{1,jkl} = \beta_1 + \varphi_{1l} + v_{1kl} + \mu_{1,jkl} \quad \dots \quad \beta_{5,jkl} = \beta_5 + \varphi_{5l} + v_{5kl} + \mu_{5,jkl}$$

$$\beta_{6l} = \beta_6 + \varphi_{6l}$$

Con:

$$[\varepsilon_{0ijkl}] \sim N(0, \Omega_\varepsilon) : \Omega_\varepsilon = [\sigma_{\varepsilon_0}^2]$$

$$[\mu_{0,jkl}] \sim N(0, \Omega_\mu) : \Omega_\mu = [\sigma_{\mu_0}^2]$$

$$[v_{0kl}] \sim N(0, \Omega_v) : \Omega_v = [\sigma_{v_0}^2]$$

$$[\varphi_{0l}] \sim N(0, \Omega_\varphi) : \Omega_\varphi = [\sigma_{\varphi_0}^2]$$

Donde:

y_{ijk} son las diferentes medidas de desempeño del estudiante;

NSE_{ijkl} , Nivel socio-económico de la familia del estudiante;

N_Cult_{ijkl} , nivel cultural de la familia del estudiante;

$Genero_{ijkl}$, si el estudiante es mujer;

$LenguaMaterna_{ijkl}$, si la lengua materna del alumno/a no es el español;

$Nativo/Inmigrante_{ijkl}$, si el alumno/a ha nacido fuera del país donde estudia; y

NSE_esc_{kl} , Nivel socio-económico de la escuela.

A partir de estos modelos, en primer lugar, es posible estimar los efectos de escuela, de aula y de sistema educativo para cada medida de rendimiento "netos", a partir del cálculo de las correspondientes *correlaciones intraclase (ICC)*.

$$\rho = \frac{\sigma_{v_0}^2}{\sigma_{\varepsilon_0}^2 + \sigma_{\mu_0}^2 + \sigma_{v_0}^2 + \sigma_{\varphi_0}^2}$$

Igualmente, posibilitan el análisis de la consistencia de los efectos escolares entre diferentes medidas de producto, a partir del cálculo de los residuales del nivel 3 (escuela) para cada variable y la estimación de su correlación mediante el coeficiente de correlación de *Pearson*.

3. RESULTADOS

Atendiendo a los objetivos planteados, agrupamos los resultados en dos grandes epígrafes: en uno se aborda la estimación de la magnitud de los efectos escolares en las cuatro medidas de rendimiento y, en el otro, el análisis de la consistencia entre ellas.

3.1. Estimación de los Efectos escolares

Tal y como se ha señalado, el primer paso es la obtención del modelo nulo, sin variables de ajuste. El mismo permite hacer una aproximación a los efectos escolares brutos; es decir, posibilita calcular el porcentaje de la varianza del desempeño de los estudiantes en las cuatro variables de desarrollo socio-afectivo consideradas explicada por el aula, la escuela y el país, sin tener en cuenta ninguna variable de ajuste. En el cuadro 2 se muestran los resultados.

CUADRO 2
MAGNITUD DEL EFECTO “BRUTO” DEL AULA, LA ESCUELA Y EL PAÍS (EN PORCENTAJE DE VARIANZA EXPLICADA) PARA AUTOCONCEPTO, COMPORTAMIENTO, CONVIVENCIA SOCIAL Y SATISFACCIÓN CON LA ESCUELA

	Autoconcepto	Comportamiento	Convivencia social	Satisfacción con la escuela
Aula	8,44	10,43	30,65	7,68
Escuela	7,56	1,91	6,16	3,83
País	9,70	1,14	5,39	3,52

En los datos presentados en el cuadro 2, referidos al efecto “bruto” de las variables de contexto en los componentes socio-afectivos estudiados, se puede observar, según el análisis, que:

- El efecto escolar para la variable producto satisfacción con la escuela es muy bajo sólo explica un 3,83%.
- Bajo en convivencia social, 6,16%.
- Muy bajo en comportamiento, tan solo 1,91%.
- Bajo en el autoconcepto, explicando un 7,56%.

Como se ha señalado, la influencia de la escuela y de aula en el logro socio-afectivo se estima a partir de los modelos multinivel de cuatro niveles ajustados con las variables de contexto, en este caso, el nivel socio-económico de las familia, su nivel cultural, género, procedencia y lengua materna; además se incluyen otras como el nivel socio-cultural del barrio donde está ubicada la escuela y el nivel socio-cultural del país. En la cuadro 3 se encuentran los resultados de esos modelos.

CUADRO 3
RESULTADOS DE LOS MODELOS MULTINIVEL AJUSTADOS DE CUATRO NIVELES PARA LAS VARIABLES DE PRODUCTO DE RENDIMIENTO SOCIO-AFECTIVO

	Autoconcepto	Comportamiento	Convivencia social	Satisfacción con escuela
<i>Parte fija</i>				
Intercepto	255,67 (4,77)	251,49 (2,47)	249,21 (3,38)	251,16 (3,03)
Nivel socio-económico familia	1,85 (0,75)	2,82 (0,79)	NS	3,51 (0,79)
Nivel cultural familia	2,49 (0,75)	5,22 (0,77)	NS	NS
Género (Varón-mujer)	-2,35 (1,16)	7,087 (1,26)	4,73 (1,03)	3,69 (1,29)
Nativo-Inmigrante	-8,29 (3,27)	-18,28 (3,40)	NS	-12,08 (3,48)
Lengua Materna (Español-Otra)	-7,87 (2,29)	NS	NS	-9,18 (3,16)
NSC escuela	NS	NS	5,98 (1,64)	NS
<i>Parte aleatoria</i>				
Entre países	176,47 (95,07)	33,91 (24,28)	50,61 (43,04)	62,45 (37,13)
Entre escuelas	131,93 (39,28)	36,06 (28,05)	89,82 (66,97)	38,68 (25,82)
Entre aulas	188,25 (32,54)	236,62 (37,10)	721,57 (88,02)	191,28 (32,65)
Entre alumnos	1684,33 (32,54)	1996,63 (38,58)	1327,93 (25,66)	2117,38 (40,90)

NS: No significativo a un $\alpha=0,05$.

Del cuadro 3 se pueden obtener algunas ideas que, aun no estando directamente ligadas con el objetivo de este trabajo, son de interés para conocer un poco más los factores asociados a las diferentes variables de rendimiento socio-afectivo. Entre ellas:

1. El nivel socio-económico de las familias incide en las cuatro variables de producto, de tal forma que según estos datos, los estudiantes cuyas familias disponen de mayor renta tienen un mayor autoconcepto, se comportan mejor en la escuela, se adaptan más y están más satisfechos con ella. No es objeto del estudio profundizar en esos resultados, pero parece claro que las escuelas se ajustan mejor

- a la cultura de los estudiantes con mayores recursos económicos, por lo que parece lógico que sus resultados también sean más altos.
2. El nivel cultural de las familias, por su parte, incide en el autoconcepto y, especialmente, en el comportamiento. Sin embargo no es significativa su aportación para el comportamiento social o la satisfacción con la escuela.
 3. Según estos datos, las niñas tienen un autoconcepto más bajo que sus compañeros varones, sin embargo, tienen un mejor comportamiento en la escuela, así como una mejor convivencia y están más satisfechas con la escuela.
 4. Un estudiante, sólo por el hecho de ser inmigrante (es decir, controladas las otras variables) hace que su autoconcepto y su comportamiento sea peor, y está menos contento con la escuela. Ello indica las dificultades de un estudiante no nacido en el país para incorporarse plenamente a la escuela y obtener los mismos resultados.
 5. Tener una lengua materna diferente del español como, por ejemplo, la pertenencia a un grupo indígena, implica un menor autoconcepto y una menor satisfacción con la escuela.
 6. El nivel socio-económico de la escuela no parece influir ni en el autoconcepto de los estudiantes ni en su satisfacción con la escuela o comportamiento, sólo en convivencia.

Estimando la correlación intraclase (ICC) es posible determinar el efecto escolar de cada variable, tanto para el nivel aula, como para los niveles de escuela o país. Así, la escuela parece tener una baja influencia en la conformación de comportamientos, aunque hay grandes variaciones entre las diferentes medidas de producto (Cuadro 4).

CUADRO 4

MAGNITUD DEL EFECTO ESCOLAR, DE AULA Y DE PAÍS "NETO" (EN PORCENTAJE DE VARIANZA EXPLICADA) PARA AUTOCONCEPTO, COMPORTAMIENTO, CONVIVENCIA SOCIAL Y SATISFACCIÓN CON LA ESCUELA

	Autoconcepto	Comportamiento	Convivencia social	Satisfacción con la escuela
Aula	8,63	10,27	32,95	7,94
Escuela	6,05	1,57	4,10	1,61
País	8,09	1,47	2,31	2,59

Profundizando más en los datos, es posible encontrarse que el efecto escolar es:

- Muy bajo en satisfacción con la escuela. Descontando la aportación del aula y del país, el efecto escolar para la variable producto satisfacción con la escuela es de apenas 1,61%.
- Muy bajo en comportamiento, de apenas el 1,57%.
- Bajo en convivencia social, del 4,10%.
- Bajo en autoconcepto, del 6,05%.

De esta forma, se observa que las características procesuales de la escuela inciden en el desarrollo de actitudes y comportamientos positivos por parte del alumnado, aunque esta incidencia es mayor en autoconcepto y convivencia social, y nula en satisfacción con la escuela. Este último dato es especialmente llamativo dado que indica que la satisfacción del alumnado con la escuela no depende de la escuela, sino de sus propias características o del aula.

Más alta es la influencia de los elementos de aula en las cuatro variables analizadas, pero sobre todo en convivencia social de los alumnos y las alumnas (32,95%). Esto puede explicarse fácilmente, si se recuerda que es el propio docente quien valora el comportamiento social de su alumnado; por lo tanto la magnitud del efecto de aula en la convivencia social puede ocultar, simplemente, los diferentes baremos utilizados por los docentes. Explicación análoga puede tener que el efecto de la variable Comportamiento explicado por el aula sea del 10,27%. Los datos también indican que el 8,63% de la varianza del autoconcepto es explicada por el aula, y el 7,94% de la varianza en la satisfacción del alumnado con la escuela sea explicado por el aula.

El vivir y estudiar en un país u otro tiene una influencia pequeña en las variables Comportamiento (1,47%), Convivencia social (2,31%) y Satisfacción con la escuela (2,59%). Pero, por el contrario, tiene una importante influencia en el autoconcepto que tienen los estudiantes (8,09%). Con ello se puede afirmar que la sociedad, en sentido amplio, juega un papel fundamental en la conformación del autoconcepto.

3.2. Consistencia entre efectos

Tras abordar la estimación de la magnitud de los efectos escolares, así como de aula y de país, el segundo objetivo es estudiar la consistencia entre dichos efectos. Es decir, se trata de conocer si hay coherencia entre los centros en su eficacia, en función de diferentes medidas de producto socio-afectivo. De esta forma, se tiene información sobre si los centros "eficaces" o con alto valor añadido en Autoconcepto, lo son también en Comportamiento o Convivencia Social.

La consistencia entre efectos se estima mediante la correlación de los residuales de los centros en los modelos ajustados en cada una de las variables de producto utilizadas (Cuadro 5).

CUADRO 5
CONSISTENCIA ENTRE LOS EFECTOS ESCOLARES PARA LAS VARIABLES DE LOGRO
SOCIO-AFECTIVO

	Autoconcepto	Comportamiento	Convivencia social	Satisfacción
Autoconcepto	1	NS	0,3224	0,3219
Comportamiento	NS	1	NS	NS
Convivencia social	0,3224	NS	1	NS
Satisfacción	0,3219	NS	NS	1

NS: No significativo a un $\alpha=0,05$.

Como se observa en el cuadro 5 la consistencia es muy diferente en función de las variables estudiadas. Siendo, en todo caso nula o muy baja:

1. El comportamiento del alumnado en la escuela es independiente de variables tales como su convivencia social, autoconcepto y satisfacción con la escuela. Se ha comprobado la ausencia de significación en la correlación de los residuales de la variable producto comportamiento con las otras tres variables de producto socio-afectivo.
2. Los centros cuyos estudiantes tienen un autoconcepto más positivo también están más satisfechos con su escuela y tienen mejores niveles de convivencia social. Aunque la consistencia del efecto escolar para autoconcepto es baja (en torno a 0,32) con convivencia social y con satisfacción con la escuela.
3. Por último, los estudiantes que están en su escuela es independiente de su convivencia social. Dado que la consistencia de los efectos entre satisfacción con la escuela y convivencia social es no significativa.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En coherencia con anteriores estudios, los resultados apuntan a que la escuela tiene un papel muy limitado en el desarrollo de productos socio-afectivos. Efectivamente, en esta investigación se ha encontrado que los efectos escolares para productos socio-afectivos está entre un 1,5 y un 6%, en función de la variable producto, cifras análogas a las encontradas por Knuver y Brandsma (1993), Grisay (1996), Sammons (1999), Opendakker y Van Damme (2000) o Van Landeghem *et al.* (2002). Además, son considerablemente más bajas que para las variables de producto cognitivo.

Estas bajas aportaciones abren un debate acerca de los motivos de la misma. ¿Realmente la escuela juega un papel tan bajo en el desarrollo de aprendizajes socio-afectivos? Para indagar sobre esta cuestión es necesario aportar algunos elementos de base.

En primer lugar, es importante destacar que algunos autores como, por ejemplo Scheerens y Bosker (1997), señalan que en general la magnitud de los efectos escolares suele estar infraestimada. Y lo justifican atendiendo al error de medida de las pruebas así como en los problemas de validez curricular de las pruebas de rendimiento utilizadas en las investigaciones. No resulta un argumento completamente convincente, pero es interesante esta llamada a la cautela.

En segundo lugar, es preciso recordar el escaso desarrollo de las pruebas para medir el desarrollo socio-afectivo de los estudiantes. Algunos interesantes estudios recientes en España como el de Soriano (2010) buscan esta precisión aunque en esta investigación se han utilizado pruebas que cumplen con todos los requisitos en cuanto a validez y fiabilidad, difícilmente pueden tener la sensibilidad de las pruebas de desempeño en Matemáticas o en Lengua. De esta forma, es posible que estos bajos efectos sean debidos a problemas de medida de las pruebas no exclusivos de este trabajo, sino generalizables al resto de estudios que abordan la magnitud de los efectos socio-afectivos.

Por último, también es necesario señalar que mientras para la enseñanza de las Matemáticas, por ejemplo, se cuenta con libros de texto, tiempo en el horario escolar y formación de profesores específicos para su desarrollo, no se sabe aún cómo el docente puede contribuir al desarrollo de, por ejemplo, el autoconcepto, ni hay materiales,

tiempos específicos o formación sobre ello. Luego no es extraño que la “eficacia” de esa tarea no sea la deseable.

De esta forma, aunque los resultados de este estudio son concluyentes: la escuela tiene una importancia muy pequeña en el desarrollo de productos socio-afectivos, es posible que el efecto no sea tan pequeño como parece, pero en todo caso mucho menor del deseable.

El otro objetivo del estudio era estimar la consistencia entre diferentes medidas de rendimiento socio-afectivo. Es decir, determinar si las escuelas eficaces en el desarrollo del Autoconcepto lo son también en, por ejemplo, Convivencia social. Los resultados de este trabajo apuntan a que esta consistencia es baja o incluso nula, en línea con otras investigaciones. Así Mortimore *et al.* (1988) encontraron una débil consistencia entre diferentes medidas de actitudes hacia la escuela, entre comportamiento escolar y la actitud hacia la escuela y las Matemáticas, y entre el autoconcepto del alumno y la actitud hacia la escuela. Resultados análogos a los de Rutter *et al.* (1979).

Con ello se puede concluir que el efecto escolar es multidimensional, es decir que depende de la variable de producto utilizada. La aplicación práctica de esta idea es clara: no es posible afirmar la eficacia (y con ello la calidad) de un centro sólo conociendo uno o unos pocos resultados del mismo.

Otra idea que se puede deducirse de este trabajo es la necesidad de utilizar estrategias de valor añadido para conocer la eficacia de las escuelas (Martínez Arias, 2009; Murillo, 2010). La modelización multinivel utilizada ha mostrado que variables tales como Nivel socio-económico y cultural de la familia, Género o Lengua Materna están incidiendo en el desarrollo de productos socio-afectivos, por lo que si se quiere tener una estimación real de la aportación de las escuelas al desarrollo integral de los estudiantes hay que “descontar” el peso de esas variables.

Este trabajo, para finalizar, insiste en la necesidad de abordar desde un planteamiento más integral la evaluación del alumnado: si estamos de acuerdo que el objetivo de la educación es la formación de la persona integralmente, no es posible seguir olvidando la evaluación del desarrollo socio-afectivo. Sólo si avanzamos hacia sistemas más integrales e integradores de la evaluación de los estudiantes, será posible que avancemos en una educación que contribuya a una sociedad más justa y equitativa.

REFERENCIAS

- Aitkin, M. & Longford, N. (1986). Statistical modelling issues in school effectiveness studies. *Journal of the Royal Statistical Society, Ser A*, 149, 1-43.
- Alves, M.T. & Soares, J. F. (2008). O efeito das escolas no aprendizado dos alunos: um estudo com dados longitudinais no Ensino Fundamental. *Educação e Pesquisa*, 34 (3), 527-544.
- Arancibia, V., Maltés, S. & Álvarez, M. (1990). *Test de Autoconcepto Académico. Estandarización para escolares de 1° y 4° años de Enseñanza Básica*. Santiago: PUC de Chile.
- Barbosa, M. E. & Fernandes, C. (2001). A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série. En C. Franco (Ed.), *Promoção, ciclos e avaliação educacional* (pp. 155-172). Porto Alegre: ArtMed.

- Bosker, R. J. (1990). *Does school provide chances?* Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Bosker, R. J. (1991). De consistentie van schooleffecten in het basisonderwijs [The consistency of school effects in primary education]. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 16, 206-218.
- Bosker, R. J. & Witziers, B. (1996, abril). *The magnitude of school effects, or: Does it really matter which school a student attends?* Ponencia presentada en la Annual Meeting of the American Educational Research Association. Nueva York, EE.UU.
- Brookover, W. B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. & Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: schools can make a difference*. Nueva York: Praeger.
- Caballero, A. & García Lago, V. (2010). La lectura como factor determinante de la competencia emocional: un estudio hecho con la población universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 345-359.
- Carvalho, M. (2005). Análisis de los resultados obtenidos en estudios de eficacia escolar en México, comparados con los de otros países. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2, 80-108.
- Carvalho, M. (2006). Factores que afectan el desempeño del alumnado mexicano en edad de educación secundaria: un estudio dentro de la corriente de eficacia escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 30-53.
- Casas, A., Gamboa, L. & Piñeros, J. (2002). El efecto escuela en Colombia, 1999-2002. *Borradores de investigación*, 27, 1-37.
- Cervini, R. (2006a). Los efectos de la escuela y del aula sobre el logro en matemáticas y en lengua de la educación secundaria: Un modelo multinivel. *Perfiles educativos*, 28, 68-97.
- Cervini, R. (2006b). Progreso de aprendizaje en la educación secundaria básica de Argentina: un análisis multinivel de valor agregado. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 54-83.
- Cervini, R. (2009). Comparando la Inequidad en los Logros Escolares de la Educación Primaria y Secundaria de Argentina: Un Estudio Multinivel Comparativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7, 5-21.
- Cervini, R. (2010). El 'efecto escuela' en la Educación Primaria y Secundaria: El caso de Argentina. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8, 8-25.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D. & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: US Government Printing Office.
- Conde, M. J., Herrera, M. E., Sánchez, M. C. & Nieto, S. (1999). En el rendimiento académico de los alumnos. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (2), 413-424.
- Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. Londres: Cassell.
- Daly, P. (1991). How large are school effects in Northern Ireland? *School effectiveness and school improvement*, 6 (4), 367-379.
- Delprato, M. (2006) Determinantes del rendimiento educativo del nivel primario aplicando la técnica de análisis multinivel. En F. J. Murillo (Coord.), *Estudios sobre eficacia escolar en iberoamérica. 15 buenas investigaciones* (pp. 111-142). Bogotá: Convenio Andrés Bello.

- Fernández, T. & Blanco, E. (2004). ¿Cuánto importa la escuela? El caso de México en el contexto de América Latina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1), 1-27. Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/index.htm>.
- Ferrão, M. E., Beltrão, K. & Santos, D. (2003). Políticas de não-repetência e qualidade da educação: evidências obtidas a partir da modelagem dos dados da 4a série do SAEB-99. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26, 47-73.
- Fitz-Gibbon, C.T. (1991a). Multilevel modeling in an indicator system. En S.W. Raudenbush y J. D. Willms (Eds.), *Schools, classrooms and pupils: international studies of schooling from multilevel perspective* (pp. 67-83). San Diego, CA: Academic Press.
- Fitz-Gibbon, C.T. (1991b). Multilevel modelling in an indicator system. En S.W. Raudenbush y J. D. Willms (Eds.), *Schools, classrooms and pupils: international studies of schooling from multilevel perspective* (pp. 67-83). San Diego, CA: Academic Press.
- Fletcher, P. (1997). *À procura do ensino eficaz*. Documento no publicado. Brasil: PNUD/MEC/SAEB.
- Franco, C. (2003). A investigação sobre eficácia escolar no Brasil. En F. J. Murillo (Coord.), *La Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica* (pp. 191-207). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Goldstein, H. (2003). *Multilevel Statistical Models*. Londres: Hodder Arnold.
- Grisay, A. (1996). *Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège*. Liège: Université de Liège.
- Hill, P.W. & Rowe, K.J. (1996). Multilevel modeling in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (1), 1-34.
- Kennedy, E. & Mandeville, G. (2000). Some Methodological Issues in School Effectiveness Research. En C. Teddlie y D. Reynolds (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 189-205). Londres: Falmer Press.
- Knuver, A. & Brandsma, H. (1993). Cognitive and affective outcomes in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 4, 189-204.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [LLECE] (2001). *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Informe Técnico. Santiago, Chile: UNESCO.
- Lastra, E. (2006). La calidad educativa en las escuelas públicas mexicanas. Estudio internacional sobre factores asociados al logro educativo en Latinoamérica. En F. J. Murillo (Coord.), *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones* (pp. 223-259). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Mandeville, G. K. (1988). School effectiveness indicators revisited: cross-year stability. *Journal of Educational Measurement*, 25, 349-366.
- Marsh, H.W. (1988). *Self Description-Questionnaire I. SDQ-I manual and research monograph*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Marsh, H.W., Craven, R. G. & Debus, R. L. (1991). Self-concepts of young children aged 5 to 8: Their measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology*, 83, 377-392.
- Martínez Arias, R. (2009). Usos, aplicaciones y problemas de los modelos de valor agregado en educación. *Revista de Educación*, 348, 217-250.

- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*. Somerset: Open Books.
- Murillo, F. J. (1999). Los modelos jerárquicos lineales aplicados a la investigación sobre eficacia escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (2), 453-460.
- Murillo, F. J. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (1), 1-14. Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/index.htm>.
- Murillo, F. J. (2005a). ¿Importa la escuela? Una estimación de los efectos escolares en España. *Tendencias pedagógicas*, 10, 29-45.
- Murillo, F. J. (2005b). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J. (2008). Los Modelos Multinivel como herramienta para la investigación educativa. *Magis, Revista Internacional de Investigación Educativa*, 1 (1), 17-34.
- Murillo, F. J. (2010). ¿Quiénes son los Responsables de los Resultados de las Evaluaciones?: Hacia un Planteamiento de Valor Agregado en Educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), 3-9.
- Opdenakker, M. & Van Damme, J. (2006). Differences Between Secondary Schools: A study about school context, group composition, school practice, and school effects with special attention to public and Catholic schools and types of schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (1), 87-117.
- Opdenakker, M., Van Damme, J., De Fraine, B., Van Landeghem, G. & Onghena, P. (2002). The effect of schools and classes on Mathematics achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 13 (4), 399-427.
- Opdenakker, M. C. & Van Damme, J. (2000). Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: similarities and differences between school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11 (1), 165-196.
- Purkey, W. W. & Cage, B. N. (1973). The Florida Key: A scale to infer learner self-concept. *Educational and Psychological Measurement*, 23, 979-984.
- Raudenbush, S. W. & Willms, J. D. (1995). The estimation of school effects. *Journal of Educational and Behavioural Statistics*, 20 (4), 307-335.
- Rodríguez, O. & Murillo, F. J. (en prensa). Estimación de los Efectos Escolares para Colombia. *Magis, Revista Internacional de Investigación Educativa*.
- Rutter, M., Mortimore, P., Ouston, J. & Maughan, B. (1979). *Fifteen thousand hours*. Londres: Open Books.
- Sammons, P. (1999). *School Effectiveness. Coming of age in the twenty-first century*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Sammons, P., Nuttall, D. L. & Cuttance, P. (1993). Differential school effectiveness: results from a reanalysis of the Inner London Education Authority's Junior School Project Data. *British Educational Research Journal*, 15 (4), 381-405.
- Sammons, P., Thomas, S. & Mortimore, P. (1997). *Forging links: effective schools and effective departments*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.

- Soriano, E. & Franco, C. (2010). Mejora de la autoestima y de la competencia emocional en adolescentes inmigrantes sudamericanos residentes en España a través de un programa psicoeducativo de Mindfulness (conciencia plena.) *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 297-312.
- Teddlie, C., Reynolds, D. & Sammons, P. (2000). The methodology and scientific properties of school effectiveness research. En C. Teddlie y D. Reynolds (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 55-133). Londres: Falmer Press.
- Thomas, S., Sammons, P. & Mortimore, P. (1997). Stability and consistency in secondary schools' effects on students' GCSE outcomes over three years. *School Effectiveness and School Improvement*, 8 (2), 169-197.
- Valencia-Agudelo, G. (2008). La eficacia escolar: retos y desafíos para mejorar la calidad y la equidad en el sistema educativo colombiano. *Revista Unipluriversidad*, 8, 1-14.
- Vandenberghe, R., Bohets, A., Claus, G., Vernelen, A., & Viaene, M. (1994). *De determinanten van het professionele handelen van leerkrachten secundair onderwijs en de invloed op de onderwijskwaliteit* [The determinants of secondary teacher's professional capacities and the influence on the quality of education]. Leuven: K.U. Leuven, Centrum voor onderwijsbeleid en -vernieuwing.
- Willms, J. D. & Somers, M. A. (2001). Family, classroom, and school effects on children's educational outcomes in Latin America. *School Effectiveness and School Improvement*, 12 (4), 409-445.
- Zorrilla, M. (2008). *La escuela secundaria mexicana. Un estudio multinivel de los efectos escolares y sus propiedades científicas*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad Anahuac, México.

Fecha de recepción: 10 de noviembre de 2010.

Fecha de revisión: 11 de noviembre de 2010.

Fecha de aceptación: 21 de febrero de 2010.

ESCUELA, FAMILIAS Y OCIO EN LA CONCILIACIÓN DE LOS TIEMPOS COTIDIANOS DE LA INFANCIA

Raúl Fraguela Vale¹

Juan José Lorenzo Castiñeiras²

Lara Varela Garrote³

RESUMEN

Este trabajo analiza la influencia de los condicionantes socioeconómicos en la conciliación de la vida laboral y personal de familias con hijos escolarizados en Educación Primaria y estudia el papel que desarrolla la escuela en la organización de sus tiempos. La muestra la conformaron 1670 familias con hijos escolarizados en Educación Primaria del ámbito urbano gallego. Se realizó un cuestionario en el que se les preguntó sobre conciliación: nivel de conciliación, factores que la dificultan, utilización de servicios para facilitarla y necesidad de servicios escolares. Los resultados indican que el género, el nivel de estudios y los ingresos familiares son factores determinantes en la conciliación; que los ámbitos laboral, doméstico y escolar son los que dificultan en mayor medida la conciliación y que el ámbito escolar es percibido como un problema para la conciliación, aunque las familias reconocen la utilidad de algunos servicios escolares para organizar sus tiempos.

Palabras clave: conciliación; familia; educación; infancia.

Correspondencia:

Raúl Fraguela Vale (raul.fraguela@udc.es)

1 Departamento de Didácticas Específicas. Universidad de A Coruña.

2 Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Santiago de Compostela. juanjo.lorenzo@usc.es

3 Departamento de Didácticas Específicas. Universidad de A Coruña. lara@udc.es

SCHOOL, FAMILY AND LEISURE IN THE BALANCE OF CHILDREN'S DAILY ROUTINES

ABSTRACT

This paper examines whether socioeconomic conditions influence the work-life balance of families with children enrolled in Primary Education, and studies the influence of school in time management. The sample was made up of 1670 families with children enrolled in Primary Education from an urban area of Galicia, Spain. We gave them a questionnaire about work-life balance that covered the following issues: work-life balance level, factors that hinder this balance, services used to make this balance easier, and needs for educational services. The results show that gender, educational level and family income are key factors in the work-life balance. Work, home and school are the areas that make work-life balance most difficult to achieve. School is perceived as a problem for the work-life balance, although families admit the usefulness of some school services to manage their routines.

Key words: *work-life balance; family; education; childhood.*

INTRODUCCIÓN

En 1993, un estudio para UNICEF de la economista estadounidense Sylvia Ann Hewlett analizó el fenómeno de desatención a la infancia en las sociedades más ricas del planeta. El informe de Hewlett reveló que el modelo social elegido en Reino Unido y EEUU era perjudicial para la infancia, ya que favorecía la privatización de la atención infantil y dificultaba la atención de los hijos por parte de sus familias (Chomsky, 2007). El modelo europeo salió reforzado de este informe, ya que las políticas sociales apoyaban los sistemas de ayuda familiar e infantil, resultando un modelo más protector (Hewlett, 1993). Veinte años después, el problema de la desatención a la infancia se ha convertido en una amenaza para el bienestar de las sociedades occidentales, perjudicando notablemente la calidad de vida de las familias (OCDE, 2008; Marí-Klose y otros, 2010; UNICEF, 2010).

Uno de los elementos clave en la transformación del modelo social, ha sido el cambio experimentado en la estructura familiar en las últimas décadas. Estudios como los de Luengo y Luzón (2001) o Rivero (2005) analizan las transformaciones de la familia desde los años 70: descenso de la vida doméstica de la mujer; aumento de la edad media del matrimonio y a la que se tiene el primer hijo; incremento del número de divorcios, etc. Estos cambios y, sobre todo, la incorporación de la mujer al ámbito laboral, han provocado la pérdida por parte de la familia de la "protección institucional que proporcionaba los altos índices de vida doméstica de la mujer" (Luengo y Luzón, 2001: 60). En este contexto, la armonización entre el trabajo remunerado y el desarrollo familiar se ha convertido en una meta difícil de alcanzar (Barbero, 2006).

Este proceso de cambio, que implica a todo el conjunto familiar, afecta directamente a la infancia. Hasta no hace muchas décadas, la jornada escolar (de unas 5 horas de duración) ocupaba una parte del tiempo de la infancia, siendo la familia y el hogar referencias relevantes en los ritmos de vida de los escolares. Hoy en día la situación

es distinta: el tiempo de permanencia en el centro educativo ha aumentado mucho, las agendas infantiles pueden alcanzar hasta 12 horas de duración (Doménech, 2009) y se ha reducido el número de miembros familiares en el hogar. De 4 personas en los años 70 se ha pasado a una media de 2,9 miembros (INE, 2004). Esto ha obligado a una reestructuración del tiempo libre infantil, ya que los padres no pueden compartirlo con sus hijos y deben ocuparlo con actividades programadas que habitualmente suponen un coste adicional (Tonucci, 2009). Los niños han perdido autonomía en sus vivencias de ocio y es habitual que permanezcan bajo supervisión adulta durante su tiempo de juego (Caballo y Rodríguez, 2010) y que tengan *“una fuerte dependencia de la televisión y los videojuegos, con consecuencias graves para la salud (obesidad infantil), para la educación (pereza e hiperactividad) y para el desarrollo de las capacidades y competencias”* (Tonucci, 2009: 156).

La organización del tiempo se ha convertido en un problema de primer orden para las familias, especialmente para las que tienen hijos pequeños. Por una parte, los niños necesitan recuperar sus propios ritmos, con más tiempo personal y menor sobrecarga de actividades; por otra, la familia debe compaginar sus horarios laborales, escolares y personales.

En este contexto toma fuerza el concepto de *“conciliación”* con distintas acepciones, *“de la vida familiar, personal y laboral”*, *“familia-trabajo”*, *“trabajo-vida”* (work-life balance), etc. El empleo del término en el ámbito académico parte del interés despertado por el tema en las políticas públicas de la Unión Europea. Comienza a emplearse con asiduidad a finales de los años 90, cuando la Unión Europea desarrolla políticas de empleo que incorporan medidas de conciliación de la vida laboral y familiar como estrategia de estímulo al empleo. Uno de los objetivos principales de estas políticas es el incremento de la tasa de actividad femenina (Carrasquer y Martín, 2005). De forma más específica, en el Consejo Europeo de Lisboa del año 2000 se plantea garantizar la igualdad de oportunidades laborales entre hombres y mujeres a través de un incremento en la tasa de empleo. Se establece como objetivo a alcanzar en el año 2010 una tasa de ocupación femenina del 60% y se insta a los países de la Unión Europea a promover el empleo en los servicios, *“haciendo mención expresa de los servicios personales, y la conciliación de la vida laboral y familiar”* (Treviño, Vidal y Devolder, 2007: 20).

Las políticas europeas en materia de conciliación han supuesto un importante avance en la búsqueda de igualdad de oportunidades laborales en cuestión de género, pero no tanto en la solución a los problemas de tiempo y compatibilidad de horarios de las familias. En España, el 42,6% de las mujeres que abandonaron el mercado de trabajo lo hizo debido al nacimiento de un hijo. En el caso de los hombres, esta circunstancia motivó la salida de la ocupación en un 2,3% de los casos de abandono (Rivero, 2005). La incorporación de la mujer al ámbito laboral no ha venido acompañada de un sistema de apoyo familiar adaptado a su nuevo rol social, lo que la obliga a asumir una mayor carga de trabajo, afectando negativamente a su calidad de vida. El modelo de familia imperante en nuestra sociedad incrementa el volumen de trabajo femenino. Las mujeres siguen realizando la mayor parte de las tareas del hogar (la doble jornada) y ocupándose del cuidado de los hijos y de otras personas dependientes, (CIS, 2003; Parella, 2004; Macinnes, 2005; Canet, Grisolia y Querol, 2006; Ruíz y Bajo, 2006; INE, 2007; Rueda, Artazcoz y Cortés, 2009). A pesar de los avances producidos en

los últimos años en materia de corresponsabilidad, los estereotipos de género siguen reproduciéndose entre los más jóvenes (García y otros, 2010) e incluso en el contexto universitario: *“tanto los chicos como las chicas destacan que «el tiempo de atención a la familia y al hogar» y el «esfuerzo por compatibilizar familia y trabajo» [...], atañen más a las mujeres”* (Rodríguez, Vila y Freixa, 2008: 63).

Sin embargo, la conciliación es un problema que va más allá de la cuestión de género. Para incidir sobre ella es necesario *“situar el tiempo de las personas en el centro de un nuevo modelo de articulación social”* (Moraleta, 2006: 11), reflexionar sobre los problemas horarios existentes y tener presente el tiempo de trabajo, el familiar y su interacción (Papí y Frau, 2005). Esto supone dar un paso más: frente a las políticas de conciliación enmarcadas dentro del ámbito laboral, hay que desarrollar políticas específicas de tiempo (Treviño, Vidal y Devolder, 2007). Los avances en esta dirección podrían dar lugar a un aumento del bienestar social y contribuir a un mayor desarrollo económico y social (Moraleta, 2006).

En este trabajo se plantea la conciliación como un amplio fenómeno social, personal y laboral (Borràs, Torns y Moreno, 2007) que atañe a la familia y a sus responsabilidades, relacionando los tiempos de trabajo y la posibilidad de compaginarlos con la variedad de actividades personales de los trabajadores (Canet, Grisolia y Querol, 2006). Un importante factor limitante para la conciliación es el conflicto existente entre los tiempos escolares y los tiempos de las familias trabajadoras, que algunos autores sitúan en el núcleo de la conciliación (Cardús, Pérez y Morral, 2002). Si realizamos un análisis cuantitativo y cualitativo del tiempo de las familias con hijos, el escolar es el tiempo social más relevante para la infancia y para la familia (Morán, 2009). Cuestiones como los períodos lectivos de media jornada, los festivos escolares, la diferencia horaria entre niveles educativos, la carencia de plazas en centros de 1º ciclo de Educación Infantil (0-3 años), el desajuste entre los horarios escolares y laborales (Torns, 2004; Gálvez y otros, 2009), el cuidado de los niños cuando están enfermos o en vacaciones, son considerados los puntos negros de la conciliación (Cardús, Pérez y Morral, 2002; Tobío, 2002; Fernández y Tobío, 2005; Tobío, 2009). Paradójicamente, un importante apoyo para la familia en su ajuste a la jornada escolar es la propia escuela, ofertando servicios orientados a la permanencia de la infancia en el colegio mientras trabajan los adultos (desayunos escolares, comedor, actividades extraescolares, etc.). El entorno escolar ha ido aumentando su presencia en la vida de las personas hasta ocupar un lugar destacado en los tiempos de la infancia, la adolescencia y parte de la juventud (Torío, 2004). Sin embargo, parece que este esfuerzo no es suficiente para solucionar los problemas de organización temporal de las familias. Se hace necesario repensar la función de la escuela, debatir en profundidad sobre la jornada escolar en clave de tiempos y de conciliación, implicando a las Administraciones Públicas. De esta labor conjunta deben surgir nuevas propuestas y desarrollarse otras ya señaladas desde el ámbito investigador, como la flexibilización de los horarios escolares en los momentos de entrada y salida de la escuela, la coordinación entre las familias para prestarse servicios recíprocamente y otras fórmulas de gestión del tiempo que podrían contribuir a mejorar el problema (Arhoe, 2008; Gimeno, 2008; Morán, 2009).

En esta línea, la investigación presentada se centra en las problemáticas y dificultades que tienen las familias con hijos escolarizados en Educación Primaria para organizar

y compatibilizar sus tiempos laborales, familiares y personales y estudia el papel que juega la escuela en la organización de sus tiempos. Se enmarca en una investigación más amplia denominada *Escuelas, familias y ocio en la conciliación de los tiempos cotidianos de la infancia: problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales en la Galicia urbana*⁴.

OBJETIVOS

- Analizar en qué medida los condicionantes socioeconómicos influyen en el nivel de conciliación de las familias con hijos escolarizados en Educación Primaria.
- Estudiar la influencia de la escuela (actividades lectivas y no lectivas) en la organización de los tiempos de las familias.

MÉTODO

Descripción de la muestra

Características de la población estudiada: familias con hijos escolarizados en la etapa de Educación Primaria pertenecientes al ámbito urbano gallego. En el marco de la Comunidad Autónoma gallega, el criterio de *urbanidad* se ve necesariamente flexibilizado para atender a la representatividad territorial e interprovincial a nivel geográfico, pues de no ser así, en los casos de las provincias de Lugo y Orense quedarían únicamente incluidas ambas capitales. Teniendo en cuenta lo anterior, el criterio de urbanidad definitivo de la población quedó establecido en los municipios con más de 10.000 habitantes. La población de alumnos escolarizados en este ámbito territorial, tomada como referencia para calcular el número de familias a las que se dirige el estudio, fue de 99.451 alumnos en el curso 2009-2010.

Para la selección de la muestra se aplicó un muestreo aleatorio simple, en función de los centros urbanos de cada provincia (A Coruña, Lugo, Orense, Pontevedra), la titularidad de los colegios (público, concertado, privado) y el ciclo educativo (1º, 2º, 3º ciclo de Educación Primaria). De las 2500 familias invitadas a participar en el estudio, finalmente fueron 1670 las que configuraron la muestra. Se trata de una participación elevada para la población de referencia, quedando ampliamente garantizada la representatividad de la muestra, con un error del 2,44% y un nivel de confianza del 95,5%. En la tabla 1 se resumen las características de la muestra.

4 Proyecto de investigación financiado por el Programa Sectorial de Investigación Aplicada e I+D de la Consellería de Innovación e Industria de la Xunta de Galicia (código 08SEC019214PR), de la que es investigadora principal la profesora María Belén Caballo Villar.

TABLA 1
DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LA MUESTRA (%)

Quien responde		Nivel de estudios		Ingresos familiares (€)		Titularidad centro	
Madre	76,9	Sin estudios	1,7	- de 1000	11,4	Público	70,4
Padre	20,4	Primarios	20,8	1001-1500	22,1	Concertado	27,3
Ambos	1,9	Secundarios	16,8	1501-2000	21,6	Privado	2,3
Otros	0,8	FP	25,9	2001-3000	26	Ciclo Educativo	
		Superiores	34,7	3001-4000	11,4	1º	33,1
				+ de 4000	7,5	2º	34,5
						3º	32,4

Recogida de datos

Teniendo en cuenta que queremos medir una actitud o posicionamiento respecto a la conciliación, la metodología empleada se articula en torno a la construcción de un índice que dé una medida actualizada de la conciliación para la Galicia urbana.

El instrumento de recogida de datos empleado fue el cuestionario, elaborado en tres etapas:

- Revisión bibliográfica: con la finalidad de contextualizar el estado de la cuestión en materia de conciliación, recogiendo los principales aportes y atendiendo especialmente a la detección de investigaciones relacionadas con la temática del estudio.
- Evaluación de expertos: la construcción inicial fue realizada por parte de diversos miembros del equipo investigador SEPA (Pedagogía Social y Educación Ambiental) de las Universidades de A Coruña y Santiago de Compostela.
- Estudio piloto: con la propuesta derivada del análisis de expertos se realizó un estudio piloto (n=180) para validar la idoneidad de las variables contenidas en la configuración del instrumento.

Características o partes del cuestionario

Como ya se ha comentado, el cuestionario forma parte de un proyecto de investigación más amplio, por lo que a continuación se describen únicamente los bloques que son objeto de análisis en este trabajo.

Datos personales: en este apartado se define el perfil socioeconómico (quién responde, nivel de estudios e ingresos mensuales de la unidad familiar, etc.) de las personas que dan respuesta al cuestionario. Se trata de variables de cruce fundamentales para el análisis de los datos.

Índice de conciliación: informa sobre la capacidad de las personas para organizar sus tiempos laborales, familiares y personales de forma satisfactoria. Para la valoración de este índice se utilizó una escala tipo Likert de 4 puntos, siendo 1) *Totalmente en desacuerdo* y 4) *Totalmente de acuerdo*. Se optó por esta opción para evitar las respuestas indiferentes o neutrales. El resultado es una expresión numérica que sintetiza la per-

cepción de quienes responden el cuestionario sobre su nivel de conciliación. Construido a partir de 9 ítems, es la principal referencia de este trabajo y se cruza con el resto de variables analizadas.

Factores que dificultan la conciliación: en este apartado se identifican cuáles son las principales barreras que encuentran las familias para armonizar sus tiempos. Está compuesto por 13 factores que tienen que puntuar entre 1 (nada) y 4 (mucho).

Utilización de servicios para la conciliación: los servicios para la conciliación son aquellas prestaciones (ofertadas por los municipios, los centros educativos, las empresas y las redes familiares) a las que recurren las familias cuando no pueden atender a sus hijos, facilitando su organización temporal. Este bloque está constituido por 7 ítems que se valoran entre 1 (ninguna frecuencia) y 4 (mucha frecuencia).

Necesidad de servicios escolares para la conciliación: en este apartado se solicita a las familias que expresen en qué medida necesitan los servicios que les ofrecen los centros educativos para facilitar su organización diaria. El apartado está formado por 6 ítems, que se puntúan entre 1 (no lo necesito) y 4 (lo necesito mucho).

Tanto en la realización del estudio piloto, como en la aplicación definitiva, el instrumento se hizo llegar a las familias por medio de los centros educativos. Los escolares recogieron el cuestionario tras recibir instrucciones de los investigadores en el propio colegio para, posteriormente, entregarlos a sus padres o tutores. Una vez cumplimentados, fueron devueltos al centro nuevamente a través de los alumnos, terminando este proceso con la recogida de los cuestionarios por parte de los investigadores en el centro educativo.

El índice de conciliación

Por su importancia en el contexto general de la investigación, así como en el análisis de datos, nos detenemos en el estudio de las propiedades psicométricas de la escala a partir de la cual se construye el índice de conciliación.

Para explorar la validez de constructo de la escala, se planteó la realización de un análisis factorial exploratorio a través del método de componentes principales con rotación varimax. Las pruebas de esfericidad de Bartlett (5823.664; $p=0.000$) y de Kaiser-Meyer-Olkin (0.867), el estudio de la matriz anti-imagen (coeficientes próximos a 0) y de la matriz de correlaciones (determinante=0.02) resultan satisfactorios, lo que informa de la idoneidad estadística del empleo de este método.

A través del criterio de autovalores superiores a la unidad y teniendo en cuenta el principio de parsimonia (explicación del fenómeno a través del menor número de factores posible), así como la interpretabilidad, se obtuvo una solución de 2 factores. El primero de ellos, *dificultades y limitaciones para la conciliación*, explica el 49,65% de la varianza y está integrado por 5 ítems. Hay que indicar que, al informar negativamente sobre la conciliación, los ítems que configuran este factor fueron codificados de forma inversa (por ejemplo, si un sujeto valoró con un 4 cualquiera de estos ítems, le fue asignado un 1 en la codificación). El segundo factor, que denominamos *conciliación general*, explica el 13,57% de la varianza y está compuesto por 4 ítems. Considerada en su conjunto, la escala está compuesta por 9 ítems que explican el 63,22% de la varianza total.

En la tabla 2 aparecen reflejada la estructuración de las variables en torno a los dos componentes descritos anteriormente. Como puede observarse en la matriz de correlaciones, todos los ítems tienen un peso satisfactorio sobre sus correspondientes factores (> 0.50):

TABLA 2
ANÁLISIS COMPONENTES PRINCIPALES (VARIMAX)

	Componente	
	1	2
Tengo dificultades para armonizar mi trabajo, cuidar de mi familia y disfrutar de mi tiempo libre	0,699	
El trabajo dificulta el cuidado de mi familia	0,707	
Tengo que renunciar a mi tiempo libre para atender las responsabilidades del trabajo	0,784	
Siempre tengo que renunciar a algo, no tengo tiempo suficiente para el trabajo, la familia y para mí	0,797	
El cuidado de mi familia limita el tiempo que tengo para mí mismo	0,717	
Tengo tiempo suficiente para atender adecuadamente a mi familia		0,781
Tengo tiempo suficiente para mí mismo		0,720
Soy capaz de conseguir mis metas profesionales, familiares y personales de una forma satisfactoria		0,756
Estoy satisfecho con mi organización de los tiempos de trabajo, para la familia y para mí mismo		0,824
Autovalor	4,468	1,221
% de la varianza explicada	49,65	13,57
% de la varianza explicada acumulado	49,65	63,22

El estudio de la fiabilidad se realizó a través del análisis de la consistencia interna. El coeficiente alfa de Cronbach para toda la escala (0.87) y para cada uno de los dos factores referidos (factor 1=0.819 y factor 2=0.839) es satisfactorio (Barnette, 2000; Merino Soto y Lautenschlager, 2003). De hecho, el coeficiente en ningún caso mejora si se manipula la escala y la eliminación de cualquier ítem supone una disminución de la consistencia interna.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Para realizar una descripción general de la variable “conciliación”, hemos agrupado los valores del índice de conciliación en torno a tres categorías: bajo, medio y alto (tabla 3). En general, puede señalarse que la mayor parte de la muestra se encuentra en un nivel de conciliación medio, si bien destaca el 25,1% de personas que puntúan bajo en

la escala. Hay que tener en cuenta que se trata de personas con hijos pequeños (entre 6 y 12 años), lo que se asocia con mayores problemas en la conciliación (Consejería de Empleo y Mujer de la Comunidad de Madrid, 2005).

TABLA 3
NIVEL DE CONCILIACIÓN

Nivel de conciliación	N	%
Bajo (1,00-2,00)	415	25,1
Medio (2,01-3,00)	950	57,5
Alto (3,01-4,00)	286	17,3
Total	1651	100

Conciliación y contexto socioeconómico: género, estudios e ingresos familiares

La perspectiva de **género** desempeña un papel clave a la hora de comprender las dinámicas y problemáticas de la conciliación en nuestra sociedad (Aguirre y Martínez, 2006; Moraleda, 2006; Torns y otros, 2006). Existen importantes desigualdades entre hombres y mujeres en la ocupación del tiempo y la asunción de responsabilidades familiares. La disponibilidad de tiempo libre, por ejemplo, es muy superior en el caso de los hombres en casi todas las edades y mucho más si se comparan hombres y mujeres trabajadoras (Setién, 2000; Eurostat, 2007; Becka y Arnold, 2009; Gracia y Bellani, 2010).

En este estudio las familias eligieron libremente quién completó el cuestionario, lo que aporta información sobre la persona de la familia que asume habitualmente este tipo de tareas relacionadas con la escolarización de los hijos. Las mujeres se encargaron mayoritariamente de cumplimentar el cuestionario, con mucha diferencia sobre cualquier otra opción de respuesta (76,9%). Estos datos coinciden con los aportados por Rivero (2005) y por Maganto, Bartau y Etxeberría (2003a) sobre quién se encarga en las familias de acudir a las reuniones escolares y, en general, de asumir las tareas relacionadas con la escolarización de los hijos.

La prueba T de Student nos indica que no hay diferencias significativas en el nivel de conciliación entre los hombres y las mujeres que respondieron el cuestionario ($t = -1,401$, $p > 0,05$). Según estos datos, las personas que se encargan de las gestiones relacionadas con la escolarización de sus hijos tienen niveles de conciliación similares, si bien son mayoritariamente las mujeres las que asumen esta función.

Existen diferencias de conciliación según el **nivel de estudios** de las personas que responden el cuestionario (Anova: $F_{(3, 1544)} = 13,578$; $p = 0,000$). Para estudiar la naturaleza de dichas diferencias se recurre a las comparaciones múltiples (por el procedimiento de Tukey). Se identifican 3 subgrupos (tabla 4), en los que las personas que poseen estudios de formación profesional o superiores son los que tienen mayores dificultades para conciliar sus tiempos.

TABLA 4
COMPARACIONES POST HOC (TUKEY)

Nivel de estudios	N	Subconjunto para alfa = .05		
		2	3	1
Superiores	536	2,3887		
FP	401	2,4244	2,4244	
Secundarios	261		2,5399	2,5399
Sin estudios y primarios	347			2,6440
Sig.		0,870	0,064	0,115

Un mayor nivel de estudios se relaciona con algunos aspectos que favorecen la conciliación, sobre todo en el caso de las mujeres, como un mayor conocimiento de las medidas legales de apoyo a la conciliación (Rivero, 2005) y una mayor ayuda de los hombres y los hijos al trabajo doméstico (Maganto, Bartau y Etxeberria, 2003a,b). Sin embargo, el trabajo remunerado es un factor que por sí solo desequilibra la balanza de la conciliación cuando se trata de familias con hijos en edad escolar. Cuanto mayor es el nivel de estudios, menor es la proporción de personas que abandonan su trabajo debido al nacimiento de un hijo (Rivero, 2005) y mayores son las responsabilidades laborales dentro del puesto de trabajo (Papí y Frau, 2005), lo que explica en gran parte los menores índices de conciliación entre las personas con una mayor formación.

En lo referido a los **ingresos**, se detectan diferencias significativas en la conciliación según el nivel de renta familiar (Anova: $F_{(5, 1518)} = 10,909$; $p=0,000$). El análisis *post hoc* de Tukey (tabla 5), identifica dos subconjuntos homogéneos: a) las familias que ingresan entre 1500 y 3000 € mensuales (con niveles de conciliación más bajos) y b) familias con ingresos familiares bajos (menos de 1000 a 1500 €) y con rentas más altas (más de 4000 € mensuales), con niveles de conciliación más altos.

TABLA 5
COMPARACIONES POST HOC (TUKEY)

Nivel de ingresos	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
Entre 2001 y 3000 €	400	2,3657	
Entre 3001 y 4000 €	173	2,3894	
Entre 1501 y 2000 €	329	2,3945	
Más de 4000 €	117		2,5837
Entre 1001 y 1500 €	332		2,6068
Menos de 1000 €	167		2,6585
Sig.		0,997	0,822

En el caso de las familias con rentas más bajas, la principal explicación de los datos pasa porque un solo miembro de la unidad familiar trabaje y exista un adulto dedicado al cuidado de los hijos y del hogar. Las familias con ingresos elevados cuentan con recursos para contratar personal de apoyo para el cuidado de sus hijos y del hogar, lo que explica sus aceptables niveles de conciliación: “a mayor nivel de ingresos del hogar, menos tiempo dedican sus miembros a las tareas del hogar” (INE, 2010: 8). Esta tendencia se ve confirmada en este estudio al comprobarse la existencia de una correlación positiva entre el nivel de ingresos familiares y la contratación de una persona para el cuidado de sus hijos (Correlación de Spearman: $\rho=0,326$; $p=0,000$).

Las rentas medias, sin embargo, deben compaginar el trabajo de todos los adultos de la unidad familiar con una mayor limitación para contratar servicios de apoyo individuales, ajustándose necesariamente a la oferta municipal, escolar, asociativa y empresarial.

Conciliación y escuela: el papel escolar y extraescolar en la organización de los tiempos familiares

Se solicitó a los encuestados que manifestaran en qué medida los factores que les presentamos **dificultan la conciliación** de sus tiempos. En la tabla 6 aparecen ordenados dichos factores por importancia, siendo 1 el valor mínimo (no dificultan nada) y 4 el máximo (dificultan mucho). En dicha tabla, se incluye la correlación existente entre cada factor y el índice de conciliación.

De los 13 factores presentados, los ámbitos laboral y doméstico ocupan las tres primeras posiciones. Los tiempos escolares también se sitúan entre los aspectos que dificultan en mayor medida la conciliación. Las vacaciones escolares, los horarios extraescolares y, en menor medida, los horarios escolares, ocupan un lugar destacado entre las preocupaciones de las familias para organizar sus tiempos. A pesar de que las familias reconocen la utilidad de ciertos servicios que oferta la escuela para organizar sus tiempos, en general ésta es percibida más como un problema que como una solución para la conciliación (Tobío, 2002).

El índice de conciliación muestra correlaciones significativas e inversas con todos los factores: las personas que tienen menores niveles de conciliación se ven afectados en mayor medida por los factores que dificultan dicha conciliación y viceversa. También en este caso destacan los horarios y responsabilidades laborales, junto con los trabajos domésticos. En el ámbito escolar, las vacaciones escolares y los horarios extraescolares también muestran altas correlaciones con el índice de conciliación.

Con respecto a los **recursos que emplean las familias cuando tienen problemas de tiempo para atender a sus hijos**, se plantearon 7 posibles opciones. Los sujetos informaron de la frecuencia de utilización de dichos recursos, indicando un valor entre 1 (ninguna frecuencia) y 4 (mucho frecuencia). Como se aprecia en la tabla 7, el apoyo de la familia es, con diferencia, el principal recurso al que recurren los padres cuando no pueden atender a sus hijos. Estos datos coinciden con los aportados por investigaciones anteriores en el ámbito de la conciliación (Tobío, 2002; Consejería de Empleo y Mujer de la Comunidad de Madrid, 2005; Rivero, 2005). Los servicios que ofertan los centros educativos ocupan el segundo lugar de la lista, lo que informa del

TABLA 6
FACTORES QUE DIFICULTAN LA CONCILIACIÓN. RELACIÓN CON EL ÍNDICE DE CONCILIACIÓN

	Media (Desv.Típ.)	Correlación con índice de Conciliación	
		r	p
Horarios de trabajo	2,41 (0,996)	-0,541***	0,000
Trabajos domésticos	2,30 (0,894)	-0,411***	0,000
Responsabilidades laborales	2,22 (0,965)	-0,437***	0,000
Vacaciones escolares	2,10 (1,055)	-0,303***	0,000
Horarios extraescolares	2,04 (0,885)	-0,343***	0,000
Tiempo personal	1,92 (0,875)	-0,188***	0,000
Horarios escolares	1,94 (0,966)	-0,279***	0,000
Desplazamientos al trabajo	1,87 (0,810)	-0,250***	0,000
Gestiones administrativas	1,88 (0,909)	-0,290***	0,000
Horarios comerciales	1,77 (0,869)	-0,259***	0,000
Otros desplazamientos	1,73 (0,868)	-0,238***	0,000
Cuidado de la salud	1,63 (0,825)	-0,128***	0,000
Atención a personas dependientes	1,46 (0,806)	-0,156***	0,000

***. La correlación es significativa al nivel 0,001 (bilateral).

importante papel que juega la institución escolar en el ámbito comunitario y del apoyo que presta a la función de custodia de las familias.

Sólo 3 de los 7 factores están significativa e inversamente correlacionados con el índice de conciliación. A menor nivel de conciliación, más se recurre al apoyo de los familiares, del colegio o a la contratación de una persona que cuide a los hijos. El resto de los recursos son demandados con independencia del nivel de conciliación expresado por los encuestados.

Para profundizar más en el papel que juegan los servicios escolares (y extraescolares) en la conciliación de los tiempos de las familias, solicitamos a los encuestados que expresaran en qué medida necesitan los **servicios que ofertan los centros educativos** para facilitar el ajuste de sus horarios al de sus hijos. Para ello puntuaron entre 1 (no lo necesito) y 4 (lo necesito mucho).

Como se recoge en la tabla 8, la alternativa escolar que las familias consideran más necesaria para organizar su vida diaria es la jornada escolar únicamente de mañana. Las actividades extraescolares y el comedor escolar ocupan los siguientes lugares. A pesar de que el debate sobre la jornada escolar (única-partida) está lejos de concluirse (Caride, 2005; Gimeno, 2008), la opción preferida por las familias para conciliar los

TABLA 7
 RECURSOS DE LAS FAMILIAS CUANDO NO PUEDEN ATENDER A SUS HIJOS.
 CORRELACIÓN CON EL ÍNDICE DE CONCILIACIÓN

	Media (Desv.Típ.)	Correlación con índice de Conciliación	
		r	p
Apoyo de familiares	2,58 (1,035)	-0,103***	0,000
Servicios o programas centro educativo	1,88 (1,078)	-0,130***	0,000
Redes sociales (amigos, vecinos)	1,80 (0,861)	0,010	0,699
Servicios o iniciativas municipales	1,53 (0,754)	0,022	0,380
Servicios o iniciativas sector empresarial	1,49 (0,664)	0,035	0,163
Contratación de una persona	1,44 (0,884)	-0,141***	0,000
Servicios o programas sector asociativo	1,35 (0,667)	-0,029	0,253

***. La correlación es significativa al nivel 0,001 (bilateral).

horarios laborales con los escolares es la jornada única combinada con el servicio de comedor y las actividades extraescolares vespertinas. Las tres últimas opciones se corresponden con recursos que no se encuentran generalizados en todos los colegios, lo que puede explicar las importantes diferencias detectadas con los recursos que ocupan los primeros puestos del listado.

Con respecto a la relación con el índice de conciliación, destaca que el recurso señalado como más necesario sea el único del listado que es independiente del nivel de

TABLA 8
 VALORACIÓN DE LOS RECURSOS ESCOLARES. CORRELACIÓN CON EL ÍNDICE DE CONCILIACIÓN

	Media (Desv.Típ.)	Correlación con índice de Conciliación	
		r	p
Horario escolar sólo de mañana	3,00 (1,177)	-0,037	0,145
Actividades extraescolares	2,29 (0,901)	-0,174***	0,000
Comedor escolar	2,23 (1,207)	-0,176***	0,000
Apertura escuela fin de semana y vacaciones	1,80 (1,028)	-0,240***	0,000
Horario escolar de mañana y de tarde	1,72 (1,092)	-0,077**	0,002
Programa madrugadores (desayuno en escuela)	1,54 (0,930)	-0,143***	0,000

***. La correlación es significativa al nivel 0,001 (bilateral).

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

conciliación de las familias. Las personas consideran necesario el horario escolar sólo de mañana, concilien bien o mal. Sin embargo, para todos los demás recursos, existe una correlación significativa e inversa: los que peor concilian, señalan esos recursos como más necesarios para organizar su vida diaria y viceversa.

CONCLUSIONES

1. No existen diferencias significativas en el nivel de conciliación de las mujeres y los hombres que asumieron la labor de responder el cuestionario en representación de sus familias, pero fueron las mujeres las que mayoritariamente asumieron este papel.

El diseño empleado en esta investigación permite a las familias seleccionar libremente quién responde el cuestionario, por lo que no es posible realizar un análisis en profundidad de la conciliación en términos de género. Para realizar comparaciones centradas en el género, se hace necesario contrastar los niveles de conciliación de colectivos de hombres y mujeres seleccionados aleatoriamente.

2. Las familias con rentas medias son las que presentan mayores problemas de conciliación, mientras que las rentas bajas y altas concilian mejor sus tiempos laborales, familiares y personales. Las familias con rentas medias responden a un perfil típico en el que los adultos de la familia combinan las tareas referidas al cuidado de los hijos y del hogar con sus trabajos remunerados.

Es necesario definir hasta qué punto el factor económico supone una barrera de acceso a los servicios de apoyo a la conciliación para poder arbitrar estrategias sectoriales lo más ajustadas posible a las necesidades de cada colectivo.

3. Los principales factores que dificultan la conciliación de las familias están en el ámbito laboral, doméstico y escolar. Las vacaciones escolares y los horarios extraescolares son los factores del ámbito escolar que dificultan en mayor medida la organización temporal de las familias. Todos los factores analizados presentan una correlación negativa con el índice de conciliación.

En el ámbito escolar, las familias son capaces de adaptarse más fácilmente a estructuras temporales estables, como el horario lectivo de sus hijos. Las situaciones excepcionales como las vacaciones escolares o los horarios discontinuos de las actividades extraescolares suponen elementos especialmente conflictivos cuya organización deberá ser revisada en términos de conciliación.

4. Los principales recursos a los que acuden las familias cuando tienen problemas para atender a sus hijos son el apoyo familiar y los servicios que ofertan los centros educativos. A mayores dificultades para conciliar sus tiempos, más utilizan estos recursos.

Proximidad, accesibilidad, coste reducido y flexibilidad horaria son algunos de los rasgos característicos de estos recursos. Es necesario profundizar en los motivos que llevan a las familias a optar por ciertas soluciones para compaginar sus tiempos y aprovechar este conocimiento para desarrollar estrategias sectoriales de apoyo a la conciliación.

5. Los servicios del centro educativo que las familias consideran más necesarios para organizar sus tiempos son: la jornada escolar de mañana (independientemente

del nivel de conciliación), las actividades extraescolares y el comedor escolar. En estos dos últimos casos, cuantas más dificultades tienen para conciliar sus tiempos, más necesarios los consideran las familias.

Todos ellos están vinculados con un incremento del tiempo que pasa la infancia en los centros educativos, lo que permite solventar a las familias problemáticas derivadas de las incompatibilidades con sus horarios laborales. Es necesario investigar fórmulas que optimicen y articulen los servicios escolares de forma que compaginen el apoyo a la conciliación de las familias con jornadas escolares racionales para sus hijos.

REFERENCIAS

- Aguirre, Z. & Martínez, M. P. (2006) Influencia de la situación laboral en el ajuste familia-trabajo. *Mafre Medicina*, 17 (1), 1-11.
- Barbero, J. (2006). Conciliación de la vida laboral y familiar: el equilibrio más complejo. *Lex nova: La revista*, 46, 26-30.
- Barnette, J. J. (2000). Effects of item and likert response option reversals on survey internal consistency: If you feel the need, there is better alternative to using those negatively worded stems. *Educational and Psychological Measurement*, 60, 361-370.
- Becka, M. E. & Arnold, J. E. (2009). Gendered time use at home: an ethnographic examination of leisure time in middle-class families. *Leisure Studies*, 28 (2), 121-142.
- Borràs, V., Torns, T. & Moreno, S. (2007). Las políticas de conciliación: políticas laborales versus políticas de tiempo. *PAPERS. Revista de Sociología*, 83, 83-96.
- Caballo, M. B. & Rodríguez, M. A. (2010, julio). *La influencia de la conciliación en los tiempos de ocio infantil de la Galicia urbana*. Comunicación presentada en el X Congreso Español de Sociología. Sociología y Sociedad en España: Hace treinta años, dentro de treinta años. Navarra, España.
- Canet, L., Grisolia, C. & Querol, R. (2006). *Nuevos tiempos, nuevos usos y nuevas tecnologías*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Cardús, S., Pérez, C. & Morral, S. (2002) *Propostes d'intervenció per a la conciliació d'horaris familiars, escolars i laborals. (Informe final)*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona - Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social.
- Caride, J. A. (2005): *A xornada escolar de sesión única en Galicia: avaliación da súa implantación e desenvolvemento nos centros de educación infantil, primaria e integrados de Galicia*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia.
- Carrasquer, P. & Martín, A. (2005). La política de conciliación de la vida laboral y familiar en la negociación colectiva. Un aspecto de la estrategia europea de empleo. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 23 (1), 131-150.
- Centro de Investigaciones Sociológicas [CIS] (2003): *Familia y género. Estudio nº 2529*. Madrid: Autores. Recuperado el 28 de octubre de 2010, de http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=3674.
- Comisión Nacional para la Racionalización de los Horarios Españoles (2009). *Memoria 2008*. Madrid: Asociación para la Racionalización de los horarios españoles (ARHOE).

- Consejería de Empleo y Mujer de la Comunidad de Madrid (2005). *Encuesta sobre conciliación de la vida laboral y personal de la población de la comunidad de Madrid*. Madrid: Dirección General de la Mujer, Consejería de Empleo y Mujer de la Comunidad de Madrid.
- Chomsky, N. (2007). *La deseducación*. Barcelona: Biblioteca de Bolsillo.
- Doménech, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó.
- Eurostat (2007). *Statistics from the Harmonized European Time Use Survey 2007*. Comisión Europea. Recuperado el 17 de noviembre de 2010 de <https://www.h2.scb.se/tus/tus/DisclaimerMenu.html>.
- Fernández, J. A. & Tobío, C. (2005). *Conciliar las responsabilidades familiares y laborales: políticas y prácticas sociales*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Gálvez, A. M., Pérez, C., Martínez, M. J., Vayreda, A., Ardèvol, E., Rodríguez, I., Planella, J., Guzmán, N., Grau, R., Recouso, C., Navajas, J. & Villanueva, N. (2009): *Conciliación de la vida laboral y familiar en mujeres que trabajan con tecnologías de la información y la comunicación: un análisis psicosocial y cultural de las estrategias desplegadas*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- García, R., Rebollo, M. A., Buzón, O., González-Piñal, R., Barragán, R. & Ruíz, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 217-232.
- Gimeno, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.
- Gracia, P. & Bellani, D. (2010). *Las políticas de conciliación en España y sus efectos: un análisis de las desigualdades de género en el trabajo del hogar y el empleo*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Hewlett, S. A. (1993). *Child neglect in rich nations*. Nueva York: UNICEF.
- Instituto Nacional de Estadística [INE] (2004). 15 de mayo: Día Internacional de la Familia. *Boletín informativo del Instituto Nacional de Estadística*, 2. Recuperado el 9 de noviembre de 2010, de http://www.ine.es/revistas/cifraine/cifine_15mayo.pdf
- Instituto Nacional de Estadística [INE] (2007). Encuesta de empleo del tiempo: qué hacemos y durante cuánto tiempo. *Boletín Informativo del Instituto Nacional de Estadística*, 4. Recuperado el 2 de noviembre de 2010, de <http://www.ine.es/revistas/cifraine/0407.pdf>.
- Instituto Nacional de Estadística [INE] (2010). Encuesta de empleo del tiempo 2009-2010: Avance de resultados. En *Notas de prensa*. Recuperado el 16 de noviembre de 2010, de <http://www.ine.es/prensa/prensa.htm>.
- Luengo, J. J. y Luzón, A. (2001): "El proceso de transformación de la familia tradicional y sus implicaciones educativas". *Investigación en la escuela. Monografía: contexto familiar, contexto escolar*, nº 44, pp. 55-68.
- Macinnes, J. (2005). Diez mitos sobre la conciliación de la vida laboral y familiar. *Cuadernos De Relaciones Laborales*, 23 (1), 35-71.
- Maganto, J. M., Bartau, I. & Etxeberria, M. (2003a). La participación en el trabajo familiar: un reto educativo y social. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9 (2), 160-183.
- Maganto, J. M., Bartau, I. & Etxeberria, M. (2003b). La participación de los hijos en el trabajo familiar. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 249-269.

- Marí-Klose, P., Marí-Klose, M., Vaquera, E. & Cunningham, S. A. (2010). *Infancia y futuro. Nuevas realidades y nuevos retos*. Colección Estudios Sociales nº 30. Barcelona: Fundación "La Caixa".
- Merino Soto, C. & Lautenschlager, G. J. (2003). Comparación estadística de la confiabilidad Alpha de Cronbach: Aplicaciones en la medición educacional y psicológica". *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12 (2), 127-136.
- Moraleda, I. (2006). *Comparecencia ante la Subcomisión del Congreso de los Diputados que analiza la conciliación de la vida laboral, familiar y personal*. Madrid: Congreso de los Diputados.
- Morán, C. (2009). Infancia y familias a ritmo del tiempo escolar. En M. Cuenca & E. Aguilar (Eds.), *El tiempo de Ocio: transformaciones y riesgos de la sociedad apresurada* (pp. 177-193). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2008): *Growing unequal? Income distribution and poverty in OECD countries*. París: Autores.
- Papí, N. & Frau, M. J. (2005). La conciliación del empleo en el hogar: respuesta y reflejo de una organización del trabajo construida desde la institución del género. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 110, 49-171.
- Parella, S. (2004). *La conciliación de la vida familiar y laboral a debate. Riesgos y oportunidades desde una perspectiva de género*. Recuperado el día 4 de noviembre de 2010, de <http://www.famp.es/famp/publicaciones/ficheros/2004conciliacion.pdf>.
- Rivero, A. (2005). *Conciliación de la vida familiar y la vida laboral: Situación actual, necesidades y demandas*. Madrid: Instituto de la Mujer-Ministerio de Igualdad.
- Rodríguez, M., Vila, R. & Freixa, M. (2008). Barreras de género y actitudes hacia las redes sociales en alumnado universitario de las facultades de educación. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (1), 45-72.
- Rueda, S., Artazcoz, L. & Cortés, I. (2009). *Usos del tiempo y salud*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona. Sector de Educación, Cultura y Bienestar. Concejalía Usos del Tiempo.
- Ruíz, S. & Bajo, I. (2006). Conciliación de la vida familiar y laboral. *Feminismo/s*, 8, 131-142.
- Setién, M. L. (2000). *El ocio de la sociedad apresurada: el caso vasco*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Tobío, C. (2002). Conciliación o contradicción: cómo hacen las madres trabajadoras. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 97, 155-186.
- Tobío, C. (2009). Os horarios escolares: o punto negro da conciliación. *Revista Galega do Ensino*, 55, 21-25.
- Tonucci, F. (2009). Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. *Revista de Educación*, Nº extraordinario 2009, 147-168.
- Torío, S. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Aula Abierta*, 83, 35-52.
- Torns, T. (2004). De la imposible conciliación a los permanentes malos arreglos. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 23 (1), 15-33.
- Torns, T., Borràs, V., Moreno, S. & Recio, C. (2006). *Las políticas de tiempo: un debate abierto*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Treviño, R., Vidal, E. & Devolder, D. (2007). *Factores e indicadores de vulnerabilidad en la conciliación de empleo y familia*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.

United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF] (2010). *Los niños dejados atrás. Una tabla clasificatoria de la desigualdad respecto al bienestar infantil en las naciones ricas del mundo*. Florencia: Autores.

Fecha de recepción: 02 de diciembre de 2010.

Fecha de revisión: 05 de febrero de 2011.

Fecha de aceptación: 15 de marzo de 2011.

ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO: DIFERENCIAS EN AUTOCONCEPTO Y GÉNERO¹

Carmen Carmona Rodríguez²

Purificación Sánchez Delgado

Universitat de València

Margarita Bakieva

Valencian International University

RESUMEN

El propósito de este estudio fue examinar la relación entre tipo de autoconcepto (académico y general) y realización de actividades extraescolares en el rendimiento académico en alumnos de Educación Primaria (N = 1708), así como determinar las diferencias de esta relación en cuanto al género. Se utilizó un sistema de muestreo por conglomerados y estratificado en dos etapas, administrando pruebas estandarizadas de rendimiento y un instrumento diseñado ad-hoc para autoconcepto académico, general y actividades extraescolares. Los resultados mostraron que los sujetos que realizaban actividades extraescolares de tipo académico como idiomas e informática obtuvieron mejores resultados en todas las materias de rendimiento académico. Sin embargo, aquellos que realizaban música y deportes también obtuvieron mejores resultados en algunas de las materias de rendimiento. Como conclusión, cabría destacar las diferencias encontradas

Correspondencia:

Carmen Carmona Rodríguez (carmen.carmona@uv.es).

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE), Universitat de València (España). Avda. Blasco Ibáñez, 30, 46010-Valencia.

¹ Estudio realizado en el marco del Proyecto Modelo de análisis de Variables de Contexto para la evaluación de sistemas educativos (MAVACO), con referencia EDU2009-13485, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (MICINN), España.

² Correspondencia: Carmen Carmona Rodríguez, Grupo de Evaluación y Medición (GEM, www.uv.es/gem), Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE), Universitat de València (España). Avda. Blasco Ibáñez, 30, 46010-Valencia.

en cuanto a la relación entre autoconcepto y actividad extraescolar mostrando patrones diferenciados para chicos y chicas que de cara a futuras investigaciones sería necesario profundizar.

Palabras clave: *diferencias de género; autoconcepto; rendimiento académico; actividades extraescolares.*

EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AND ACADEMIC PERFORMANCE: GENDER DIFFERENCES AND SELF-CONCEPT DIFFERENCES

ABSTRACT

The aim of this study was to examine the impact of the type of self-concept (academic and general) and extracurricular activities on academic performance among primary school students (N = 1708), and to determine the differences of this relationship in terms of gender. We used a cluster sampling stratified into two stages and gave standardized achievement tests and ad-hoc instrument designed for academic and general self-concept and extracurricular activities. The results showed that respondents who engaged in academic extracurricular activities such as language and computer performed better in all academic subjects. Those who took music and sports also scored better in some subjects. In conclusion, we should highlight the differences regarding the relationship between self-concept and school activity, and the different patterns in boys and girls that future research should tackle.

Key words: *gender differences; self-concept; academic performance; extracurricular activities.*

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el rendimiento académico es un tema que sigue suscitando el interés de diferentes públicos, no sólo a nivel social y académico si no también a nivel de investigación. En particular, desde esta área de investigación, una gran variedad de estudios se han centrado en la búsqueda de aquellos factores emocionales, cognitivos y conductuales que afectan de forma directa o indirecta al rendimiento académico de niños y adolescentes. Uno de estos factores de tipo cognitivo-emocional ha sido el autoconcepto y su relación directa con el rendimiento académico. Sin embargo, a nivel conductual, uno de los factores que a penas ha sido investigado es el de la relación entre las actividades extracurriculares y rendimiento. Por ello, en la presente investigación, intentamos dar un paso adelante y examinar las diferencias en la relación entre autoconcepto y actividades extracurriculares en cuanto al rendimiento académico del alumnado, así como el investigar las diferencias relacionadas con el género.

Género y Rendimiento Académico

A mediados de la década de los años 90, un gran número de estudios concluyeron que las niñas obtenían mayores logros escolares en todas las disciplinas, si bien los resultados arrojaron claras diferencias, siendo los niños los que obtenían un promedio más elevado en la competencia matemática mientras que las niñas les superan en la

competencia lectora. Estudios más recientes como el *Informe de Seguimiento de la EPT-Educación para Todos en el Mundo* (2007), ponen de relieve tres tendencias principales en los resultados en lengua, matemáticas y ciencias: las chicas siguen consiguiendo sistemáticamente mejores resultados en lengua que los chicos; las chicas están, por término medio, acortando la distancia que les separa de los chicos en los resultados de matemáticas; y aunque los chicos siguen aventajando ampliamente a las chicas en ciencias, éstas van ganando terreno. Estas diferencias, se siguen manifestando en recientes estudios realizados a partir del Informe PISA: las chicas obtienen puntuaciones más elevadas que los chicos en las asignaturas relacionadas con las humanidades, mientras que los chicos puntúan más alto en las disciplinas vinculadas con las matemáticas y las ciencias naturales (Inda-Caro, Rodríguez-Menéndez, y Peña-Calvo, 2010). Sin embargo, a pesar de estas diferencias, es relevante reflexionar y profundizar en otros factores cognitivo-emocionales como la autopercepción que tienen los alumnos de sí mismos a nivel académico, lo que denominaríamos 'autoconcepto académico', la autopercepción a nivel más global, 'autoconcepto general', y cómo estas percepciones del alumnado pueden afectar al rendimiento académico.

Autoconcepto y Rendimiento

El autoconcepto es un término al que se le han otorgado y aún se le siguen otorgando diferentes interpretaciones, sin que, a veces, se puedan delimitar con exactitud y claridad los términos y ámbitos que se manejan. De acuerdo con Musitu, García y Gutiérrez (1994): "el autoconcepto es un término que puede entenderse como la percepción que el individuo tiene de sí mismo, basado en sus experiencias con los demás y en las atribuciones de su propia conducta. Involucra componentes emocionales, sociales, físicas, familiares y académicas". El autoconcepto ha sido investigado como uno de los factores primordiales que explican en parte un gran número de conductas adaptativas o desadaptativas manifestadas por el alumnado. Así pues, lo que pensamos y percibimos de nosotros mismos es uno de los aspectos centrales que afecta nuestra vida y que, en cierta forma, condiciona las relaciones que podríamos mantener con otras personas, los tipos de conductas manifestadas y las tareas que realizamos, así como en aquellas en las que nos podemos comprometer (Hernando y Montilla, 2006). En esta línea, estudios previos han mostrado que el autoconcepto juega un rol muy importante en relación a una baja autoestima, depresión y otras situaciones como la delincuencia y un bajo rendimiento académico. En concreto, en el contexto académico, se ha observado que los estudiantes con actitudes negativas hacia sí mismos se imponen mayor grado de limitaciones para sus logros (Naranjo, 2007). Sin embargo, otros estudios presentan resultados en otra dirección mostrando que el autoconcepto académico y social están relacionados negativamente con un rendimiento académico bajo (De la Orden y González, 2005). Estos resultados contradictorios incitan a que sea necesario un estudio más exhaustivo de la relación entre el autoconcepto general y académico con el rendimiento. Es decir, una persona puede desarrollar diferentes autoconceptos de sí mismo en diferentes contextos, como puede ser el académico, familiar o el de las relaciones interpersonales. Estas conceptualizaciones del autoconcepto han sido examinadas en algunos estudios, confirmando que el autoconcepto académico y

el autoconcepto general son buenos predictores del rendimiento general (Valentine, Dubois, & Cooper, 2004); que el autoconcepto académico explica mejor los resultados obtenidos en el rendimiento académico y en particular en matemáticas (Choi, 2005); que el autoconcepto no académico predice de forma negativa el logro escolar (en lengua y matemáticas), mientras que el autoconcepto académico predice de forma potente y positiva tanto el logro general, como el obtenido en lengua y en matemáticas" (Peralta y Sánchez, 2003). Estas diferencias en las percepciones han sido en parte explicadas según la teoría clásica de Bandura (1987), en la que la autopercepción de eficacia es definida como "los juicios y percepciones de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado" (p. 416). Así pues, según diferentes estudios, los sujetos con alta autoeficacia afrontarán tareas difíciles percibiéndolas como manejables más que como amenazantes e imposibles de superar (Bandura, 1995, 1997), y contribuirán a la consecución de logros y a un incremento de la motivación (Bandura, 1992).

Actividades extraescolares y Rendimiento

La relación entre rendimiento académico y participación en actividades extraescolares ha sido examinada en algunos estudios mostrando diferencias significativas entre los grupos de alta participación, baja participación y los que no participaban en actividades extraescolares (Varela, 2006). Una idea similar es la que expresa Jábega (2008) cuando muestra en su estudio que "el rendimiento escolar de los niños mejora con frecuencia al recibir clases de música", especialmente cuando las clases de música forman parte de las actividades extraescolares de un centro. Otros estudios como el de Moriana y cols. (2006) han demostrado la relación entre la asistencia a las actividades extraescolares y el rendimiento académico. En particular, los resultados destacan que los alumnos que desarrollan actividades mixtas (académicas y deportivas) obtienen mejores resultados académicos en comparación con los que sólo realizaban actividades deportivas, pero no, si se comparaban con los que realizaban actividades académicas. A su vez, los alumnos que realizaban actividades académicas obtuvieron mejores resultados que los que realizaban sólo actividades deportivas. Estos hallazgos nos llevan a plantearnos una serie de preguntas como: ¿Existen diferencias entre el alumnado que tiene una percepción positiva de sí mismo y realizan actividades relacionadas con el rendimiento académico? ¿Existen también diferencias entre el alumnado que se percibe de forma positiva y realiza actividades pero que no están relacionadas con el rendimiento académico? Y por último, ¿estas diferencias en rendimiento se darían en cuanto al género? Para dar respuesta a estas preguntas se plantearon los siguientes objetivos:

- 1) Analizar las diferencias en rendimiento académico en cuanto al género
- 2) Examinar las diferencias en rendimiento en cuanto a las participaciones en actividades extraescolares relacionadas o no con el currículum.
- 3) Investigar la interacción entre los tipos de actividades extraescolares (académica y no académica) y el autoconcepto (general y académico) en relación a los diferentes tipos de rendimiento académico.
- 4) Comparar las diferencias de género en rendimiento teniendo en cuenta los tipos de autoconcepto y los tipos de actividades extraescolares.

MÉTODO

Este estudio se enmarca en un proyecto de investigación más amplio en el que se investigaban variables de contexto en relación con el rendimiento académico de alumnos de Educación Primaria en la Comunidad Valenciana. La metodología que seguimos para la consecución de los objetivos parte de un enfoque de Investigación Evaluativa orientado al pilotaje del rendimiento del sistema educativo. En concreto, puede definirse como un estudio diferencial, de encuesta, de base correlacional. En cuanto a la muestra utilizada, señalar que este estudio se desarrolló a partir de los datos provenientes de las evaluaciones del sistema educativo realizadas por el IE³ (Instituto de Evaluación del MEC) y el IVECE (Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa).

Participantes

La muestra inicial estaba compuesta por 1900 estudiantes de sexto de Educación Primaria de diferentes centros (12 públicos y 1 privado) de la Comunidad Valenciana. El 37,90% correspondió a centros de Alicante, el 11,30% a centros de Castellón y el 50,90% a centros de Valencia. De la muestra inicial, el 43,5% fueron chicas, el 46,4% chicos, y un 10,1% no contestó a esta pregunta. De esta muestra se eliminó los casos perdidos en los cuales no se había cumplimentado el apartado "sexo", ya que ésta es una de las variables objeto de análisis en el estudio. Por tanto, la muestra final estaba formada por 1708 participantes, 882 chicos y 826 chicas. La edad media de los participantes fue de 12,1 años ($DT = .42$). A partir de la muestra final, se obtuvo que un 88,3% vivía con ambos padres, un 6,9% sólo con la madre, un 3,2% con otros familiares y un 1,6% sólo con el padre. En relación al número de hermanos/as con el que se convivía, se obtuvo que el 59,2% de la muestra tenía un hermano/a, el 18,2% dos hermanos/as, el 13,3% no tenía hermanos/as, el 4,8% tenía tres hermanos/as, el 2,3% tenía cuatro hermanos/as y el 2,3% restante tenía hermanos/as pero no convivían. En cuanto a la situación laboral de los/as progenitores, un 45,4% de los padres trabajaba fuera de casa y un 26,2% de las madres trabajaba fuera de casa.

Procedimiento

El cuestionario se administró al azar mediante un sistema de muestreo por conglomerados y estratificado en dos etapas. La primera etapa se realizó en función de la titularidad de los centros —pública y privada— y del reparto proporcional al número total de centros existentes por provincia y tamaño del municipio, y la segunda etapa se realizó en función de la selección al azar del aula en cada uno de los centros.

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo en cuatro sesiones en dos días, generalmente consecutivos. El primer día se aplicaron dos pruebas en las dos primeras sesiones y la tercera se reservó para responder el cuestionario general de alumnos. En la cuarta sesión, ya el segundo día, se aplicó la tercera prueba. Las pruebas se asignaron a las sesiones de seis formas diferentes correspondientes a las permutaciones de las

3 Anteriormente INCE.

tres áreas por las tres sesiones de pruebas; cada forma de asignación se aplicó a una sexta parte de los centros de la muestra. Para cada prueba se estimó una duración de 60 minutos. Realizadas las aplicaciones se comprobó que este tiempo estimado resultó adecuado dado que la mayoría de los alumnos terminaron la realización de dichas pruebas antes del tiempo estipulado.

Instrumentos

Pruebas estandarizadas de rendimiento. El rendimiento se midió con pruebas estandarizadas elaboradas por el Proyecto del INCE para diferentes materias: lengua castellana y literatura (118 ítems), matemáticas (119 ítems), conocimiento del medio (139 ítems), inglés (93 ítems), y valenciano (96 ítems) —elaborada por el GEM—. Todas estas pruebas se midieron en relación a la proporción de aciertos obtenidos en cada una de las pruebas desde 0 a 100. Las dimensiones del rendimiento que se midieron en cada una de las pruebas fueron las siguientes: Lengua castellana y literatura (Comprensión escrita, Expresión escrita, Reglas lingüísticas), Matemáticas (Sistema de numeración decimal, Operaciones y cálculo, Expresiones numéricas, porcentajes y fracciones, Sistema métrico decimal, Elementos geométricos del plano, Elementos geométricos del espacio, Sistema de representación y de referencia, Representación e interpretación de gráficas, Cálculo de probabilidades), Conocimiento del Medio (Ser humano y salud, Paisaje, Medio físico, Seres vivos, Materiales y sus propiedades, Población y actividades humanas, Máquinas y aparatos, Organización social, Medios de comunicación y transporte, Cambios y paisajes históricos), Inglés (Comprensión Oral, Comprensión Escrita, Expresión Escrita) y Valenciano (Conocimiento de Reglas básicas Lingüísticas y la Comprensión Verbal).

Autoconcepto. Para medir el autoconcepto se utilizaron dos escalas diseñadas específicamente para este estudio: autoconcepto general y autoconcepto académico. La escala de Autoconcepto General estaba formada por 6 ítems ($\alpha = .71$) medidos en una escala de respuesta de 1 (muy poco) a 5 (mucho). En esta escala, un ejemplo de ítem sería “Cómo crees que eres tú de responsable”. La escala de Autoconcepto Académico estaba formada por 3 ítems ($\alpha = .77$) con una escala de respuesta de 1 (muy malo) a 5 (muy bueno) con ítems como “Cómo crees que eres tú en los estudios”.

Actividades Extraescolares. En este estudio un total de nueve actividades extraescolares de diferente índole fueron agrupadas conceptualmente en dos factores. Un primer factor, hacía referencia a realizar actividades extraescolares relacionadas con el área académica (3 ítems) como por ejemplo: En tu tiempo libre “Vas a clases de informática”; y un segundo factor referido a realizar actividades extraescolares no académicas (6 ítems), como por ejemplo: En tu tiempo libre “Vas a clases de Teatro”. Los nueve ítems se midieron en una escala de respuesta de “Sí” o “No”.

RESULTADOS

En primer lugar, se presentan los análisis descriptivos de las variables objeto de estudio, y en segundo lugar se realizan los análisis en función de los objetivos del estudio.

Análisis descriptivos

En la tabla 1 se muestra las medias y DT de las variables objeto de estudio, a partir de la cual se observa en general un rendimiento bajo para la materia de inglés y medio para el resto de asignaturas. En cuanto al autoconcepto general y académico se observan valores medio-altos en general.

TABLA 1
ANÁLISIS DESCRIPTIVOS

	Mínimo	Máximo	Media	DT
RENDIMIENTO				
Conocimiento del Medio	0	97,73	60,85	15,67
Lengua	0	95,45	62,88	15,95
Matemáticas	0	97,56	56,09	17,09
Valenciano	0	100	66,72	22,19
Inglés	0	96	45,44	19,31
AUTOCONCEPTO				
Autoconcepto General	1	5	3,84	,61
Autoconcepto académico	1	5	3,68	,80

A continuación, en la Tabla 2, se presentan las correlaciones entre las variables del estudio. Los resultados muestran una relación positiva estadísticamente significativa entre las variables autoconcepto general y autoconcepto. En cuanto al rendimiento por materias, se observa correlaciones positivas estadísticamente significativas entre los diferentes tipos de rendimiento, indicando que en general aquel alumnado con un buen rendimiento, obtiene mejores resultados en todas las materias analizadas en este estudio. Si analizamos la correlación entre autoconcepto general y rendimiento, los resultados muestran que a mayor autoconcepto general, mejor es el rendimiento en las materias de idiomas: inglés y valenciano. En cuanto al autoconcepto académico, los resultados muestran correlaciones significativas positivas con todas las variables de rendimiento, por lo que podemos indicar que un autoconcepto académico positivo está muy relacionado un con mejor rendimiento académico en general.

Diferencias de Género en Rendimiento

Para examinar las diferencias de género en cuanto al rendimiento se realizó una Prueba T de Student para las cinco variables dependientes de rendimiento: lengua, matemáticas, conocimiento del medio, inglés y valenciano. En cuanto al Test de Levene, se observó que en las variables: conocimiento del medio, lengua, matemáticas y valenciano no se cumplió la asunción de igualdad en las varianzas, por lo que en posteriores consideraciones estadísticas se tuvieron en cuenta un nivel de significación más estricto

TABLA 2
CORRELACIONES ENTRE AUTOCONCEPTO GENERAL, AUTOCONCEPTO ACADÉMICO, ACTITUD ACADÉMICA Y
RENDIMIENTO POR MATERIAS

Variables	1	2	3	4	5	6	7
	-						
1. Autoconcepto General	.47***	-					
2. Autoconcepto académico	.02	.35***	-				
3. Rendimiento c. del medio	.04	.32***	.61***	-			
4. Rendimiento lengua	.03	.41***	.66***	.55**	-		
5. Rendimiento matemáticas	.11**	.29***	.40**	.35**	.40***	-	
6. Rendimiento valenciano	.07**	.34***	.47**	.49**	.51***	.54***	-
7. Rendimiento inglés							
Nivel de significación: ** p<0.01, *** p<0.001							

de .025 o .01, en lugar del convencional .05 (Tabachnick y Fidell, 1996) . Los resultados de la Prueba T de Student indicaron que en el conjunto de variables dependientes hubo diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas para todas las materias excepto para conocimiento del medio (ver tabla 3).

Los resultados muestran por una parte que las chicas obtuvieron en general mejores resultados en materias lingüísticas como lengua, valenciano e inglés, y por otra parte los chicos obtuvieron mejores resultados en matemáticas, resultados en concordancia con previas investigaciones. Para calcular el tamaño del efecto se aplicó la fórmula de Eta al cuadrado obteniendo resultados que indicaron un tamaño del efecto en general pequeño pero significativo. Expresado en porcentajes, observamos que un 6% de la varianza del rendimiento académico es explicada por las diferencias de género.

TABLA 3
DIFERENCIAS DE GÉNERO EN RENDIMIENTO

Rendimiento	Sexo	Media	Desv. típ.	Eta
Conocimiento del Medio	Chico	61,62	16,17	.002
	Chica	60,36	14,70	
Lengua	Chico	61,47	16,25	.01
	Chica	64,94***	14,98	
Matemáticas	Chico	57,78***	17,46	.01
	Chica	54,69	16,40	
Valenciano	Chico	64,45	22,41	.02
	Chica	69,90***	20,83	
Inglés	Chico	43,32	19,43	.02
	Chica	48,29***	18,77	
Nivel de significación: *** $p < 0.001$				

Actividades extraescolares y rendimiento

Para examinar las diferencias entre las actividades extraescolares y las cinco variables de rendimiento se realizaron Análisis Multivariado de Varianza (MANOVA). Previo a detallar los resultados obtenidos, se analizaron las asunciones de normalidad, linealidad, homogeneidad de la matriz de varianza-covarianza, y multicolinealidad. Estos análisis indicaron que La Prueba de Box para igualdad de las covarianzas de las matrices (Box's Test of Equality of Covariance Matrices) indicó que no se violó la asunción de homogeneidad ya que la significación fue mayor a .001 (Tabachnick y Fidell, 1996). En cuanto al Test de Levene, en las variables de rendimiento: conocimiento del medio, lengua, matemáticas y valenciano no se cumplió la asunción de igualdad en las varianzas, por lo que se tuvo en cuenta un nivel de significación más estricto de .025 o .01 (Tabachnick y Fidell, 1996).

1. Actividades Extraescolares No Académicas

Danza. Los resultados indicaron que no hubo diferencias estadísticamente significativas en el conjunto de las variables de rendimiento. Sin embargo, cuando se tienen en consideración los resultados para cada una de las diferentes variables dependientes de rendimiento, se observaron diferencias significativas para el rendimiento en valenciano $F(1, 1588) = 5.53, p=.019$; partial eta squared = .003, indicando que el alumnado que realizaba danza obtenía mejores resultados en valenciano.

Deporte. Para esta variable se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas para el conjunto de las variables de rendimiento: $F(5, 1584) = 8.53, p=.000$; Wilks' Lambda = .97; partial eta squared = .03, indicando que el tamaño del efecto es pequeño pero significativo. En particular, se observaron diferencias para conocimiento del medio $F(1, 1588) = 12.05, p=.001$; partial eta squared = .01, indicando que aquellos que practicaban deporte obtuvieron un mejor rendimiento en la materia de conocimiento del medio ($M = 62.07, DT = 15.41$) y en la materia de matemáticas: $F(1, 1588) = 17.44, p=.000$; partial eta squared = .011, ($M = 57.67, DT = 17.08$).

Manualidades. Los resultados indicaron que no hubo diferencias estadísticamente significativas en el conjunto de las variables de rendimiento. Sin embargo, se observaron diferencias significativas en la materia de inglés, obteniendo un mejor rendimiento: $F(1, 1588) = 4.3, p=.03$; partial eta squared = .003, aquellos que no realizaban manualidades ($M = 45.98, DT = 19.15$) frente a los que si realizaban ($M = 41.7, DT = 20.8$).

Música. Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas para el conjunto de las variables de rendimiento: $F(5, 1584) = 3.02, p=.01$; Wilks' Lambda = .99; partial eta squared = .01, indicando que el tamaño del efecto es pequeño pero significativo. Analizando cada una de las variables de rendimiento, se observaron diferencias para la materia de matemáticas $F(1, 1588) = 11.6, p=.001$; partial eta squared = .01, indicando que aquellos que iban a clases de música ($M = 59.8, DT = 15.7$) tenían un mejor rendimiento en matemáticas que los que no asistían ($M = 55.7, DT = 16.8$).

Teatro. Los resultados indicaron que no hubo diferencias estadísticamente significativas en el conjunto de las variables de rendimiento, y tampoco para cada una de las diferentes variables de rendimiento.

Jugar en casa. Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas para el conjunto de las variables de rendimiento: $F(5, 1584) = 5.45, p=.000$; Wilks' Lambda = .98; partial eta squared = .02, indicando que el tamaño del efecto es pequeño pero significativo. En cuanto a cada una de las específicas variables de rendimiento, los resultados indicaron que hubieron diferencias significativas para el rendimiento en Conocimiento del Medio: $F(1, 1588) = 7.72, p=.02$; partial eta squared = .004; Lengua $F(1, 1588) = 8.12, p=.004$; partial eta squared = .005; y Matemáticas $F(1, 1588) = 14.16, p=.000$; partial eta squared = .01. Por tanto, aquel alumnado que dedicaba tiempo a jugar en casa obtuvo un mejor rendimiento en conocimiento del medio ($M = 61.6, DT = 15.4$), Lengua ($M = 63.9, DT = 15.3$), y Matemáticas ($M = 57.3, DT = 17.1$) frente aquel alumnado que no lo dedicaba en las anteriores materias de rendimiento: ($M = 59.5, DT = 15.5$), ($M = 61.4, DT = 16.5$), ($M = 53.7, DT = 16.4$).

2. Actividades Extraescolares Académicas

Idiomas. Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas para el conjunto de las variables de rendimiento: $F(5, 1584) = 40.9, p=.000$; Wilks' Lambda = .88; Partial eta squared = .11, indicando que el tamaño del efecto es alto. Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas para todas las variables de rendimiento, con un mayor tamaño del efecto para el rendimiento en Inglés: $F(1, 1588) = 189.5, p=.000$; partial eta squared = .10; seguido de Valenciano $F(1, 1588) = 102.8, p=.000$; partial eta squared = .06; Matemáticas $F(1, 1588) = 49.8, p=.000$; partial eta squared = .03; Conocimiento del Medio $F(1, 1588) = 34.9, p=.000$; partial eta squared = .022; y Lengua $F(1, 1588) = 34.7, p=.000$; partial eta squared = .021. Las medias en rendimiento fueron más altas para aquel alumnado que realizaba actividades relacionadas con los idiomas.

Informática. Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas para el conjunto de las variables de rendimiento: $F(5, 1584) = 4.06, p=.001$; Wilks' Lambda = .99; Partial eta squared = .013, indicando que el tamaño del efecto es pequeño pero significativo. Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas para todas las variables de rendimiento, con un mayor tamaño del efecto para el rendimiento en Matemáticas: $F(1, 1588) = 18.5, p=.000$; partial eta squared = .012; seguido de Conocimiento del Medio $F(1, 1588) = 13.7, p=.000$; partial eta squared = .01; Lengua $F(1, 1588) = 6.24, p=.01$; partial eta squared = .004; Valenciano $F(1, 1588) = 5.68, p=.02$; partial eta squared = .004; e Inglés $F(1, 1588) = 5.07, p=.02$; partial eta squared = .003. Las medias en rendimiento fueron más altas para aquel alumnado que realizaba actividades extraescolares de Informática.

Clases de Apoyo. Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas para el conjunto de las variables de rendimiento: $F(5, 1584) = 9.20, p=.000$; Wilks' Lambda = .97; Partial eta squared = .03, indicando que el tamaño del efecto es pequeño pero significativo. Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas para todas las variables de rendimiento, con un mayor tamaño del efecto para el rendimiento en Matemáticas: $F(1, 1588) = 39.5, p=.000$; partial eta squared = .024; seguido de Conocimiento del Medio $F(1, 1588) = 26.7, p=.000$; partial eta squared = .02; Inglés $F(1, 1588) = 25.5, p=.000$; partial eta squared = .02; Lengua $F(1, 1588) = 14.9, p=.000$; partial eta squared = .01; y Valenciano $F(1, 1588) = 7.50, p=.006$; partial eta squared = .005. Las medias para cada uno de los rendimientos fueron más bajas para aquel alumnado que asistía a Clases de Apoyo.

A partir de los anteriores resultados, podemos concluir a modo general que el alumnado que realizaba actividades extraescolares relacionadas con aspectos académicos obtuvieron un rendimiento más alto que el alumnado que realizaba actividades extraescolares no relacionadas con aspectos académicos.

3. Interacción entre Autoconcepto y Actividades extraescolares en Rendimiento

Para examinar el objetivo 3 y 4 de la presente investigación, se analizó la interacción entre el autoconcepto (general y académico), ambos transformados en dos variables dicotómicas, y las diferentes actividades extraescolares (académicas y no

académicas), teniendo en cuenta la variable género con las cinco variables dependientes de rendimiento mediante dos MANOVAs. En cuanto al Autoconcepto General, los resultados no mostraron diferencias significativas en rendimiento. Sin embargo, hubo diferencias estadísticamente significativas en función del Autoconcepto Académico, mostrando que el alumnado con un autoconcepto académico alto obtuvo mejores resultados en todas las materias de rendimiento: Conocimiento del Medio [$F(5, 1551) = 5.52, p=.019$; Partial eta squared = .004]; Lengua [$F(5, 1551) = 6.19, p=.013$; Partial eta squared = .004]; Matemáticas [$F(5, 1551) = 17.95, p=.000$; Partial eta squared = .011]; Valenciano [$F(5, 1551) = 3.58, p=.058$; Partial eta squared = .002]; Inglés [$F(5, 1551) = 12.55, p=.000$; Partial eta squared = .008].

En cuanto a las interacciones, los resultados mostraron dos interacciones estadísticamente significativas: Teatro x Autoconcepto General en rendimiento en Inglés: $F(5, 1567) = 3.92, p=.04$; Partial eta squared = .002, y Música x Autoconcepto Académico en rendimiento en Matemáticas $F(5, 1567) = 4.12, p=.04$; Partial eta squared = .003. No hubieron diferencias significativas en cuanto al sexo.

A partir de estos resultados, podemos concluir que aquellos alumnos con autoconcepto general alto y que además asistían a teatro ($M = 52.7, DT = 3.29$) mostraron un rendimiento más alto en inglés que aquellos con un autoconcepto general alto y que no asistían a la actividad de teatro ($M = 46.6, DT = .70$). En cuanto a la segunda interacción, los resultados muestran que los alumnos con un autoconcepto general alto y que además asistían a música obtuvieron mejores puntuaciones en matemáticas ($M = 61.6, DT = 1.40$) en comparación con aquellos que no asistían a la actividad de música ($M = 55.6, DT = .66$).

4. Interacción entre Autoconcepto, Actividades extraescolares y Sexo en rendimiento

Los resultados mostraron interacciones significativas teniendo en cuenta el tipo de Autoconcepto. En cuanto al Autoconcepto general, encontramos interacciones entre: Autoconcepto General x Idiomas x Sexo para el rendimiento en Matemáticas [$F(5, 1551) = 4.29, p=.038$; Partial eta squared = .003]; Autoconcepto General x Informática x Sexo en Lengua [$F(5, 1551) = 5.49, p=.019$; Partial eta squared = .004]; y una interacción entre Autoconcepto General x Informática x Sexo en Inglés [$F(5, 1551) = 5.08, p=.024$; Partial eta squared = .003], mostrando en las tres que la interacción se dio en la condición de realización de la actividad.

Así pues, a partir de las figuras 1, 2 y 3 podemos observar un patrón similar en los resultados. En comparación con las chicas, los chicos con un autoconcepto general alto y que realizaban la actividad de informática e idiomas obtenían mejores resultados que las chicas que tenían un autoconcepto alto.

En cuanto al Autoconcepto Académico, los resultados mostraron interacciones estadísticamente significativas sexo y diferentes actividades académicas en el rendimiento académico:

Autoconcepto Académico x Informática x Sexo en Conocimiento del Medio [$F(5, 1551) = 6.06, p=.014$; Partial eta squared = .004]; y la interacción Autoconcepto Académico x Clases de Apoyo x Sexo en Conocimiento del Medio [$F(5, 1551) = 3.85, p=.05$; Partial eta squared = .002]; y en el rendimiento en Inglés [$F(5, 1551) = 4.99,$

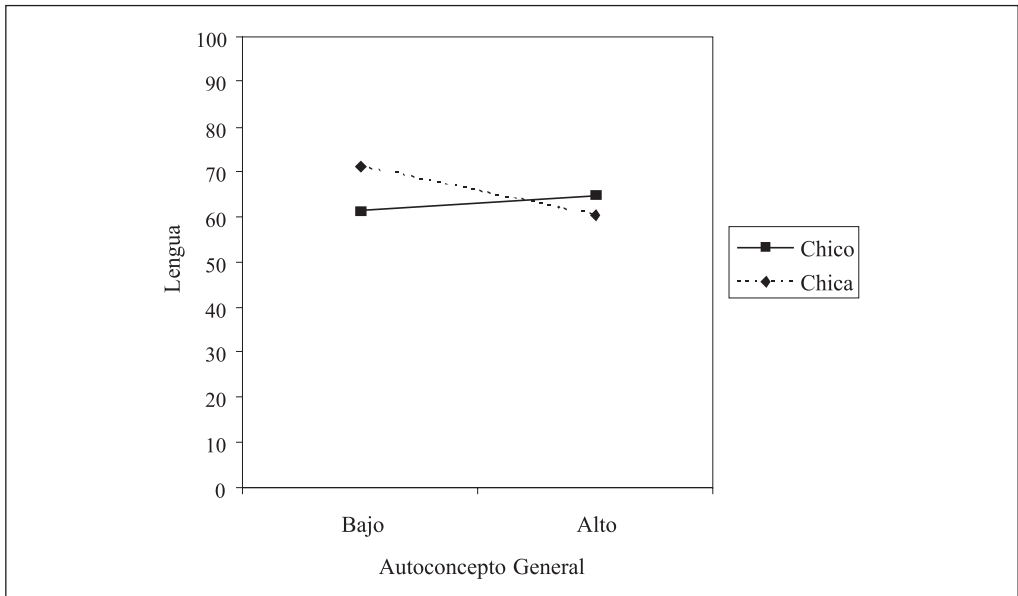


FIGURA 1
RENDIMIENTO EN LENGUA EN FUNCIÓN DEL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO, SEXO Y REALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD DE INFORMÁTICA

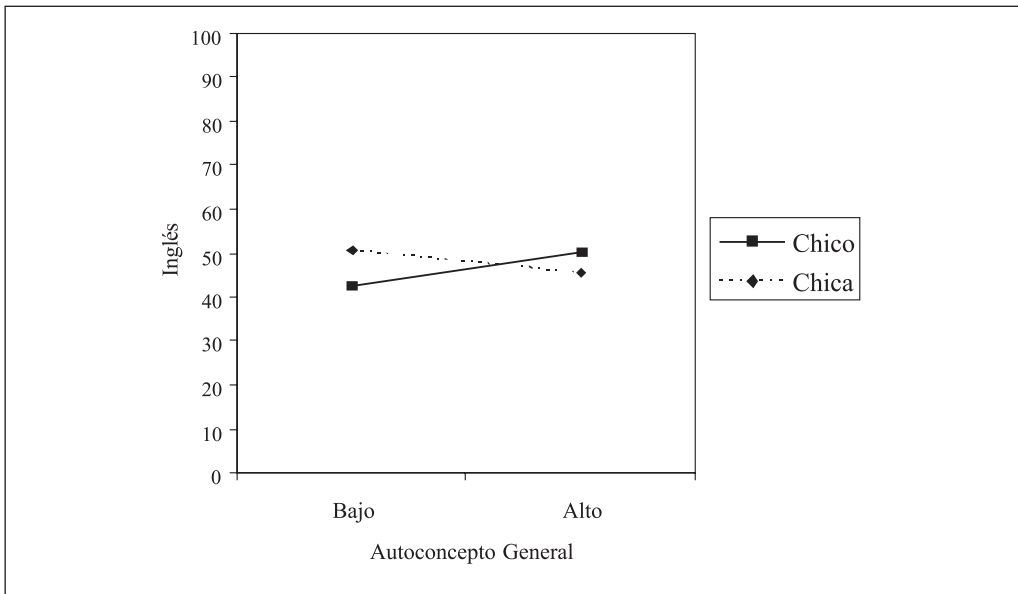


FIGURA 2
RENDIMIENTO EN INGLÉS EN FUNCIÓN DEL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO, SEXO Y REALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD DE INFORMÁTICA

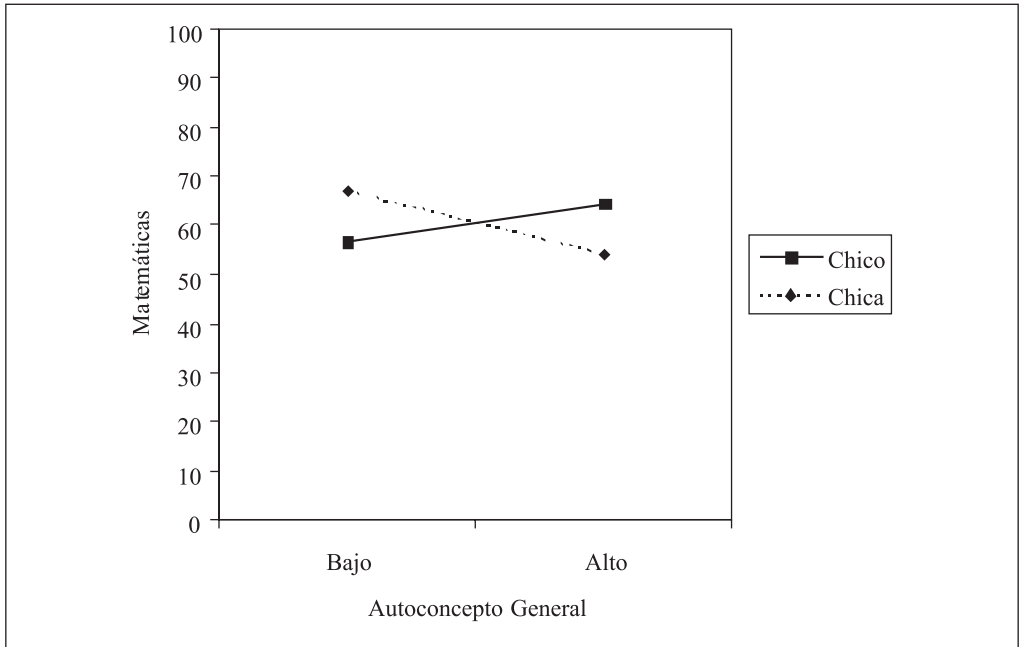


FIGURA 3
RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS EN FUNCIÓN DEL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO,
SEXO Y REALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD IDIOMAS

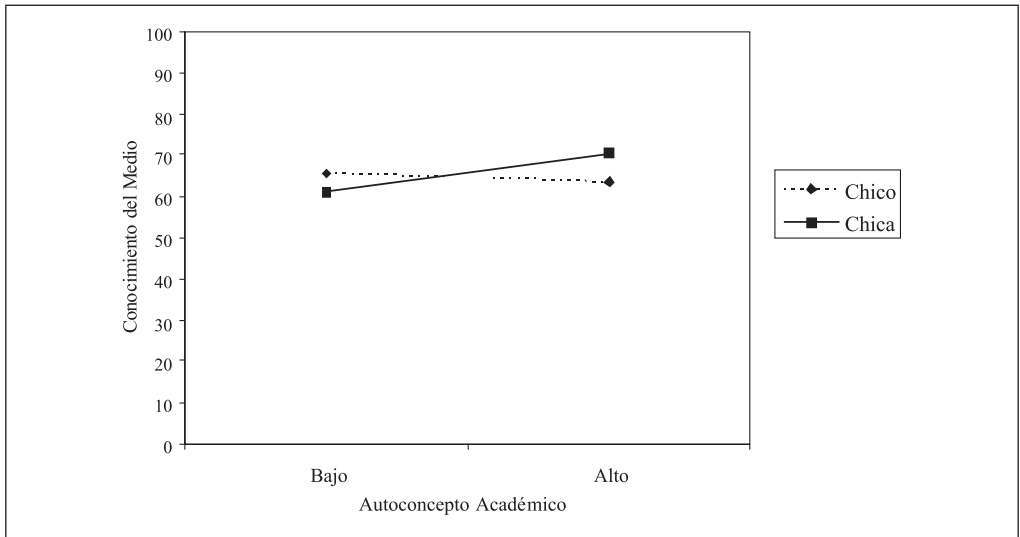


FIGURA 4
RENDIMIENTO EN CONOCIMIENTO DEL MEDIO EN FUNCIÓN DEL AUTOCONCEPTO
ACADÉMICO, SEXO Y REALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD INFORMÁTICA

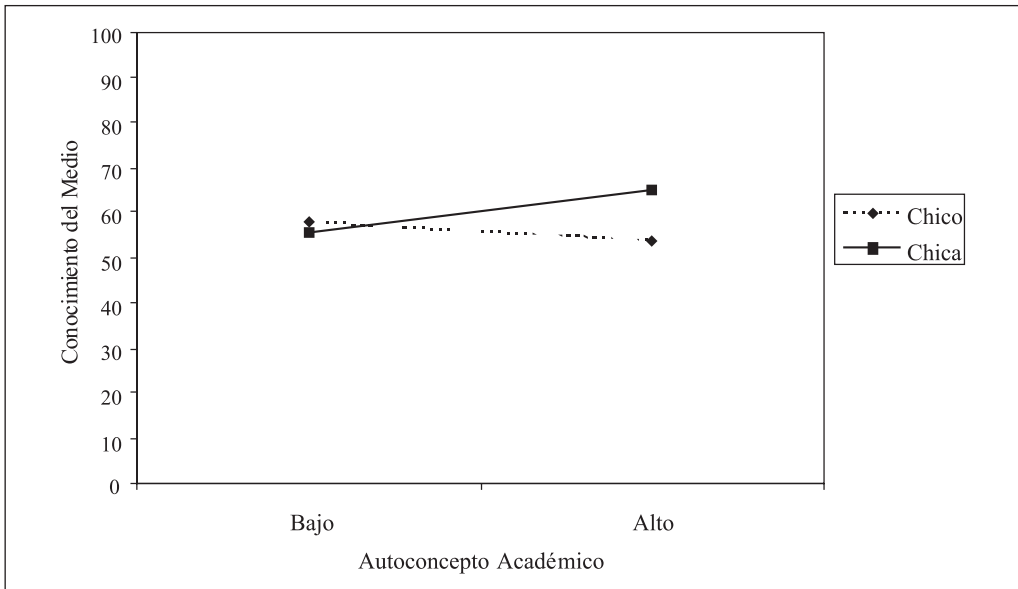


FIGURA 5
RENDIMIENTO EN CONOCIMIENTO DEL MEDIO EN FUNCIÓN DEL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO, SEXO Y REALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD CLASES DE APOYO

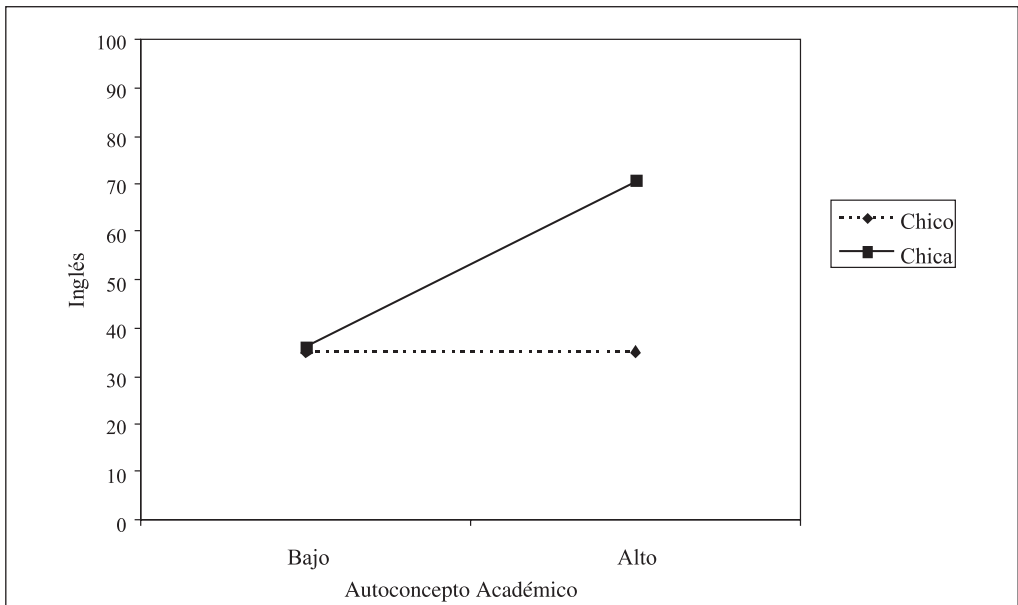


FIGURA 6
RENDIMIENTO EN INGLÉS EN FUNCIÓN DEL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO, SEXO Y REALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD CLASES DE APOYO

$p=.026$; Partial eta squared = .003]. Tal y como podemos observar en las figuras 4, 5 y 6, los resultados muestran que en general las chicas con un autoconcepto académico alto son las que obtienen mejores resultados en comparación con los chicos que tienen un autoconcepto académico alto. En resumen, los resultados presentan mayores diferencias en rendimiento para los chicos dependiendo del autoconcepto general, y en cuanto a las chicas diferencias en rendimiento dependiendo del autoconcepto académico.

DISCUSIÓN

Muchos son los factores que han sido estudiados para intentar predecir el rendimiento alto o bajo de los alumnos. En el presente estudio, intentamos analizar la relación entre autoconcepto y concretas actividades extraescolares en relación al rendimiento. Si comparamos el tipo de actividades extraescolares y las diferencias en rendimiento, los resultados principales muestran que los alumnos que realizaban actividades extraescolares de tipo académico (idiomas e informática) obtuvieron mejores resultados en un número mayor número de materias de rendimiento que aquellos que realizaban actividades extraescolares no académicas. Estos resultados apoyan previos estudios en los que se comparó en general actividades extraescolares relacionadas o no con el curriculum y el rendimiento (Moriani y cols., 2006). Sin embargo, es relevante también destacar que actividades como música y deportes marcaron ciertas diferencias en el rendimiento de los alumnos. De hecho, recientes estudios han demostrado que existe una correlación directa entre práctica de la música y un rendimiento positivo en materias escolares, especialmente en el caso de los niños y adolescentes que estudian música en conservatorios o escuelas musicales, destacando en el área de matemáticas y obteniendo los mejores resultados académicos (Vilchez, 2009). En cuanto a la actividad física, el línea con nuestros resultados otros estudios han avalado que los jóvenes que practican actividad física adicional a la contemplada en los planes de formación en las escuelas, tienden a mostrar un mejor funcionamiento del cerebro, niveles más altos de concentración y una mejora de los procesos de aprendizaje (Dwyer y cols., 1983; Tremblay, Inman, y Willms, 2000). En concordancia con estos estudios, los resultados encontrados en la presente investigación apoyan las diferencias encontradas entre el alumnado que practica o no deporte y el rendimiento en matemáticas.

En cuanto al autoconcepto, a la luz de los resultados, es interesante destacar el rol del autoconcepto percibido por el alumnado, ya que también marca diferencias en el rendimiento. Así pues, cabría destacar cómo el autoconcepto general es más relevante para los chicos y el autoconcepto académico es más importante para las chicas en cuanto al rendimiento y la realización de actividades. Estos hallazgos concuerdan con el estudio reciente de Padilla, García y Suárez (2010) en el que se encontraron diferencias de género en función del tipo de autoconcepto, mostrando que los chicos destacan en el autoconcepto emocional, físico, social y global, mientras que las chicas lo hacen en los planos familiar y académico.

Por último, nos gustaría reflexionar sobre el rol conjunto que autoconcepto y actividades extraescolares ejercen en el rendimiento. Ya que realizar actividades

extraescolares es importante pero también lo es el crear percepciones positivas en nuestros alumnos a partir de las creencias en sus propias capacidades y competencias. En este sentido, Bandura (1987) postula que la autoeficacia se forma a partir de cuatro fuentes: los logros de ejecución, la experiencia vicaria, la persuasión verbal y el estado fisiológico. En cuanto a la primera fuente, es una de las más importantes y robusta en relación a la percepción de eficacia, ya que se basa en el éxito o fracaso repetido en determinadas tareas, no sólo académicas si no también de las propias experiencias (Bandura, 1987), mostrando que un elevado nivel de autoeficacia percibida aumenta la motivación y la consecución académica (Bandura, Barbaranelli, Caprara, y Pastorelli, 1996), el desempeño académico en matemáticas, ciencias y lectura (Schunk, Pintrich, y Meece, 2008), así como en la consecución de logros (Liem, Lau y Nie, 2008). Si la percepción de autoeficacia y la actitud (Muñoz y Mato, 2008) que uno tiene en una dimensión concreta es importante para la consecución de un logro en ese determinado contexto, podríamos trasladar esta idea al contexto extra-académico, y en particular a la autoeficacia percibida sobre las actividades extraescolares y consecuente relación con el rendimiento académico. En relación a esta idea, González-Pienda, y cols., (1992) indican la importancia que el éxito o fracaso académico tiene también en relación con la formación y desarrollo del autoconcepto en función del género. Así pues, como conclusión nos gustaría Por tanto, en futuras investigaciones, sería necesario analizar en un estudio longitudinal el efecto en rendimiento académico y habilidades interpersonales del autoconcepto tanto académico como general y de la realización de actividades extraescolares en función del tiempo de dedicación y en función el género.

REFERENCIAS

- Amigo, I., Busto, R., Herrero, J. & Fernández, C. (2008). Actividad física, ocio sedentario, falta de sueño y sobrepeso infantil. *Psicothema*, 20, 516-520.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. En R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: thought control of action* (pp. 3-38). Washington, DC: Hemisphere.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge: University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42, 197-205.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the behavioural Sciences* (2nd Ed.) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- De la Orden, A. & García, C. (2005). Variables que discriminan entre alumnos de bajo y medio-alto rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 573-599.

- Dwyer, T., Sallis, J. F., Blizzard, L., Lazarus, R., & Dean, K. (2001). Relation of Academic Performance to Physical Activity and Fitness in Children. *Pediatric Exercise Science, 13*, 225-238.
- González-Pienda J. A., Núñez J. C. & Valle A. (1992). Procesos de comparación externa/interna, autoconcepto y rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada, 45* (1), 73-81.
- Hernando A. & Montilla C. (2006). Mejora del Autoconcepto/Autoestima en la Enseñanza Secundaria. En *Actas del V Congreso Internacional "Educación y Sociedad". La Educación: Retos del Siglo XXI* (pp. 47-47). Granada: Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Granada, Almería y Jaén.
- Inda-Caro, M., Rodríguez-Menéndez, M. C. & Peña-Calvo, J. V. (2010). PISA 2006: la influencia del género en los conocimientos y competencias científicas. *Revista Iberoamericana de Educación, 51*, 1-12.
- Jábega A. (2008). El primer acercamiento al mundo de la música. *Revista Relafare 24*, 1-7. Recuperado el Viernes 23 de abril de 2010, de http://www.relafare.eu/pdf_articulos/24_elprimeracercamiento.pdf.
- Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 486-512.
- Moriana, J. A., Alós, F., Alcalá, R., Pino, M. J., Herruzo, J. & Ruíz, R. (2006). Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria. *Electronic journal of research in educational psychology, 4*, 35-47.
- Muñoz, J. M. & Mato, M. D. (2008). Análisis de las actitudes respecto a las matemáticas en alumnos de ESO. *Revista de Investigación Educativa, 26* (1), 209-226.
- Musitu, G., García, J. F., & Gutiérrez, M. (1994). *AFA: Autoconcepto Forma A* (2ª ed.). Madrid: TEA ediciones.
- Naranjo, M. P. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Actualidades Investigativas en Educación, 7*, 1-27.
- Padilla, M. T., García, S. & Suárez, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO. *Revista de Educación, 352*, 495-515.
- Peralta, F. J. & Sánchez, M. D. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica, 1*, 95-120. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php>.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research and applications* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3rd ed.). New York: Harper Collins.
- Tremblay, M. S., Inman, J. W. & Willms, J. D. (2000). The Relationship Between Physical Activity, Self-Esteem, and Academic Achievement in 12-Year-Old Children. *Pediatric Exercise Science, 12*, 312-323.
- Valentine, J. C., Dubois, D. L. & Cooper, H. (2004). The relationship between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist, 39*, 111-133.

- Varela, L. (2006). Evaluación de programas extraescolares: importancia del nivel de participación en las percepciones sobre el tiempo libre, rendimiento académico y habilidad deportiva de los participantes. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 13, 207-219.
- Vilchez, L. F. (2009). *La música y su potencial educativo*. Madrid: Fundación SM.

Fecha de recepción: 24 de octubre de 2010.

Fecha de revisión: 01 de noviembre de 2010.

Fecha de aceptación: 22 de noviembre de 2010.

Salmerón Pérez, Honorio; Gutiérrez Braojos, Calixto; Salmerón Vilchez, Purificación; Rodríguez Fernández, Sonia (2011). Metas de logro, estrategias de regulación y rendimiento académico en diferentes estudios universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 467-486.

METAS DE LOGRO, ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN DIFERENTES ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

*Dr. Honorio Salmerón Pérez,
D. Calixto Gutiérrez Braojos,
Dra. Purificación Salmerón Vilchez,
Dra. Sonia Rodríguez Fernández*

RESUMEN

Este artículo presenta y discute dos objetivos empíricos: a) analizar la relación entre las metas de logro, las estrategias de regulación y el rendimiento académico en estudiantes universitarios españoles y; b) analizar la existencia de diferencias significativas entre las estrategias de regulación y metas de logro respecto a las ramas científicas.

La muestra está compuesta por 234 estudiantes universitarios españoles pertenecientes a carreras universitarias de diferentes ramas científicas.

Respecto al primer objetivo, los resultados indican que solamente metas de logro por aproximación y las estrategias de autorregulación se relacionan con el rendimiento académico. Respecto al segundo, los resultados indican que los estudiantes pertenecientes a carreras universitarias de la rama de ciencias de la salud e Ingeniería presentan puntuaciones más altas en metas de logro por aproximación y estrategias de autorregulación. En base a estos resultados, consideramos para futuros estudios analizar la influencia de las variables contextuales sobre las metas de logro, estrategias de autorregulación y rendimiento académico.

***Palabras clave:** metas de logro; estrategias de regulación; rendimiento académico; estudiantes universitarios.*

Correspondencia:

Dr. Honorio Salmerón Pérez, Catedrático de Universidad. Centro: Facultad de Ciencias de la Educación. Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Granada. Dirección: Campus de Cartuja s/n; 18071 Granada. Teléfono y Fax: 958241970. Email: honorio@ugr.es.

ACHIEVEMENT GOALS, REGULATION STRATEGIES AND ACADEMIC PERFORMANCE IN VARIOUS UNIVERSITY RESEARCH STUDIES.

ABSTRACT

This article presents and discusses two empirical objectives: a) to analyze the relationship between achievement goals, regulation strategies and academic performance in college students, and b) to analyze the existence of significant differences between regulation strategies and achievement goals in science subjects.

The sample was made up of 234 Spanish university students studying different science degrees.

With regard to the first objective, the results show that only achievement goals by approximation and self-regulation strategies are related to academic performance. Regarding the second, the results show that students in health sciences and engineering degrees achieve higher scores on achievement goals and self-regulation strategies. From these results, we suggest further analysis of the influence of contextual variables on achievement goals, self-regulation strategies and academic performance.

Key words: *achievement goals; regulation strategies; agp; higher education.*

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje autorregulado es considerado como un proceso activo-constructivo por el cual un estudiante fija sus propias metas de aprendizaje, monitorea, regula y controla la adquisición de sus conocimientos, su motivación y conducta, orientado por metas y características contextuales del entorno (Boekaerts y Corno, 2005; Pintrich, 2004; Pintrich y Schunk, 2002; Schunk, 2005; Weinstein, Husman y Dierking, 2000; Zimmerman, 2008).

Existen suficientes estudios sobre el aprendizaje autorregulado que han analizado el papel mediador de las metas de logro y las estrategias de regulación en los procesos de aprendizaje y el rendimiento académico (Pintrich, 2000; Vermunt, 1998; Vermunt y Vermetten, 2004). Sin embargo, actualmente han surgido ciertas controversias sobre el potencial mediador de las distintas metas de logro (Tyson, Linnenbrink-Garcia y Hill, 2009) y las estrategias de regulación (Vermunt, 2004) sobre el rendimiento académico. Asimismo, existen insuficientes trabajos que estudien dichas variables en relación a las ramas científicas donde se desarrollan los estudiantes de educación superior.

En este artículo se presentan dos objetivos: explorar las relaciones de dependencia entre las variables de estudio (tipos de metas de logro, tipos de estrategias de regulación y rendimiento académico) en estudiantes de educación superior con el objeto de discutir el modelo teórico planteado. También se evalúa un modelo teórico sobre las relaciones entre dichas variables mediante un modelo de ecuaciones estructurales. El segundo objetivo se dirige a estudiar diferencias significativas entre las medias de las variables de estudio predictivas del rendimiento académico en función de diferentes ramas científicas.

Metas de logro y rendimiento académico

Las metas de logro en el ámbito educativo son representaciones mentales que los estudiantes realizan de la interacción entre el contexto y sus objetivos de desarrollo personal y que influyen en su cognición, afectividad y rendimiento en la ejecución de las tareas que se le encomiendan en contextos de logro. Como señalan Dweck y Legget (1988), éstas proporcionan un marco explicativo de las interpretaciones y reacciones de los estudiantes en eventos relacionados con el logro.

Elliot y McGregor (2001) establecen un modelo de orientaciones de metas 2x2 que categoriza las metas en función de la “definición” y el “valor” otorgado. Así el referente competencial puede ser intrapersonal o normativo y tener un valor positivo o negativo (Tabla I).

De esta forma, definen los cuatro tipos: las “orientaciones de metas de maestría o de aprendizaje por aproximación” cuyo propósito es alcanzar el éxito en relación a las exigencias de la tarea; la “orientación de metas de desempeño por aproximación”, persigue obtener un alto rendimiento teniendo como referente el rendimiento de los otros); las “metas de maestría por evitación” donde el referente es intrapersonal y las motivaciones que impulsan hacia la maestría es evitar el fracaso; por último las “metas de rendimiento por evitación” en el que el referente es el rendimiento de los demás y la motivación que impulsan hacia el desempeño es la evitación del fracaso.

TABLA I
MODELO DE ORIENTACIONES DE METAS 2X2

		Definición	
		Intrapersonal (Maestría)	Normativo (Desempeño)
Valor	Positivo (Aproximación al éxito)	Metas de maestría por aproximación	Metas de desempeño por aproximación
	Negativo (Evitación del fracaso)	Metas de maestría por evitación	Metas de desempeño por evitación

Nota: traducida de Elliot y McGregor (2001).

La investigación en este campo ha pretendido relacionar los diferentes tipos de metas con las estrategias de regulación y el rendimiento académico. El cuerpo de estudios correlacionales ofrece conclusiones controvertidas e inconsistentes (Linnenbrink-García, Tyson, y Patall, 2008, Tyson, Linnenbrink-García y Hill, 2009; Valle, González-Cabanach, Cuevas y Nuñez Perez, 1997). Respecto a las metas por maestría, existen estudios que concluyen que las metas de maestría por aproximación se relacionan positivamente con el uso de estrategias de autorregulación y con un alto rendimiento académico (Elliot et al., 1999; Pintrich, 2000; Wolters, Yu y Pintrich, 1996). Sin embargo, como apuntan Linnenbrink-García et al., (2009) exclusivamente un 40% de estos estudios muestran

una relación positiva entre dichos constructos. Por otro lado, respecto a las metas de desempeño existen estudios que indican que las metas de desempeño por aproximación se relacionan positivamente con el uso de estrategias de autorregulación y con alto rendimiento (Harackiewicz, Barron y Elliot, 1998; Harackiewicz et al., 2002) mientras que otros estudios concluyen lo contrario o nulidad de relación (Kaplan y Midgley, 1997; Newman, 1998).

Estos resultados, incongruentes, podrían ser explicados a partir de otros factores mediadores, como por ejemplo, las concepciones de aprendizaje de los estudiantes (Phan, 2009), la regulación emocional (Linnenbrink-Garcia et. al., 2009) o el contexto y la disciplina académica (Vermunt 2005). Asimismo, en estudios recientes se defiende la existencia de múltiples metas adaptativas (Pintrich, 2000), en la medida en que, en función de la situación y la competencia auto percibida, algunos estudiantes podrían adoptar varias metas que influyan en su logro, para guiar su aprendizaje o su desempeño (Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink-Garcia y Tauer, 2008; Zusho, Pintrich y Cortina, 2005).

En suma, existen evidencias que apoyan la idea de que las metas de logro por aproximación (maestría y desempeño) facilitan el uso de estrategias de autorregulación y el logro, pero el efecto parece ser pequeño o estar supeditado a otros factores mediadores intrapersonales o contextuales no controlados y explicativos de las diferencias entre dichos estudios.

Regulación del aprendizaje y rendimiento académico

Las estrategias de regulación son un componente clave en los procesos de aprendizaje constructivistas. Éstas permiten a los estudiantes regularse en sus actividades de aprendizaje para afrontar satisfactoriamente las demandas planteadas en sus contextos educativos (Vermunt, 2005).

Según Vermunt (1998) y Vermunt y Rijswijk (1988), las estrategias de regulación pueden ser evaluadas a razón de cinco dimensiones, que con riesgo a simplificar concretamos en tres: (i) Autorregulación de los procesos, resultados y contenidos; (ii) Regulación externa de los procesos y resultados y; (iii) Carencia de regulación.

Según el autor, la "autorregulación de procesos, resultados y contenidos", facilita la organización, coordinación, regulación y control de las actividades de procesamiento. A modo de ejemplo, la actividad autorregulatoria se refiere a comportamientos metacognitivos como fijación de objetivos propios, más allá de los propuestos por el docente, evaluar el propio progreso de aprendizaje, analizar el por qué le resulta difícil un tema y planificar el mejor modo de estudiarlo. Las "estrategias de regulación externa en los procesos y resultados de aprendizaje", tienen que ver con la actividad y productos del estudio siguiendo iniciativas externas, instrucciones de libros, guías. Es decir, el estudiante sólo se basa en las indicaciones del docente o del material a estudiar sin introducir aportes personales innovadores. Por último, cuando hay "carencia de regulación", el estudiante tiene dificultad para advertir qué es lo que se le está pidiendo en su proceso de aprender, le resulta difícil guiarse por los objetivos de una materia, no comprende claramente las instrucciones que se les presenta, o no sabe a quién pedir ayuda o cómo buscarla.

Los estudios que relacionan las estrategias de regulación (autorregulación, regulación externa y carencia de regulación) con rendimiento académico son inconsistentes ofreciendo una amalgama de resultados contradictorios. Por ejemplo, existen estudios que relacionan altas estrategias de autorregulación con el éxito en el rendimiento y la pobre regulación con el fracaso en el rendimiento (e.g. Busato, Prins, Hamaker y Visser, 1995; Vermunt, 1992). Asimismo, otros estudios concluyen que no existen diferencias respecto a la relación que diferentes estrategias mantienen con el rendimiento académico (Prins, Busato, Hamaker y Visser, 1996). Incluso, existen estudios que muestran una ausencia de relación entre las estrategias de autorregulación y las estrategias de regulación externa con el rendimiento académico, y una relación significativa y negativa de la carencia de regulación y dicho rendimiento (e.g. Busato, Prins, Elshout y Hamaker, 1998; Veenman, Prins y Verheij, 2003).

Dos son los elementos que concentran intereses en el trabajo que presentamos: existe un mayor número de estudios que evidencian que la autorregulación del aprendizaje facilita mejoras en los procesos de aprendizaje constructivista en estudiantes de alto rendimiento (Zimmerman, 1998; Pintrich, 2000) que es una de las causas de las diferencias interindividuales en el rendimiento independientemente del nivel educativo (e.g. González Gascón, De Juan, Parra Azor, Sarabia Sánchez y Kanther, 2010; Paris y Paris, 2001; Salmerón, Gutierrez-Braojos, Fernández, y Salmeron-Vilchez, 2010; Schunk y Zimmerman, 1998; Torrano y González-Torres, 2004; Valle et al., 2008; Zimmerman, 2000; Zusho y Pintrich, 2003).

También hay antecedentes de estudios que han explorado cómo estas estrategias de regulación difieren en función de la carrera universitaria perteneciente a distintas ramas científicas (e.g. VanderStoep, Pintrich y Fagerlin, 1996; Vermunt 2005) y cómo el contexto académico estratégico favorece el uso por parte de los estudiantes de las estrategias de regulación (Broc Caverro, 2011). Los resultados en estos estudios son consistentes al afirmar que existen diferencias significativas entre diferentes disciplinas académicas.

OBJETIVOS

En este estudio se plantearon dos objetivos:

- (i) Conocer como se relacionan las metas de logro, con las estrategias de regulación y el rendimiento académico en estudiantes universitarios.
- (ii) Conocer si existen diferencias significativas entre las medias de los estudiantes universitarios con respecto a las estrategias de autorregulación y metas de logro por aproximación en función de su pertenencia a una u otra rama científica.

MÉTODO

Participantes

Participaron 234 estudiantes universitarios españoles de tercer curso seleccionados mediante un muestreo no probabilístico deliberado y opinático (Hernández Pina, 1998). La muestra se conforma de estudiantes matriculados en una de las siguientes ramas científicas, (con 78 estudiantes por cada rama científica): Ingeniería, (51% hombres,

48% mujer); Ciencias sociales (5.1% hombre, 94.9% mujer); Ciencias de la Salud, (25.6% hombre, 74.4% mujer).

TABLA II
TABLA DE CONTINGENCIA FACULTAD * GÉNERO

		Género		Total
		%Hombre	%Mujer	
Facultad	Ciencias de la Salud	25.6	74.4	78
	Ciencias Sociales	5.1	94.9	78
	Ingeniería	51.3	48.7	78

Instrumentos de medida

Rendimiento académico. Se adoptó la decisión de tomar la nota media exacta en sus estudios universitarios (con dos decimales) en la escala 1-10.

Escala de metas de logro 2x2 de Elliot y McGregor (2001). Esta escala está compuesta por un total de 12 ítems que se agrupan en cuatro factores: a) aproximación por maestría; b) aproximación por desempeño; c) evitación por maestría y; d) evitación por desempeño. El formato de respuesta es una escala tipo Likert, con valores comprendidos entre "1" y "5", siendo "1" totalmente desacuerdo y "5" totalmente de acuerdo.

Escala de regulación del aprendizaje de Vermunt (1998). Esta escala se integra en el Inventario de estilos o patrones de aprendizaje (ILS, Vermunt, 1998). La escala de regulación del ILS está compuesta por un total de 28 ítems que se agrupan en tres factores: a) estrategias de autorregulación; estrategias de regulación externa; carencia de regulación. El formato de respuesta es una escala tipo Likert, con valores comprendidos entre "1" y "5", siendo "1" totalmente desacuerdo y "5" totalmente de acuerdo.

La validación de la estructura de ambas escalas (metas de logro y estrategias de regulación) con la muestra que conforma este estudio, se ha realizado mediante modelos de ecuaciones estructurales (ver Figura II). La evaluación de bondad de cada modelo se ha realizado en base a varios índices (Bentler, 1990). En este estudio, se han usado los siguientes: a) Chi-cuadrado: valores asociados a p , no significativos indican un buen ajuste del modelo (Jöreskog y Sörbom, 1993); el índice comparativo de ajuste (CFI): valores superiores a .95 indican un buen ajuste del modelo (Hu y Bentler, 1998); índice ajustado de bondad de ajuste (AGFI): valores superiores a .80 indican un buen ajuste (Catena, Ramos y Trujillo, 2003); error cuadrático medio de aproximación o raíz cuadrada de la media del error de aproximación (RMSEA): valores inferiores a .05 indican un buen ajuste del modelo (Browne y Cudek, 1992).

Respecto a la escala de metas de logro (ver Figura I o Anexo I), los resultados de evaluación del modelo indican un buen ajuste global del modelo a los datos empíricos en todos los índices (ver Tabla II). Así, Chi-cuadrado presenta un valor asociado de p no significativo ($\chi^2 = 64.59$; gl.=48; $p = .055$). El valor del índice comparativo de ajuste (CFI) respecto a un modelo nulo presenta un valor (.99) superior al recomendado. El valor de AGFI (.93) es superior al valor recomendado. El valor de RMSEA (.39) es inferior al valor recomendado. En suma, todos los índices presentados indican la existencia de un

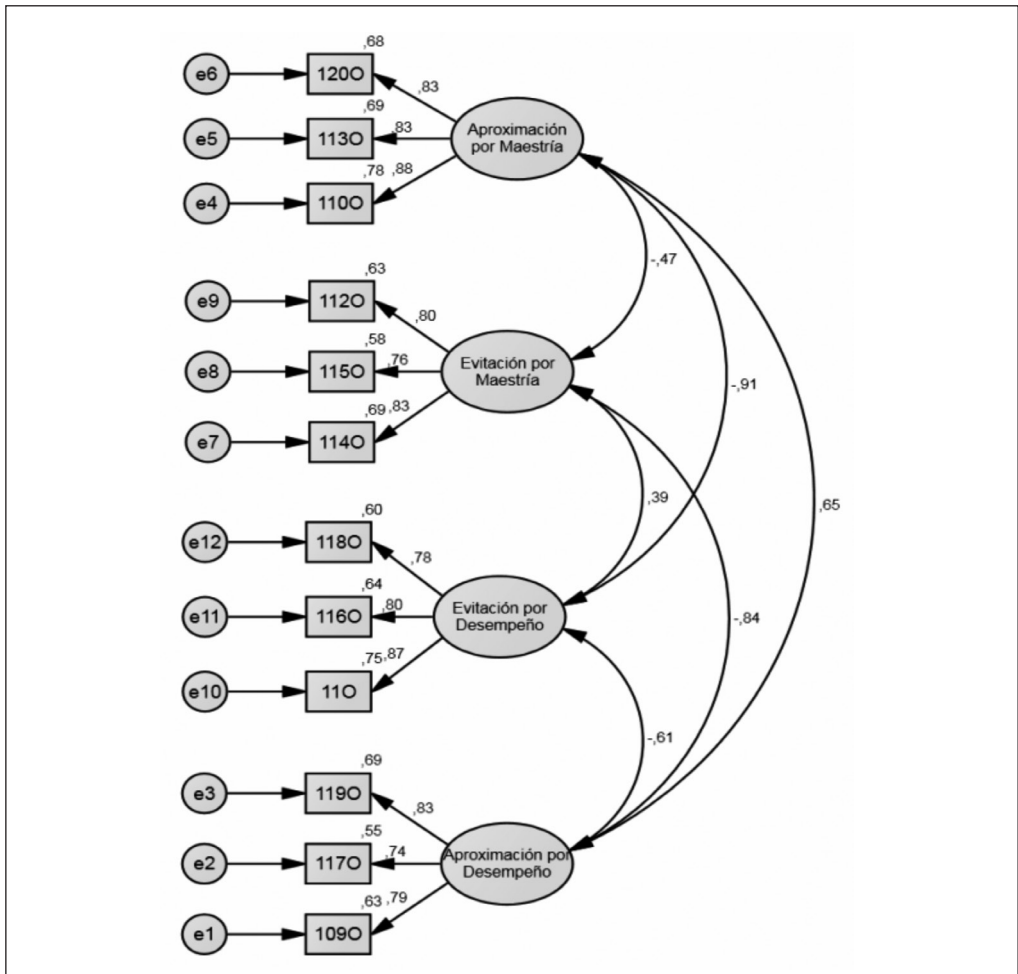


FIGURA I
 MODELO DE ECUACIONES ESTRUCTURALES DE LA ESCALA DE METAS DE LOGRO

buen ajuste del modelo a los datos empíricos. Respecto a las relaciones significativas entre los constructos (ver Tabla II).

Respecto a la escala de regulación (ver Figura II o Anexo II), los resultados de evaluación del modelo indican un buen ajuste global del modelo a los datos empíricos en todos los índices. Así, Chi-cuadrado presenta un valor asociado de p no significativo ($\chi^2 = 389.836$; $gl.=347$; $p = .056$). El valor del índice comparativo de ajuste (CFI) respecto a un modelo nulo presenta un valor superior de “.95”. El valor de AGFI (.87) es superior al valor recomendado .80. El valor de RMSEA (.023) es inferior al valor recomendado de .05. En suma, se observa un buen ajuste del modelo a los datos empíricos.

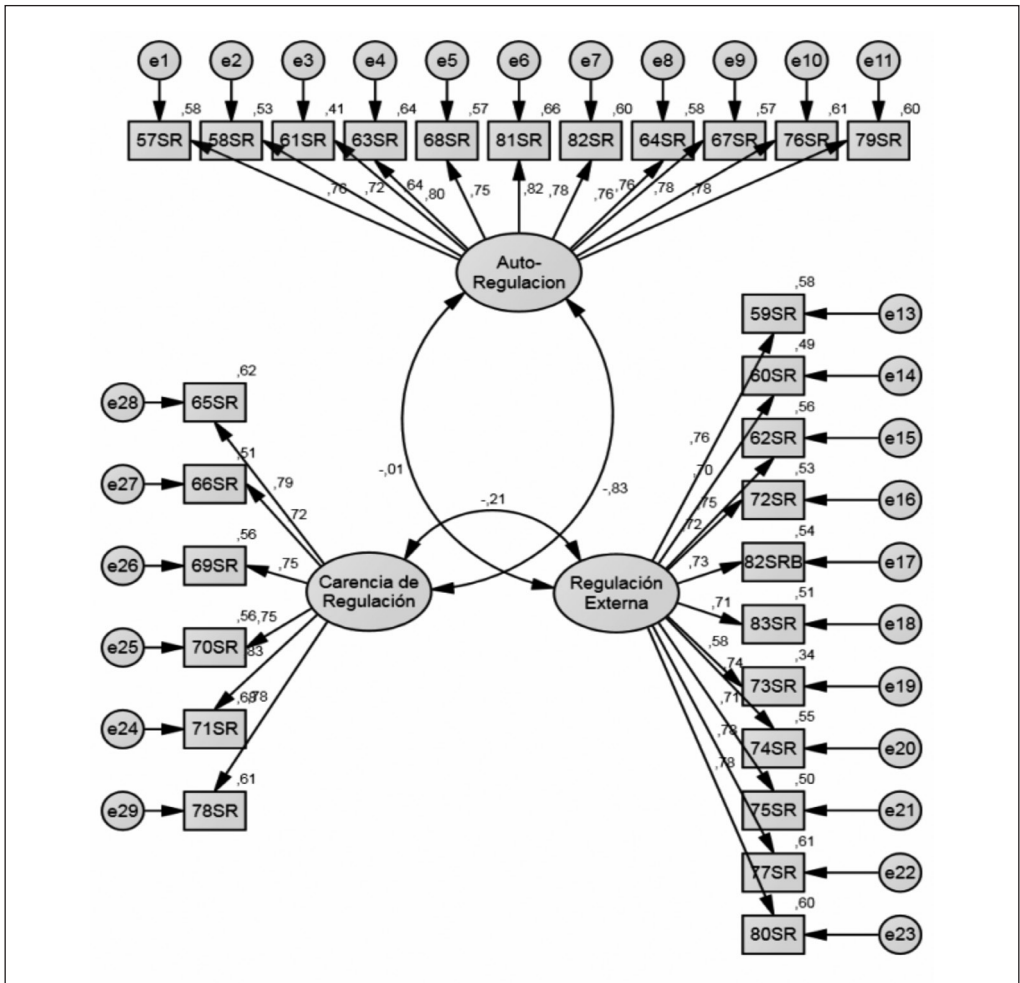


FIGURA II
 MODELO DE ECUACIONES ESTRUCTURALES DE LA ESCALA DE ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN EN EL APRENDIZAJE

Para estudiar la fiabilidad de los instrumentos se calculó el coeficiente alfa de Cronbach de cada subescala. Así, la escala de metas logro muestra los siguientes valores (Tabla V): aproximación por maestría ($\alpha = .882$); aproximación por desempeño ($\alpha = .831$); evitación por maestría ($\alpha = .836$) y evitación por desempeño ($\alpha = .853$).

TABLA V
CONFIABILIDAD DE LOS FACTORES QUE CONFORMAN LA ESCALA DE METAS DE LOGRO

Factores	alfa de Cronbach	Ítems-Total
1. Aproximación por maestría	.882	n=3
2. Aproximación por desempeño	.831	n=3
3. Evitación por maestría	.836	n=3
4. Evitación por desempeño	.853	n=3

Respecto a la escala de regulación (Tabla VI), los resultados de alfa de Cronbach son los siguientes: estrategias de regulación ($\alpha = .937$); estrategias de regulación externa ($\alpha = .923$); y carencia de regulación ($\alpha = .896$).

TABLA VI
CONFIABILIDAD DE LOS FACTORES QUE CONFORMAN LA ESCALA DE REGULACIÓN

Factores	alfa de Cronbach	Ítems-Total
1. Estrategias de autorregulación	.937	n=11
2. Estrategias de regulación externa	.923	n=11
3. Carencia de regulación	.896	n=6

En suma, el análisis de las escalas mediante modelos de ecuaciones estructurales confirma la estructura teórica de dichas escalas. Y el análisis de consistencia interna de cada factor que compone cada escala ofrece un alfa de Cronbach elevado, lo que indica una alta fiabilidad.

Hipótesis

Respecto al primer objetivo, las hipótesis son las siguientes:

- a) Las metas de logro por aproximación (maestría y desempeño) presentan una relación de dependencia positiva con las estrategias de autorregulación y el rendimiento académico.
- b) Las metas de logro por evitación (maestría y desempeño) presentan una relación de dependencia positiva con la carencia de regulación y negativa con el rendimiento académico.

Asimismo, en base al cuerpo teórico presentado en el marco teórico, este trabajo plantea un modelo de ecuaciones estructurales mediante un procedimiento de path analysis. Este modelo comprende las metas de logro por aproximación (maestría y desempeño) como una variable latente exógena, las estrategias de autorregulación son variables latentes endógenas, y en último lugar, el rendimiento académico se comprende como una variable superficial explicada por las variables latentes endógenas o

exógenas (ver Figura III). Específicamente con el modelo apuntado se consideran las siguientes hipótesis:

- c) Las metas de logro por aproximación contribuyen directa y positivamente sobre las estrategias de autorregulación y rendimiento académico.
- d) Las estrategias de autorregulación contribuyen directamente al rendimiento académico.

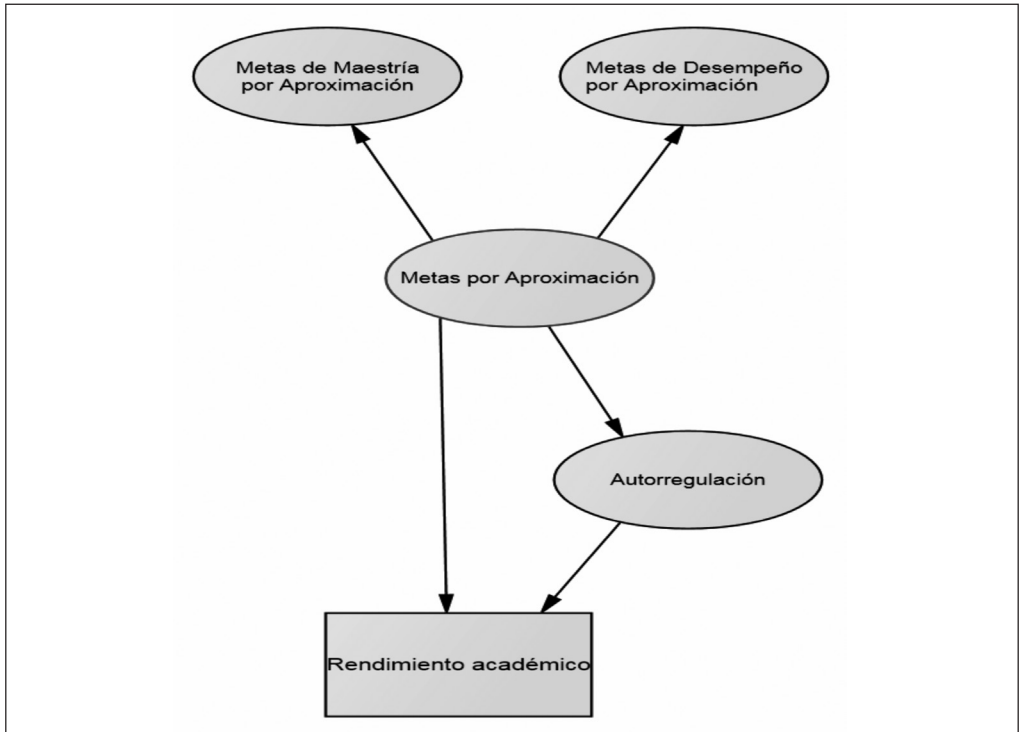


FIGURA III
MODELO TEÓRICO: METAS DE LOGRO, REGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Respecto al segundo objetivo, las hipótesis son las siguientes:

- e) Existen diferencias significativas en las medias de autorregulación respecto a las ramas científicas.

Procedimiento

Primer objetivo: El procedimiento seguido para analizar las relaciones entre las variables de estudio es el siguiente:

- a) Análisis de correlación mediante Pearson para realizar un estudio exploratorio de la relación de dependencia entre las variables y seleccionar aquellas que presenten una correlación significativa y positiva con la nota media. La razón de aplicar este procedimiento es la controversia respecto a la relación entre las metas de logro y el rendimiento académico.
- b) Aplicación de un modelo de ecuaciones estructurales para comprobar que el modelo teórico predictor de la nota media se ajusta a los datos empíricos.

Segundo objetivo: Para analizar diferencias significativas entre las medias de los estudiantes matriculados en carreras universitarias de diferentes ramas científicas se aplicó una ANOVA, usando exclusivamente aquellas variables predictivas del rendimiento académico.

ANÁLISIS DE DATOS

Relación entre metas de logro, estrategias de regulación y el rendimiento académico

Los resultados obtenidos, con el análisis de correlación de Pearson, indican que exclusivamente las metas de logro por aproximación (maestría y desempeño), las estrategias de autorregulación y el rendimiento académico correlacionan significativa y positivamente entre sí. Por otro lado, metas de logro por evitación (maestría y desempeño), a carencia de regulación correlacionan significativa y positivamente entre sí. Por último, las estrategias de regulación externa no presentan una relación significativa con la nota media (ver Tabla III).

TABLA VII
RELACIÓN ENTRE METAS DE LOGRO Y ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO: ANÁLISIS DE CORRELACIÓN POR PEARSON

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Autorregulación	1	-	-	-	-	-	-	-
2. Regulación Externa	-.213**	1	-	-	-	-	-	-
3. Carencia de Regulación	-.572**	-.229**	1	-	-	-	-	-
4. Aproximación por maestría	.296**	.009	-.208**	1	-	-	-	-
5. Aproximación por desempeño	-.288**	.025	.169**	-.396**	1	-	-	-
6. Evitación por Maestría	.351**	-.003	-.232**	.480**	-.570**	1	-	-
7. Evitación por Desempeño	-.298**	-.049	.252**	-.684**	.280**	-.455**	1	-
8. Rendimiento Académico	.663**	-.020	-.599**	.497**	-.380**	.400**	-.441**	1

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

A continuación se ha aplicado un modelo de ecuaciones estructurales a partir de aquellas variables que se relacionan significativa y positivamente con el rendimiento académico según el análisis correlacional de Pearson.

En este modelo (ver Figura IV), las metas de aproximación por maestría y desempeño conforman un factor de segundo orden, denominado metas por aproximación. Este modelo apuntado comprende las metas de logro como una variable latente exógena, las estrategias de regulación son variables latentes endógenas, y en último lugar, el rendimiento académico se comprende como una variable superficial explicada por las variables latentes endógenas o exógenas.

Los resultados de evaluación del modelo indican un buen ajuste global del modelo a los datos empíricos en todos los índices. Así, Chi-cuadrado presenta un valor asociado de p no significativo ($\chi^2 = 158,587$; $gl.=131$; $p = .051$). El valor del índice comparativo de ajuste (CFI) respecto a un modelo nulo presenta un valor de “.989”. El valor de AGFI (.907) es superior al valor recomendado .80. El valor de RMSEA (.030) es inferior al valor recomendado de .05. En suma, se observa un buen ajuste del modelo a los datos empíricos (ver Tabla VIII).

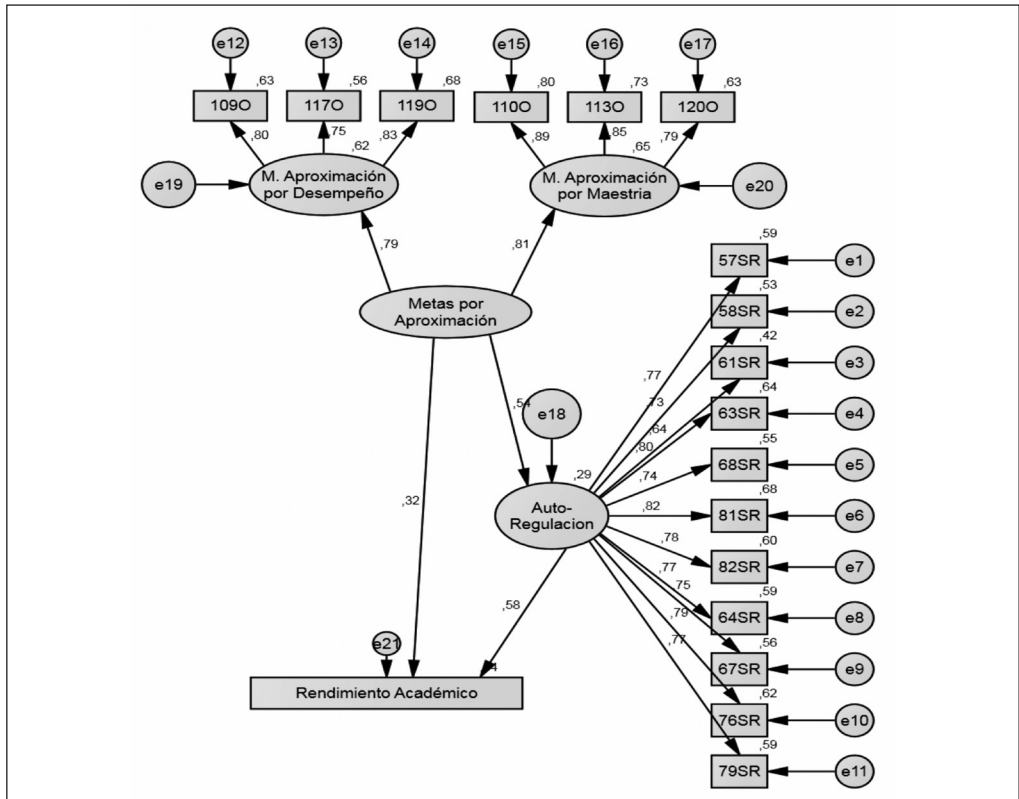


FIGURA IV
RELACIÓN ENTRE METAS DE LOGRO POR APROXIMACIÓN, ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

TABLA VIII
PESOS DE REGRESIÓN Y PESOS ESTANDARIZADOS DE REGRESIÓN

Relaciones entre Variables			P.R.				P.E.R
			Estimaciones	S.E.	C.R.	<i>p</i>	Estimaciones
M.D.A.	<---	M.A.	.848	.122	6.964	***	.788
M.M.A.	<---	M.A.	1.000				.808
A.R.	<---	M.A.	.562	.097	5.771	***	.538
R.D.	<---	M.A.	.310	.068	4.589	***	.323
R.D.	<---	A.R.	.531	.060	8.789	***	.578

Nota: M.D.A, Metas de desempeño por aproximación; M.M.A, metas de maestría por aproximación; M.A.; Metas por aproximación; A.R, Autorregulación de los contenidos, procesos y resultados; R.D., rendimiento académico. P.R., Pesos de Regresión; P. E. R., Pesos estandarizados de Regresión. S.E. Estimación del error; C.R. Ratio Crítico.

TABLA IX
EFECTOS DIRECTOS, INDIRECTOS Y TOTALES

Efectos	Directo	Indirecto	Total
Sobre MDA	.78	-	.78
MA	-	-	-
MMA	-	-	-
AR	-	-	-
RD	-	-	-
Sobre MMA			
MA	.81	-	.80
MDA	-	-	-
AR	-	-	-
RD	-	-	-
Sobre AR	.53	-	.53
MA	-	-	-
MMA	-	-	-
MDA	-	-	-
RD	-	-	-
Sobre RD			
MA	.32	.31	.63
MMA	-	-	-
MDA	-	-	-
RD	.58	-	-

Nota: M.D.A, Metas de desempeño por aproximación; M.M.A., metas de maestría por aproximación; M.A.; Metas por aproximación; A.R., Autorregulación de los contenidos, procesos y resultados; R.D., rendimiento académico.

Como se observa (Tabla VIII), las relaciones entre las variables apuntadas por el modelo teórico son significativas. Específicamente, los efectos directos, indirectos y totales (Tabla IX) indican que las metas por aproximación se conforman de metas por maestría ($\beta=.80$) y metas por desempeño ($\beta=.78$). Las metas por aproximación (maestría y desempeño) contribuyen directa y positivamente a las estrategias de autorregulación ($\beta=.53$) y al rendimiento académico, tanto directa ($\beta=.32$), como indirectamente ($\beta=.31$) ejerciendo un fuerte efecto total ($\beta=.62$). Asimismo, las estrategias de autorregulación contribuyen directa y positivamente al rendimiento académico ($\beta=.58$).

En definitiva, los resultados obtenidos con el análisis correlacional y la aplicación del modelo de ecuaciones estructurales corroboran las hipótesis planteadas respecto a nuestro primer objetivo.

Diferencias entre ramas científicas respecto: al nivel de dominio en las metas de logro por aproximación y las estrategias de autorregulación

La aplicación de la prueba de Levene indica que las varianzas poblacionales son iguales: i) Estrategias de autorregulación (Estadístico de Levene, 1.95, $p=.145$); ii) metas de aproximación por maestría (Estadístico de Levene, 1.32 y $p=.269$); iii) metas de aproximación por desempeño (Estadístico de Levene, .117 y $p=.890$).

Los resultados de la ANOVA indican que existen diferencias significativas entre las ramas científicas en las tres variables dependientes (Estrategias de autorregulación, metas de maestría por aproximación y metas de desempeño por aproximación).

Asimismo se ha calculado *Eta cuadrado*, como una medida de la magnitud del efecto del tratamiento (Yaremko, Harari, Harrison y Lynn, 1982). Como se observa (Tabla X) el 14,9% de la varianza en las estrategias de autorregulación es explicada por la pertenencia a una rama científica determinada. Respecto a las metas por aproximación, El 4,3% de la varianza en metas de maestría y el 6,5% de la varianza en metas de desempeño es explicada por la pertenencia a una rama científica determinada. Por

TABLA X
DIFERENCIAS ENTRE LAS DIFERENTES RAMAS CIENTÍFICAS

Variables	Rama científica (n=234)								
	Ingeniera (n= 78)		Ciencias de la salud (n= 78)		Ciencias sociales (n= 78)		Valores asociados		
	M	SD	M	SD	M	SD	F	p	η^2
Estrategias de autorregulación	2.26	.67	2.19	.77	1.62	.76	20.15	.000*	.149
Metas de maestría por aproximación	1.74	.78	2.06	.74	2.10	.77	5.19	.006*	.043
Metas de desempeño por aproximación	1.94	.79	2.3	.76	1.91	.80	8.00	.000*	.065

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

tanto, estos resultados deberían ser tomados con precaución debido al bajo valor del tamaño del efecto.

También se ha aplicado la prueba *post hoc de Tukey* para explorar en qué pares de medias existen diferencias significativas (Tabla XI). Los resultados indican que los estudiantes de Ciencias Sociales presentan diferencias significativas negativas en sus medias respecto a las medias de los estudiantes de Ingeniería y Ciencias de la Salud en estrategias de autorregulación. Por otro lado, los estudiantes de Ciencias de la Salud presentan diferencias significativas positivas en sus medias respecto a las medias de los estudiantes de Ciencias Sociales e Ingeniería. Los estudiantes de Ciencias sociales presentan diferencias significativas positivas en sus medias respecto a las de los estudiantes de Ingeniería. Respecto a las metas de aproximación por desempeño, los estudiantes de Ciencias de la Salud presentan diferencias significativas positivas en sus medias respecto a las medias de los estudiantes de Ciencias Sociales e Ingeniería. Y los estudiantes de Ingeniería presentan diferencias significativas positivas en sus medias respecto a los estudiantes de Ciencias Sociales.

TABLA XI
COMPARACIONES MÚLTIPLES ENTRE DIFERENTES RAMAS CIENTÍFICAS

Variables dependientes	(I) Rama Científica	(J) Rama Científica	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	p	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite superior	Límite inferior
Auto-Regulación	Ciencias de la Salud	Ciencias Sociales	,58(*)	.11	.00*	.31	.83
		Ingeniería	-,06		.83	-.32	.19
	Ingeniería	Ciencias Sociales	,64(*)		.00*	.37	.90
Metas de aproximación por Maestría	Ciencias de la Salud	Ciencias Sociales	-,03	.12	.94	-.32	.25
		Ingeniería	,32(*)		.02*	.03	.60
	Ingeniería	Ciencias Sociales	-,36(*)		.01*	-.64	-.07
Metas de aproximación por Desempeño	Ciencias de la Salud	Ciencias Sociales	,45(*)	.13	.00*	.15	.74
		Ingeniería	,42(*)		.00*	.12	.72
	Ingeniería	Ciencias Sociales	,025		.97	-.27	.32

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

En suma, los estudiantes de Ingeniería y Ciencias de la Salud manifiestan usar más estrategias de autorregulación que los estudiantes de Ciencias Sociales. Asimismo, los

estudiantes de Ciencias de la Salud manifiestan adoptar en mayor medida metas de logro por aproximación independientemente de la valencia (maestría / desempeño). Los estudiantes de Ciencias Sociales adoptan más que los estudiantes de Ingeniería metas de maestría, y viceversa, los estudiantes de Ingeniería manifiestan adoptar, en mayor medida, metas de desempeño que los estudiantes de Ciencias Sociales.

CONCLUSIONES

En este estudio se plantearon dos objetivos: i) Conocer como se relacionan las metas de logro, con las estrategias de regulación y el rendimiento académico en estudiantes universitarios y; ii) Conocer si existen diferencias significativas entre las medias de los estudiantes universitarios en respecto a las estrategias de autorregulación y metas de logro por aproximación en función de su pertenencia a una u otra rama científica.

Respecto al primer objetivo, tan solo aquellos estudiantes que adoptan metas por aproximación, activan estrategias de autorregulación en sus procesos de aprendizaje y obtienen un mayor rendimiento en términos de resultados académico en sus estudios, estos resultados confirman, entre otros, los obtenidos por Wolters, Yu, y Pintrich, (1996); Harackiewicz, Barron y Elliot, (1998); Harackiewicz et al., (2002). Aquellos estudiantes que activan metas por evitación presentan carencias de regulación y obtienen peores calificaciones.

Aceptando la importancia del diseño del contexto educativo en el desarrollo de las variables de estudio en este trabajo, solo las estrategias de autorregulación relacionan positivamente con el rendimiento académico, no así las estrategias de regulación externa. Estos resultados confirman los de Busato, Prins, Hamaker y Visser (1995); Vermunt (1992) y no los de (Busato, Prins, Elshout y Hamaker, 1998; Prins, Busato, Hamaker y Visser, 1996; Veenman, Prins y Verheij, 2003). Ello nos sugiere la existencia de cierta independencia de estos estudiantes para adoptar directrices del profesorado cuando plantean sus metas de logro por aproximación (maestría y desempeño) y se autorregulan. Probablemente, es más relevante el grado de regulación interna para el logro y resultados que las directrices que en cada momento propone su profesorado para ello.

También este estudio planteaba analizar si existen diferencias entre las variables predictoras del rendimiento académico (metas por aproximación y estrategias de autorregulación) en función de la diversidad de estudios superiores que realizan. En la misma línea que los resultados de VanderStoep, Pintrich, y Fagerlin, (1996) y Vermunt (2005), se confirma la existencia de diferencias significativas respecto a las metas de logro por aproximación tanto de maestría como de desempeño a favor de los estudiantes de Ciencias de la Salud. En cuanto a la variable autorregulación, tanto los estudiantes de Ingeniería como de Ciencias de la Salud se autorregulan más que los estudiantes de Ciencias Sociales. Aunque, el tamaño del efecto es bajo y por lo tanto es necesario tomar estas conclusiones con cierta precaución, sobre todo en cuanto a las metas de logro por aproximación.

Respetando la influencia de las variables contextuales en los procesos analizados en este estudio consideramos oportuno reconocer, desde la teoría de la autodeterminación, (Deci y Ryan, 1985) la importancia de que los estudiantes cursen las carreras que desearan y desean. Es decir, estos resultados pueden estar en algún grado, respaldados por

la situación específica de que dichos estudiantes, que acceden a estudios de ingeniería y ciencias de la salud, suelen cursar las carreras que eligieron en primera opción (son estudios que deseaban y desean) mientras que los estudiantes de ciencias sociales, pueden haber seleccionado sus estudios como segundas opciones porque sus primeras requerían una puntuación superior. Ello nos sugiere la necesidad de profundizar en investigaciones que relacionen los procesos de aprendizaje de calidad con la teoría de la autodeterminación y la de perspectiva de tiempo sobretodo enfocado a futuro.

REFERENCIAS

- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Boekaerts, M. & Corno, L. (2005) Self-regulation in the classroom: a perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54 (2), 199-231.
- Broc Caverro, M. A. (2011). Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 171-185.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods y Research*, 21, 230-258.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Hamaker, C. & Visser, K. H. (1995). Leerstijlenonderzoek gerepliceerd; De samenhang tussen leerstijlen en intelligentie. [Learning styles research replicated; Learning styles and intelligence]. *Tijdschrift voor Onderwijs Research* 20, 332-340.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, U., & Hamaker, C. (1998). Learning styles: A cross-sectional and longitudinal study in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 427-441.
- Catena, A., Ramos, M. M. & Trujillo, H. M. (2003). *Análisis multivariado. Un manual para investigadores*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Selfdetermination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95 (2), 256-273.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). 2*2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology: Special Issue*, 80 (3), 501-519.
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A. J. et al. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 149-169.
- González Gascón, E., De Juan, M. D., Parra Azor, J. F., Sarabia Sánchez, F. J. & Kanther, A. (2010). Aprendizaje autorregulado: antecedentes y aplicación a la docencia universitaria de marketing. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 171-194.
- Hernández Pina, F. (1998). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En L. Buendía, P. Colás & F. Hernández Pina. *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (pp. 2-60). Madrid: McGrawHill.

- Hernández Pina, F., Rosario, P., Cuesta Saez de Tejada, J.D., Martínez Clares, P. & Ruiz Lara, E. (2006). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de Universidad: evaluación de una intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 615-633.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1-21.
- Harackiewicz, J. M., Durik, A. M., Barron, K. E., Linnenbrink-Garcia, L. & Tauer, J. (2008). The role of achievement goals in the development of interest: Reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 100 (1), 105-122.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J. & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638-645.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3, 424-453.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kaplan, A. & Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of academic efficacy make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 22, 415-435.
- Linnenbrink-Garcia, L., Tyson, D. F. & Patall, E. A. (2008). When are achievement goal orientations beneficial for academic achievement? A closer look at moderating factors. *International Review of Social Psychology*, 21, 19-70.
- Newman, R. S. (1998). Students' help-seeking during problem solving: Influences of personal and contextual achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 90, 644-658.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Paris, S. G. & Paris, A. H. (2001). Classroom application of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36 (2), 89-101.
- Phan H. P. (2009). Amalgamation of future time orientation, epistemological beliefs, achievement goals and study strategies: Empirical evidence established. *British Journal of Educational Psychology*, 79 (1), 155-173.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education-theory, research and applications*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Pintrich, P. A. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Prins, F. J., Busato, V. V., Hamaker, C. & Visser, K. H. (1996). Een bijdrage tot de validatie van het (meta)cognitieve deel van de Inventaris Leerstijlen. [A contribution to the validation of the (meta)cognitive part of the Learning Styles Inventory.] *Pedagogische Studiën*, 73, 108-122.
- Salmerón, H., Gutiérrez, C., Fernández, A. & Salmerón, P. (2010). Aprendizaje autorregulado, creencias de autoeficacia y desempeño en la segunda infancia. *Revista Electrónica de Evaluación e Investigación Educativa*, 16 (2), 1-18. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_4.htm

- Schunk, D. H. (2005). Commentary on self-regulation in school contexts. *Learning and Instruction, 15*, 173-177.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1998). *Conclusions and future directions for academic interventions*. En D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning. From teaching to self-reflective practice* (pp. 225-234). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Torrano, F. & González-Torres, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 1* (2), 1-34.
- Tyson, D. F., Linnenbrink-Garcia, L., & Hill, N. E. (2009). Regulating debilitating emotions in the context of performance: Achievement goal orientations, achievement-elicited emotions, and socialization contexts. *Human Development, 52*, 329-356.
- VanderStoep, S. W., Pintrich, P. & Fagerlin, A. (1996). Disciplinary differences in self-regulated learning in college students. *Contemporary Educational Psychology, 21*, 345-362.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Cuevas, L. M. & Núñez, J. C. (1997). Patrones motivacionales en estudiantes universitarios: Características diferenciales. *Revista de Investigación Educativa, 15* (1), 125-146.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G. & González Pienda, J. A. (2008). Self-regulated profiles and academic achievement. *Psicothema, 20* (4), 724-731.
- Veenman, M. V. J., Prins, F. J. & Verheij, J. (2003). Learning styles: Self-reports versus thinking-aloud measures. *British Journal of Educational Psychology, 73*, 357-372.
- Vermunt, J. D. & Vermetten, Y. (2004). Patterns in student learning: relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational Psychology Review, 16* (4), 359-384.
- Vermunt, J. D. & Rijswijk, V. (1988). Analysis and development of students' skills in self-regulated learning. *Higher Education, 17*, 647-682.
- Vermunt, J. D. (1992). Qualitative analysis of the interplay between internal and external regulation of learning in two different learning environments. *International Journal of Psychology, 27* (3,4), 574.
- Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology, 68*, 149-171.
- Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education, 49*, 205-234.
- Weinstein, C. E., Husman, J. & Dierking, D. (2000). *Self-regulation intervention with a focus on learning strategies*. En M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (727-747). Nueva York: Academic Press.
- Wolters, C., Yu, S. & Pintrich, P. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning Individual Differences, 8*, 211-238.
- Yaremko, R. M., Harari, H., Harrison, R. C. & Lynn, E. (1982). *Reference handbook of research and statistical methods in psychology: for students and professionals*. Nueva York: Harper y Row.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional model. En D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York: Guilford.

- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social-cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-41). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 166-183.
- Zusho, A., Pintrich, P. R. & Cortina, K. S. (2005). Motives, goals, and adaptive patterns of performance in Asian American and Anglo American students. *Learning and Individual Differences*, 15, 141-158.

Fecha de recepción: 28 de enero de 2011.

Fecha de revisión: 05 de febrero de 2011.

Fecha de aceptación: 09 de marzo de 2011.

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).

