

Sumario

Editorial <i>Jesús Miguel Muñoz Cantero</i>	11
Identificación de la calidad en las Publicaciones de Investigación Educativa: Proyecto Europeo sobre los Indicadores de Calidad en la Investigación Educativa (EERQI) <i>Ingrid Gogolín</i>	13
La práctica basada en la evidencia en la logopedia española: actitudes, usos y barreras..... <i>M^a Dolores Fresneda López, Juana Muñoz López, Elvira Mendoza Lara y Gloria Carballo García</i>	29
El ocio y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de Enfermería <i>Ana López Alonso, Mercedes López-Aguado, Ismael González Millán y Elena Fernández Martínez</i>	53
Efectos de un programa de intervención en el lenguaje sobre el desarrollo del léxico y del procesamiento fonológico en escolares de Educación Infantil con Trastorno Específico del Lenguaje..... <i>Ana Moreno Santana, Ángeles Axpe Caballero y Víctor Acosta Rodríguez</i>	71
Validación del cuestionario de evaluación ACOES. Análisis del trabajo cooperativo en educación superior <i>M^a del Mar García Cabrera, Ignacio González López y Rosario Mérida Serrano</i>	87
Formación, experiencia docente y actitudes de los profesores de infantil y primaria ante la educación escolar de hijos de personas inmigrantes en España <i>Camilo Isaac Ocampo Gómez y Belén Cid Souto</i>	111
La enseñanza de los sistemas externos de representación matemáticos y lingüísticos en la educación infantil..... <i>Ángel Alsina y Silvia Llach</i>	131
Estudio de la acción tutorial como paso previo a la implantación del EEES en la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Huelva..... <i>María Teresa Sanz Díaz</i>	145
Investigación evaluativa de programas de formación profesional para el empleo en el ámbito local. <i>Leonor Buendía Eisman, Jorge Expósito López y Micaela Sánchez Martín</i>	161
Análisis de los elementos configurativos de la ciudadanía como condición para la integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña..... <i>Berta Palou Julián</i>	181
Prácticas inclusivas de los docentes en la convivencia escolar y en la organización y funcionamiento de los centros de educación primaria de la zona norte de Córdoba <i>Antonia Ramírez García y M^a del Carmen Muñoz Fernández</i>	197
Fiabilidad en el test gestáltico de Bender - II, en una muestra independiente de calificadores <i>César A. Merino Soto</i>	223

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

Rie



Volumen 30, número 1 (enero), 2012

Revista de Investigación Educativa

Volumen 30, número 1 (enero), 2012

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 30, número 1 (enero), 2012

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)

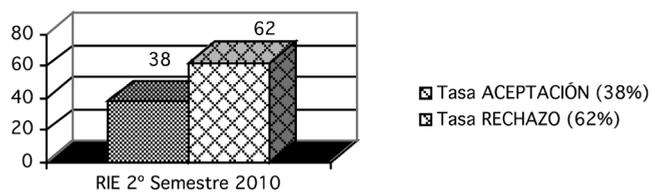
CATÁLOGOS INTERNACIONALES

- 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 30, número 1 (enero), 2012

Editorial	11
<i>Jesús Miguel Muñoz Cantero</i>	
Identificación de la calidad en las Publicaciones de Investigación Educativa: Proyecto Europeo sobre los Indicadores de Calidad en la Investigación Educativa (EERQI)	13
<i>Ingrid Gogolin</i>	
La práctica basada en la evidencia en la logopedia española: actitudes, usos y barreras	29
<i>M^a Dolores Fresneda López, Juana Muñoz López, Elvira Mendoza Lara y Gloria Carballo García</i>	
El ocio y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de Enfermería.	53
<i>Ana López Alonso, Mercedes López-Aguado, Ismael González Millán y Elena Fernández Martínez</i>	
Efectos de un programa de intervención en el lenguaje sobre el desarrollo del léxico y del procesamiento fonológico en escolares de Educación Infantil con Trastorno Específico del Lenguaje.	71
<i>Ana Moreno Santana, Ángeles Axpe Caballero y Víctor Acosta Rodríguez</i>	
Validación del cuestionario de evaluación ACOES. Análisis del trabajo cooperativo en educación superior	87
<i>M^a del Mar García Cabrera, Ignacio González López y Rosario Mérida Serrano</i>	
Formación, experiencia docente y actitudes de los profesores de infantil y primaria ante la educación escolar de hijos de personas inmigrantes en España	111
<i>Camilo Isaac Ocampo Gómez y Belén Cid Souto</i>	

La enseñanza de los sistemas externos de representación matemáticos y lingüísticos en la educación infantil	131
<i>Angel Alsina y Sílvia Llach</i>	
Estudio de la acción tutorial como paso previo a la implantación del EEES en la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Huelva	145
<i>María Teresa Sanz Díaz</i>	
Investigación evaluativa de programas de formación profesional para el empleo en el ámbito local	161
<i>Leonor Buendía Eisman, Jorge Expósito López y Micaela Sánchez Martín</i>	
Análisis de los elementos configurativos de la ciudadanía como condición para la integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña	181
<i>Berta Palou Julián</i>	
Prácticas inclusivas de los docentes en la convivencia escolar y en la organización y funcionamiento de los centros de educación primaria de la zona norte de Córdoba	197
<i>Antonia Ramírez García y M^a del Carmen Muñoz Fernández</i>	
Fiabilidad en el test gestáltico de Bender – II, en una muestra independiente de calificadoros	223
<i>César A. Merino Soto</i>	

Revista de Investigación Educativa

Volume 30, number 1 (january), 2012

Editorial	7
<i>Fuensanta Hernández Pina</i>	
Identification of Quality in Educational Research Publications: The European Educational Research Quality Indicators (EERQI) Project.	13
<i>Ingrid Gogolin</i>	
Evidence-based practice in spanish logopedics: attitudes, uses and barriers . . .	13
<i>M^a Dolores Fresneda López, Juana Muñoz López, Elvira Mendoza Lara y Gloria Carballo García</i>	
Leisure and approaches to learning in nursing students.	37
<i>Ana López Alonso, Mercedes López-Aguado, Ismael González Millán, Elena Fernández Martínez</i>	
Effects of a language intervention programme on the development of lexis and phonological processing in Childhood Education pupils with specific language impairments	55
<i>Ana Moreno Santana, Ángeles Axpe Caballero y Víctor Acosta Rodríguez</i>	
Validation of evaluation questionnaire acwhe. analysis of cooperative work in higher education	71
<i>M^a del Mar García Cabrera, Ignacio González López, Rosario Mérida Serrano</i>	
Training, teaching experience and attitudes of teachers of childhood and primary education towards schooling immigrant children in Spain.	95
<i>Camilo Isaac Ocampo Gómez y Belén Cid Souto</i>	
Study of tutorial action as a prior step in the implementation of EHEA in the business management and Administration Degree at the University of Huelva.	115
<i>Angel Alsina y Sílvia LLach</i>	

Study of tutorial action as a prior STEP in the implementation of ehea in the business management and Administration Degree at the University of Huelva. <i>María Teresa Sanz Díaz</i>	129
Evaluation research of professional training programmes applied to local employment <i>Leonor Buendía Eisman, Jorge Expósito López y Micaela Sánchez Martín</i>	145
Analysis of citizenship elements as a condition for the integration of youths from the maghreb in Catalonia (Spain). <i>Berta Palou Julián</i>	165
Inclusive practices of teachers in school coexistence and in the organization and functioning of primary education schools in the north area of Cordoba (Spain) <i>Antonia Ramírez García y M^a del Carmen Muñoz Fernández</i>	181
Inter-scorer reliability of the Bender Gestalt Test II among an independent sample <i>César A. Merino Soto</i>	207

EDITORIAL

Con la Declaración de Budapest-Viena (2010), tras las Declaraciones de La Sorbona (1998) y Bolonia (1999), podemos considerar, de manera oficial, la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. Si bien las Universidades se han preocupado de mejorar la calidad de sus títulos participando en numerosos planes de evaluación de institucional, propuestos por diversas instancias (Consejo de Universidades, Agencias de calidad,...), a partir de este momento, las universidades han pasado a centrarse en la gestión de la calidad no sólo de sus títulos, sino de toda la institución en general, poniendo especial énfasis en la captación del alumnado. Para lograrlo, se están poniendo en marcha múltiples iniciativas que se orientan a una estructura basada en la internacionalización de la oferta de la educación superior en base al reconocimiento de los estudios cursados en los diferentes países, donde la excelencia del profesorado en sus dimensiones docente e investigadora cobran un especial interés.

Hace un par de años, el editorial de la Revista RIE, vol. 27-2 (2009), se hacía eco del Proyecto EERQI (*European Educational Research Quality Indicators*); un proyecto para la evaluación de la calidad de la producción científica del profesorado universitario. El propósito fundamental de este proyecto era el de crear un marco para la evaluación de la calidad de las publicaciones que son resultado de la investigación, creando indicadores que posibilitasen realizar una evaluación internacional de la calidad de las publicaciones en diversas lenguas europeas. Se esperaba igualmente que este proyecto contribuyese a que el Espacio Europeo de Investigación suministrase nuevos conocimientos sobre cómo se percibe la calidad de la investigación. En este número publicamos el artículo de la investigadora Ingrid Gogolin de la Universidad de Hamburgo en el cual se exponen las principales características y conclusiones de dicho proyecto.

Este tema, interesante de por sí, también se ha tratado con pormenorizada atención en el XV Congreso Nacional y I Internacional de Modelos de Investigación Educativa (21-23 de septiembre del 2011) a través del Simposio titulado "Profesores excelentes y evaluación de la docencia: cambios requeridos en el panorama del EEES". En este caso, en contraposición con la dimensión investigadora reflejada en el anterior proyecto, las principales conclusiones obtenidas se centran en cómo va a asegurarse la excelencia del profesorado en su dimensión docente. Entre sus principales conclusiones podemos extraer que lo que determina lo qué es un buen profesor no es tanto su experiencia o los años dedicados a la docencia, como su capacidad para reflexionar sobre su trabajo y de buscar nuevas líneas de mejora.

Este número es reflejo de que ambas dimensiones —la docente y la investigadora— son preocupación del trabajo de autores y autoras.

En este número, y lejos de encasillar dichos trabajos en una u otra dimensión; recogemos las aportaciones de M.^a Dolores Fresneda, que analiza las actitudes de los/las logopedas españoles/as hacia la práctica basada en la evidencia y la percepción de barreras hacia ésta así como el uso de diferentes recursos en el proceso de toma de decisión clínica; Ana López, que analiza la relación establecida entre la percepción del ocio y tiempo libre y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios; Ana M.^a Moreno, con los efectos de un programa de intervención en el lenguaje de alumnado con trastornos específicos del lenguaje; M.^a del Mar García Cabrera, con el diseño de un instrumento de evaluación dirigido al alumnado de Educación Superior con el objetivo de analizar la metodología de trabajo cooperativo empleada por el profesorado en el aula; Camilo Ocampo, con el objetivo de conocer cómo la formación y la experiencia docente influyen o pueden influir en el desarrollo de actitudes favorables ante la inmigración; Ángel Alsina, identificando factores que contribuyen a mantener un enfoque básicamente instrumental para la enseñanza de los sistemas externos de representación matemática y lingüística; M.^a Teresa Sanz, estudiando la visión que tiene el alumnado de Educación Superior sobre los servicios de orientación y tutoriales universitarios; Micaela Sánchez, con una investigación evaluativa de programas de formación profesional para el empleo; Berta Palou con un análisis de elementos configurativos de la ciudadanía como condicionante de integración; Antonia Ramírez con la puesta en marcha de prácticas inclusivas de los docentes en la convivencia escolar y en la organización y funcionamiento de los centros y César Merino analizando la fiabilidad del test gestáltico de Bender-II; todos/as ellos/as con sus correspondientes colaboradores y colaboradoras; estudios que seguramente también afectarán finalmente a la práctica docente del profesorado.

Estamos seguros que este número será de interés para nuestros lectores.

Jesús Miguel Muñoz Cantero

Editor adjunto/director adjunto de la Revista de Investigación Educativa

Gogolin, Ingrid (2012). Identificación de la calidad en las Publicaciones de Investigación Educativa: Proyecto Europeo sobre los Indicadores de Calidad en la Investigación Educativa (EERQI). *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 13-27.

IDENTIFICACIÓN DE LA CALIDAD EN LAS PUBLICACIONES DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: PROYECTO EUROPEO SOBRE LOS INDICADORES DE CALIDAD EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (EERQI)

Ingrid Gogolin
University of Hamburg

RESUMEN

El proyecto EERQI surge porque la noción internacional de calidad científica (como principal determinante sobre el que se financia y apoya cualquier investigación) puede causar efectos secundarios no deseados si no se responde adecuadamente la pregunta de ¿Cómo se interpreta y mide la calidad? Los instrumentos actuales de “medición” de la calidad a través de la contabilidad de citas y otros métodos similares causan graves efectos secundarios, pues están muy sesgados y resultan inadecuados para la investigación en las Ciencias Sociales y Humanidades.

El proyecto EERQI ha desarrollado un método para detectar la calidad de los textos de investigación —con la investigación educativa como modelo para las Ciencias Sociales y Humanidades (CCSSH)— mediante la aplicación de una combinación inteligente de diferentes enfoques que se complementan entre sí. Es esto lo que llamamos el Marco Prototipo EERQI, y se compone de productos y métodos que pueden servir como alternativas en los procesos de evaluación de la calidad en la investigación en las CCSSH. La posibilidad de asistencia multilingüe de evaluación elaborada por el motor de búsqueda multilingüe y análisis semántico automático de EERQI están hechos a medida para que se produzca un fortalecimiento del espacio europeo de investigación. Los productos y métodos EERQI son los siguientes:

- *Una base de contenido con textos de investigación educativa en cuatro idiomas europeos que fueron la muestra incluida en el proyecto EERQI: inglés, alemán, francés y sueco.*

Correspondencia:

Ingrid Gogolin, University of Hamburg. Mail: sekgogolin@erzwiss.uni-hamburg.de

- *Un motor de búsqueda multilingüe que incluye la ampliación de consultas: una herramienta eficaz dedicada a la investigación educativa en general, capaz de encontrar textos de investigación educativa en la Web en los cuatro idiomas de EERQI.*
- *Un análisis semántico automático para la detección de frases clave en un texto. El método es aplicable a las publicaciones de investigación en educación en al menos los cuatro idiomas de EERQI.*
- *Una combinación de métodos bibliométricos / webométricos para la detección de indicadores “extrínsecos” de calidad (herramienta aMeasure).*
- *Las primeras pruebas de un método de análisis de citas que tiene el potencial de desarrollarse para la aplicación a textos de investigación educativa (y otras CCSSHH).*
- *Un conjunto de indicadores de texto inmanente para la detección de la calidad en las publicaciones de investigación educativa que se ha presentado a la comunidad científica y evaluado positivamente.*
- *Un cuestionario de revisión por expertos del que se ha testado su fiabilidad y funcionalidad.*
- *Un conjunto de escenarios de casos de uso que aportan consejos sobre cómo utilizar cualquier combinación de las herramientas antes mencionadas.*
- *Primeros intentos para detectar las interrelaciones entre indicadores de calidad “extrínsecos” y “intrínsecos”.*

Palabras clave: calidad científica, asistencia multilingüe, indicadores intrínsecos de calidad, indicadores extrínsecos de calidad, revisión por pares / expertos.

IDENTIFICATION OF QUALITY IN EDUCATIONAL RESEARCH PUBLICATIONS: THE EUROPEAN EDUCATIONAL RESEARCH QUALITY INDICATORS (EERQI) PROJECT¹

ABSTRACT

The EERQI project was motivated by the fact that the international notion of scientific quality as being the main determinant on which research is funded and supported may cause undesired side effects, if the questions of how quality is interpreted and how it is measured are not adequately answered. Current instruments for ‘measuring’ quality via citation counting and similar methods do cause such side effects, as they are strongly biased and largely inadequate for research in the Social Sciences and Humanities.

The EERQI project developed an approach to detect the quality of research texts – with educational research serving as model case for Social Sciences and Humanities (SSH) – by applying an intelligent combination of different approaches that complement each other. This is what we call the EERQI Prototype Framework. It consists of products and methods that can serve as alternatives in processes of assessment of quality in SSH research. The possibility of multilingual assistance of assessment processed by EERQI’s multilingual search engine and automatic semantic analysis are tailor-made for strengthening the European research space. The EERQI products and methods consist of:

¹ This article is based on the EERQI Project’s Final Reporting to the European Commission. The project was funded under the EU’s 7th Framework, Social Sciences and Humanities Scheme, from 2008 to 2011. See for further information: www.eerqi.eu

- *A content base with educational research texts in four European languages that were exemplary included in the EERQI project: English, German, French and Swedish.*
- *A multilingual search engine that includes query expansion: an effective tool dedicated to educational research in general, capable of finding educational research texts in the Web in the four EERQI languages.*
- *An automatic semantic analysis for the detection of key sentences in a text; the method is applicable to educational research publications (in at least) the four EERQI languages.*
- *A combination of bibliometric/ webometric approaches for the detection of 'extrinsic' quality indicators (tool aMeasure).*
- *First tests of a citation analysis method that has the potential to be further developed for the application to educational research (and other SSH) texts.*
- *A set of text-immanent indicators for the detection of quality in educational research publications that has been presented to the research community and was positively evaluated.*
- *An accompanying peer review questionnaire that was tested for reliability and practicality.*
- *A set of use-case scenarios that give advice on how to use which resp. combination of the above-mentioned tools.*
- *First attempts to detect interrelations between 'extrinsic' and 'intrinsic' quality indicators.*

Key words: *scientific quality, multilingual assistance, extrinsic indicators of quality, intrinsic indicators of quality, peer review.*

I. CONTEXT AND OBJECTIVES OF THE PROJECT

All across the world, the structures and control mechanisms of publicly funded research are changing dramatically in the last decade. There are many widely discussed causes of these developments. The set of causes on which the EERQI-project concentrated is based on the evocation of the 'ability to compete internationally' – a request that is expressed vis-à-vis national research landscapes in Europe as well as the whole European Research Area.

A metaphor that is either explicitly used or implicitly resonates in the existing discourses, in the decisions on new governance mechanisms, and in new modes of research funding is *quality*. The discovery, improvement and promotion of research quality and the quality of research outcomes – such as publications – are the driving motives for the tendency to re-evaluate and redevelop structures for the research area, for redesigning the funding of research institutions and projects, and for instituting control and legitimization systems that are (or intend or pretend to be) helpful for decision-makers.

In the framework of these developments, the questions of how quality is interpreted and how it is measured are of fundamental importance. Analyses dealing with this question supplied the starting point for the development of the research project 'European Educational Research Quality Indicators (EERQI)'.

The project was developed by a truly interdisciplinary European research consortium, a unique composition of experts from educational science, biblio- and webometrics,

information and communication technologies, computational linguistics and publishing houses.²

The focus of the analysis prior to the project was on special questions such as: What constitutes and marks the current quality control systems that are applied in contexts of governance and funding, irrespective of the genre and the type of research that is at stake? And what are possible (desired and undesired) effects of these systems on research that is conducted in the European research area, especially in the domains of the social sciences and the humanities?

Educational research is particularly suitable for considerations and research on such questions, because it can be considered to be prototypical for vast areas of the whole field of the social sciences and humanities. Educational science and research combine a wide spectrum of theoretical and methodological approaches – from primarily philosophical-historical methodologies as used in the humanities to psychologically or sociologically based empirical observations of individual development, education, training or *Bildung* (formation); from hermeneutical interpretation, single case studies to the generation and statistical analysis of great amounts of survey data. This manifests relevant characteristics of knowledge production, which are also found in other disciplines in the social sciences and humanities.

Another reason why it was appropriate to chose educational research as a model is that the visibility of education and learning as a policy space and its emergence as a significant area of policy are not matched by useful analyses of its operation. Policy in education and educational research is no longer the sole domain of the nation-state, but has become a key feature of a ‘Europeanizing’ process. ‘New Learning’ through social innovation is central to the knowledge economy, allowing education to be compared, promoted, researched and improved in its European role as a key part of the knowledge economy and as a distinctive element in the particular mission of Europeanization within globalization. However, the contribution of European education research is hampered by the way it is organized in Europe. Distinctive and fruitful traditions of work are locked into national intellectual resources and it is a slow process of enabling them to move across borders. Thus, there is a need to intensify networks and agree on common standards paving the way to a shared discourse space for European educational researchers. The EERQI project aimed to contribute to this development.

Before the project started, we carried out a firm review on state of the art research of quality assessment. We focused on the appropriateness of instruments and strategies for quality assessment that are actually applied to educational science (and SSH in general). Our review resulted in a generic judgment that can briefly be articulated as follows: The existing instruments do not lead to valid results, because they do not measure what they claim to measure. An example to illustrate this statement is quality assessment based on citation indices and journal rankings. As yet, this has been the most common approach in vast areas of quality assessment in Higher Education.

2 It was my privilege to act as the EERQI project coordinator. Among other partners, the European and some national educational research associations participated in the project. I would like to stress here that what I report on is the harvest of a joint and cooperative endeavor of the EERQI team, not my individual work.

The central and joint quality criterion that is used in these instruments is 'international visibility' of research findings. This is expressed by the placement of the publication, namely in journals with a good reputation, and by the number of citations of a publication. This approach is – for example – characteristic of the Social Science Citation Index, a commercial instrument, owned by the US American publishing group Thomson Reuter. Its results often play an important role in reporting systems on research achievement. A closer look at the documentation of the journals represented by this index reveals (for the field of educational science according to the "Journal Citation Report") the following:

In total, 201 educational research journals were incorporated in the rankings of 2009. More than half of these journals are published by US American publishers. An additional 25% derive from British publishing houses. The next 'largest' nations in this ranking are the Netherlands (with 4% of cited journals) and Germany (with 3% of publications). Altogether, 15 nations across the world are represented in the ranking.

Another perspective on the Journal Citation Report reveals that 89% of the publications that were ranked in 2009 are in English. The next 'largest' languages with 2.5% and 2% respectively are German, Spanish and Turkish. In total, eleven languages are represented by the index. A language such as French is not included.

Although the owners of these instruments are constantly striving to improve their methodologies, and although these methodologies differ more or less extensively between the instruments, the general problem of their validity is illustrated by these (and the further) findings of the preparatory EERQI survey: These kinds of approaches do not produce valid information in the sense that they pretend to do. The illustration shows that the intended international relevancy of the included publications cannot be proven. The rankings are heavily biased: they essentially refer to US American or UK publications and publications written in English. International visibility as a quality criterion must be translated here to: visibility of products from a narrow selection of national research spaces to the rest of the world. The provided information is perfectly suitable to substantiate the dominance of a 'minority' of regional and linguistic research areas.

This means in fact, that these methodologies do not reflect an adequate coverage of (not only) European scientific publications, in particular in the social sciences and humanities. Not only ignoring of most other languages than English and of publication production outside the US and United Kingdom is relevant here. Moreover, the exclusion of other types of publication, namely books, means a bias to actual publication practice in educational research as well as the whole field of SSH. Another criticism is that mere citation counting may, if at all, indicate research quality in natural sciences, where a 'cumulative model' of citing is broadly practiced: a citation indicates that the citing author positively refers to and builds on the work of a cited author. In the social sciences and humanities however, this is not the main tradition and function of citations; instead, citations are often used for contradiction or rejection of another position, or for negotiation. Thus, if citations are simply counted rather than analyzed in their intention, the significance of the result is weak.³

³ That is why one of the EERQI approaches dealt with citation analysis rather than citation counting; this cannot be presented here, for further information see Frederik Åström (2009): *Models of Scholarly Com-*

Hence, if European science or institutions are exposed to these evaluation methods, not only are individual researchers and institutions, but also complete subject domains and language areas widely ignored.

Based on such analyses, the motivation for the development of the EERQI project was, in a nutshell, the observation that the strategies of assessment that were developed in 'hard science'-contexts have to be heavily criticized for their methodological weakness and lack of validity – not only from a social sciences and humanities point of view. At the same time, there was a genuine desire to develop approaches that can serve better for the aim of detecting research quality in our domains. This desire unites the research community as well as relevant stakeholders from other spheres, such as publishing houses, research funding and political decision making.

The EERQI team's general intention was to develop useful tools that support the *process* of quality detection. An intelligent combination of such tools – that was our assumption – would be useful to assist and support the researcher who has to form an opinion on research publications, aiming at the determination of their quality. The application of these tools should meet two aims:

- a) it should raise the transparency and value of the process of quality detection itself;
- b) it should make the task better manageable and less time consuming.

In order to meet these aims it was *not* EERQI's objective to develop one single method, such as another index that can compete with the existing ones. The aim was the development and testing of a set of tools with different functions that can support and accompany the process of detecting research quality in texts - from the moment of identification of a text to the moment of the conclusive determination of quality.

The new tools to be developed were compiled in a broader prototype framework, each tool addressing a specific part of the assessment process:

Before being able to assess educational research documents for their quality they have to be identified and gathered. Therefore, when searching for a specific term it was the task to identify relevant educational research documents and make them available to the user. The EERQI-project developed a specific search engine that is able to identify educational research texts (see <http://makalu.xrce.xerox.com/eerqi/>). The stock that the search engine comprises of needed to contain a wide range of documents, those being freely available in the World Wide Web and those being in the possession of publishing houses or research institutions – which are normally not freely accessible. Since the relevance of the harvested documents plays a crucial role, it was the task of the developers to refine the search engine in order to gather only educational research documents relevant to a respective search term. Taking into consideration the European context in which educational research documents are published in different languages the search engine needed additional multilingual functions so that it was able to deliver results to the search term in several languages.

munication and Citation Analysis. ISSI 2009: The 12th International Conference of the International Society for Scientometrics and Informetrics. BIREME/PAHO/WHO & Federal University of Rio de Janeiro. www.gbv.de/dms/tib-ub-hannover/60745721x.pdf

As the EERQI project could only develop a prototype method, we included four languages as examples: English, German, French and Swedish.

After retrieving the documents, their quality was assessed with different approaches. This involved the improvement of 'classic' indicators that are used in the above mentioned approaches (e.g. amount of citations; classification of a journal). But furthermore, the project developed other approaches. Very soon in the research process, the EERQI team – supported by a number of relevant experts – decided that the development should differentiate between two different types of indicators:

- one type that is external to the text, such as bibliometric and webometric features. We called these 'extrinsic indicators'; and
- another type that is internal in the text – namely the signals that are given within the words, graphs, metaphors of which the text is composed. We called these 'intrinsic indicators'.

In order to assist an evaluator (a reader) with the detection of quality, the extrinsic and intrinsic indicators have to be applied to the text.⁴ Tools had to be developed to assist with their easy detection. For the intrinsic and the extrinsic indicators, different approaches have to be used: Measuring extrinsic characteristics of research publications involves the harvesting of relevant pieces of information from different search engines such as Google Scholar, Google Web Search etc. The detection of the intrinsic indicators is a much more complex process requiring assistance if large amounts of texts have to be assessed. This assistance can be provided by automatic semantic analysis, a tool developed by the EERQI team members from Xerox Laboratories in Grenoble, France. Another relevant tool is the EERQI peer review questionnaire; this instrument comprises of the operationalized items that indicate internal features of the quality of a text. The reliability and acceptance of this questionnaire was tested with a positive result; responsible were the team members from University of Hamburg and the European Educational Research Association.

The combination of methods and approaches to assist a reader in the process of quality detection is what we called the EERQI Prototype Framework. The following chart illustrates the details of this framework:

⁴ It has to be mentioned here that the whole EERQI procedures can only be applied to texts that are electronically available.

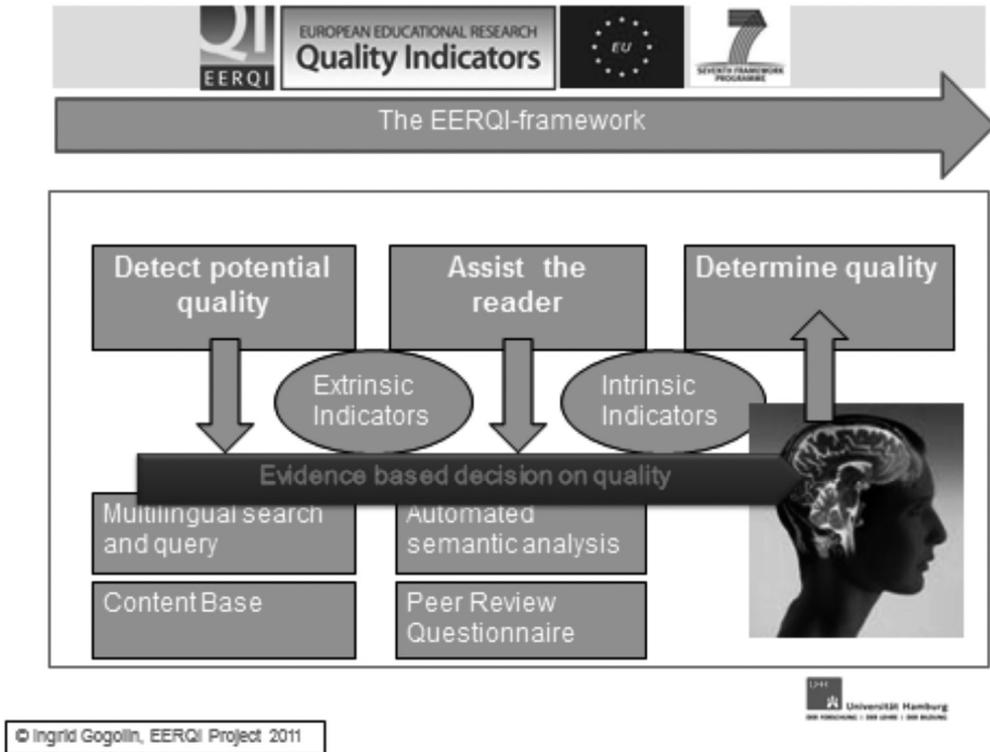


FIGURE 1
THE EERQI-FRAMEWORK

The EERQI Prototype Framework consists of:

- a content base and the search and query engine that support the detection of potential quality via identification of relevant educational research texts in different (electronically available) sources (developed by EERQI partners RRZN, Hannover, and ISN, Oldenburg)
- a tool called 'aMeasure' that identifies extrinsic characteristics of research publications by using Google Scholar, Google Web Search, MetaGer, LibraryThing, Connotea, Mendeley, and citeulike (developed by EERQI partner Humboldt University Berlin).
- a linguistic technology that allows for the automatic identification of key sentences to indicate parts of documents to which reviewers should pay particular attention (Automated semantic analysis, developed by EERQI partners Xerox and DIPF).
- a Peer Review Questionnaire that contains a tested operationalization of the intrinsic indicators that were developed by the EERQI project (developed by University of Hamburg and EERA).

In the following chapter, I will explain some examples of the EERQI products.

2. EXAMPLE NO. 1: 'INTRINSIC INDICATORS' AND PEER REVIEW QUESTIONNAIRE

As was mentioned already, the EERQI consortium decided very early in the project's process to distinguish between intrinsic and extrinsic indicators. Our hypothesis was that both types of indicators may be relevant for evaluation and assessment processes, but the type of information on the performance of a text differs and may or may not be cor- or interrelated. The identification of cor- or interrelations between the two types of indicators belongs to the project's aims. Although the funding period is finished, the data analysis for this purpose has not yet been terminated. First attempts show that on a holistic basis there are only weak ties between both types of indicators. Multilevel analysis however, is still ongoing.⁵

The development of the intrinsic indicators was an iterative process that started with an expert conference in Leuven, 2008. Here, a preliminary list of indicators was established that was further developed and refined in a continuous process of consultation and evaluation, included were several hundred experts that were nominated by EERA and the participating national Educational Research Associations. On this basis, a comprehensive set of qualitative indicators emerged. The preliminary 'Leuven list' of intrinsic indicators was step by step structured, modified and condensed to the following five generic indicators:

- Rigour
- Originality
- Significance (for other researchers, policy and practice)
- Integrity (including considerations of authenticity, honesty and ethical requirements in the conduct of research)
- Style (including clarity, communicability, eloquence and elegance).

This list was unanimously positively evaluated by the consulted expert as generally relevant for the assessment of educational research quality.

The indicators were operationalized, again in a consultation process, and transferred into the 'EERQI Peer Review-Questionnaire' that was tested in three waves. In each wave, statistical analysis was carried out in order to test the reliability of the items. Moreover, qualitative questions referring to the suitability and validity of the instrument were included and analyzed in order to optimize it. According to the results of the statistical analysis and the qualitative information, the following modifications of version 1 of the questionnaire were introduced:

- The number of indicators was reduced to the three main indicators rigour, originality and significance. This was due to the fact that the selectivity of items referring to 'integrity' and 'style' was low because of interrelations with the scales for rigour and originality. As they did not function as individual scales, items concerning 'integrity' and 'style' were included in the scales for rigour and originality.

⁵ The final results will be published in: Ingrid Gogolin/ Frederik Åström (eds., 2012): *Assessing Quality in European Educational Research: Indicators and Approaches*. To be published: Wiesbaden: VS-Publishers/ Springer.

- The items' scaling was enlarged to in order to receive a better variance of the ratings.
- Additional items on demographic data of the reviewers were included in order to receive more detailed information on the match of expertise of a reviewer with the reviewed text on one hand, with the overall results of a review on the other.

The results of the third wave (carried out from December 2010 to January 2011) lead to a further refinement of the questionnaire in terms of its validity and practicability. In the third wave, the elicitation of qualitative feedback from members of the educational research community with respect to the acceptance of the questionnaire was included. The final version of the questionnaire contains three scales with respect to the indicators rigour, originality and significance with all in all 16 items.

All test and item characteristics show good to very good values, which could be approved for subsamples of different areas of educational research with different cultural and linguistic backgrounds. The following table illustrates the values for the scales:

TABLE 1
OVERVIEW FINAL SCALE VALUES⁶

Scale	Subscale	Number of items	Reliability	Mean value for item validity
Rigour		9	.92	.76
	Methods & Approaches	3	.83	.72
	Results	2	.94	.64
	Discussion	4	.90	.82
Originality		3	.91	.78
Significance		4	.91	.78

Especially helpful for the reviewing process were the reviewers' comments on the relevance of the indicators and the practical use of the questionnaire. The acceptance and indication of usefulness of the questionnaire was generally very high; it was especially high in reference to educational research texts that derive from empirical studies. The statistical results, however, show that the questionnaire can well be applied across other areas of educational research such as historical and philosophical research in education, international comparative and intercultural research. The analysis of the qualitative

⁶ The reliability is measured by using Cronbachs Alpha. The item validity is measured by using a procedure presented and tested by Yousif, Koopmann & Amelang (Yousfi, S., Koopmann, B., & Amelang, M. (2005). Correlates of item validity. On the eminent importance of global self-ratings. Unpublished manuscript. – For a detailed information about the methodology that was applied for testing the questionnaire see the EERQI final report on www.eerqi.eu or the above mentioned book publication, Gogolin & Åström forthcoming (2012).

responses substantiates that the questionnaire includes the most important indicators in the field of quality assessment in educational research publications.

The process of the development and the evaluation results of the questionnaire as well as the final version of the instrument were presented to the educational research public at different occasions such as various international research conferences and the EERQI Final Conference in Brussels (March 2011). At all occasions, the responses and feedback were entirely positive. Different suggestions for an extended use of the questionnaire, for instance a further development for the purpose of training (especially new) researchers in assessment tasks, were made. These possibilities should be further explored within the educational research communities in the future.

To sum up: EERQI's intrinsic indicators and their operationalization as shown in the questionnaire were successfully tested. The acceptance of the instrument in the educational research community appears to be high according to our investigations. The instrument is now available on the EERQI website for implementation and further development. This will hopefully support the intentions to facilitate and to raise the transparency of assessment processes in educational research, and thus: enhance the *quality* of quality assessment procedures as such.

3. EXAMPLE NO. 2: AUTOMATED SEMANTIC ANALYSIS

EERQI concentrated on providing evidence for the invalidity of one of the underlying assumptions, namely the idea that research communication is merely cumulative in the sense that one piece of research is cited by another piece of research in order to build on it for accumulating knowledge. This assumption gives each citation the same weight as a quality indicator in citation indexes. EERQI argues that citation typing provides evidence for the fact that research communication – especially in social sciences and humanities – can also be negotiating. In this case new knowledge does not directly build on the cited knowledge and possibly even contradicts it. Consequently, in these two cases, research quality can not be indicated in the same way.

To identify the type of citations matching the author's motivations, the XEROX Incremental Parser was used with support of DIPF and HU-Berlin.

2. Automatic semantic analysis: reading assistance and search engine enhancing (with tests in the four EERQI languages) – main contributor: XEROX, supported by DIPF and HU-Berlin who provided access to the EERQI content base.

The goal of this is twofold:

(a) Providing reading assistance to peer-reviewers.

EERQI considers the intrinsic indicators of quality as defined in WP4 (significance, rigour, originality, integrity and style) as revealable by human reading only. Human reading, however, is time-consuming and hard intellectual work. One technique of assisting the reader is highlighting key messages automatically, i.e. by focusing the reader's attention to the main message. Following the definition of the intrinsic quality criteria, the following two types of sentences are highlighted as key sentences: sentences that describe the research problems the article treats (1) and sentences that describe the

author's goals, claims and conclusions (2). The effectiveness of highlighting was tested in a peer-review exercise in which peer-reviewers were asked to write brief references to the articles they read. These sentences were then compared to the highlighted sentences with the expectation that the content of the highlighted sentences corresponds with the content of the 'human' reference. This process was accompanied by further research on highlighting salient messages in research texts for supporting reading comprehension and peer review processes and the potential of integrating semantic text analysis in search engine rankings.

(b) Enhancing the search engine.

The process was further accompanied by the attempt to integrate semantic text analysis in search engine rankings which incorporates the consideration of key sentences in relevance ranking (1) as well as the usage of key sentences in the result snippets (2).

3. Genre analysis: automatic genre recognition – contributors: XEROX, supported by DIPF

The approach was carried out with the intention to automatically recognize the genre of a publication. This has been proposed in order to be able to refine indicators relevant to special sub-domains of educational research.

RESULTS

1. Citation analysis:

LUB-LU applied the retrieval strategies in the context of general analyses of citation impact of education research journals that are compiled in the EERQI content base. It was investigated in which other fields of research those journals had been cited. Furthermore, some general traits in terms citation impact could be identified, showing few citations spread over a relatively large number of cited articles. Citation structures related to EERQI material was further investigated by analyses of Google Scholar data on EERQI journals and articles. The 'life span' of EERQI material was tested by analysing the yearly distribution of citations to EERQI articles published 2000-2003. In addition to this, the distribution of citations between EERQI articles was analysed and the nature of documents citing EERQI articles was also investigated in order to determine language structures and the exchange of citations between (a) documents in different languages (b) and the kind of documents EERQI articles are cited in. Finally, citation structures were investigated by analysing documents cited by EERQI articles through co-citation mapping. The results of this testing were presented at different international conferences as well as EERQI workshops and Final Conference and will also be published.

2. EERQI Automatic Text Analysis Methodology⁷

⁷ This part of my contribution is based on a text written by Àgnes Sándor from EERQI partner Xerox (France) for the EERQI final report in March 2011.

The aim of the EERQI approach 'automatic semantic analysis' is to assist human evaluators to recognize intrinsic indicators of quality. This endeavor was carried out by investigating in two directions: key sentence detection and citation analysis (see Ágnes Sándor & Angela Vorndran [2009]: Proceedings of the 2009 Workshop on Text and Citation Analysis for Scholarly Digital Libraries. Association for Computational Linguistics, Singapore, pp 36-44. aye.comp.nus.edu.sg/nlpir4dl/presentations/Sandor-Vorndran.pdf).

(a) Key sentence detection

For Key sentence detection, a tool was developed that works on the basis of the Xerox Incremental Parser. This tool detects key sentences in educational research articles in English, French, German and Swedish.

The application of key-sentence detection is twofold in EERQI: It aims at providing reading assistance for peer-reviewers; and it shall contribute to improving the search and query engine by highlighting key sentences and thus helping relevance evaluation for the users as well as integration into the mechanism that ranks the results of search engine.

For pursuing the aim of key sentence detection, the approach consists in highlighting salient sentences that provide textual evidence for the peer reviewers in order to back up their evaluation. This means that the tool does not 'evaluate' automatically, but suggests to a reader which are the parts of the texts that are relevant for founding the judgment on.

The approach is based on a consensus in the EERQI team according to which an evaluation by peers is supposed to judge the relevance of the topic, the clarity of the problem statement, the coherence of the argumentation and the well-foundedness of the conclusions.

These are criteria of judgment that are inherent in the evaluation that can be carried out with the EERQI Peer Review Questionnaire. Following these evaluation criteria the tool that was developed highlights key sentences that describe research problems, purposes and conclusions related to the topic of the article as indicated by keywords.

The underlying supposition that drives this approach is that by highlighting this information, a relevant and coherent dimension of the representation of the flow of the article is added to it, which complements and completes the representation provided by the structure of the article, i.e. the title, the summary, its outline that is sometimes, but not always made explicit by the section headings. Whereas the summary, when present, gives concise information of the overall issues in the article, it is not sufficient for evaluation. Section headings and article structure play an important role for synthesizing the development of the arguments, however, in the domain of educational sciences - as in social sciences and humanities in general - they do not follow general patterns and thus are in many cases not indicative of the underlying argumentation.

Several tests have been carried out in order to evaluate the appropriateness and usefulness of the results of the automated semantic analysis procedures, namely highlighted key sentences. One of these tests concerned the time that was needed for evaluation procedures, using exemplary texts with and without highlighted sentences. Our conclusions are the following: Highlighting allows the support of peer reviewers'

evaluation process according to the scales of significance, originality and the items for style. Evaluation with respect to the items referring to 'integrity' and the scale for rigour however, can as yet not be supported by the highlighted sentences; here, further development of the method would be necessary. Another relevant result is that the highlighting makes it possible to rapidly filter out bad quality. In this respect, processing of the highlighted texts took four times shorter than the text without highlights.

(b) Peer-review test

Another testing concerned the question if the highlighted sentences do in fact cover the most relevant contents of the articles. Peer-reviewers who participated in the testing of the questionnaire were asked to briefly summarize the reviewed article in their own words. They were asked to state the main subject of the reviewed article, the research problem, the main conclusions or results and open questions. The summaries were written in the same language as the reviewed article. The sentences of these summaries were compared to the highlighted sentences. The following results have been obtained:

- 84% of the human summary sentences correspond to a sentence from the article.
- 56% of the corresponding sentences fulfill the criteria of salient sentences.
- 68% of the salient sentences were detected by XIP, the parser developed by Xerox.
- On average, the automatically highlighted sentences showed four times more of the nouns from the text than occurred in the human summary sentences.

These results show that the automatically detected sentences cover a considerable proportion of human summary sentences. This suggests that automatic highlighting does indeed have the potential of providing key sentences for peer reviewers, and thus allow for less time consuming processes of quality detection.

4. Concluding remarks

The EERQI results as well as all products are presented in more detail on the website www.eerqi.eu. They were presented at several occasions to the scientific community for verification and acceptance, not only in Europe. These presentations addressed educational research societies, experts in the field, representatives of research funding agencies, and promotion and evaluation bodies at the national and European level. Presentations took place at EERQI workshops, expert consultations and international conferences. Since it was the aim to apply the new methods to other SSH disciplines, the indicators and prototype framework were tested for transferability to political sciences.

All in all we can conclude that the aim of the project – the development of a prototype framework that consists of tools which give support to 'human' assessment procedures, but do not replace the human judgment – was met. A special value of the project's processes and results is that we actuated a disciplinary discourse on shared notions of quality as they occur in educational research publications. Moreover, the project could show ways to integrate European multilingualism in attempts to identify texts that might be relevant to a researcher who does not master the respective languages. This points to possibilities of strengthening the ties among European educational researchers and allow for more international cooperation and collaboration, even if the different partners' languages are not known to the others. Models of cooperation with

one working language, but inclusion of research that is carried out in several different languages, should be better feasible in future.

Anyhow, the EERQI project also shows that there is still a lot of work to be done. In the life span of the project, we were able to work out prototypes of the tools and methodologies that we considered to be promising. The research community is now invited to take up the results – the EERQI team welcomes all interested researchers to make use of the data and products that we developed – and advance the approaches.

Fecha de recepción: 25 de octubre de 2011.

Fecha de revisión: 25 de octubre de 2011.

Fecha de aceptación: 06 de noviembre de 2011.

LA PRÁCTICA BASADA EN LA EVIDENCIA EN LA LOGOPEDIA ESPAÑOLA: ACTITUDES, USOS Y BARRERAS

M^a Dolores Fresneda López, Juana Muñoz López, Elvira Mendoza Lara y Gloria Carballo García

Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico.
Universidad de Granada

RESUMEN

Se analizan las actitudes de los logopedas españoles hacia la Práctica Basada en la Evidencia (PBE), el uso de diferentes recursos en el proceso de toma de decisión clínica y la percepción de barreras hacia la PBE a través de la aplicación de un cuestionario a 217 logopedas de varias comunidades autónomas. Distintos análisis de regresión múltiple analizan la capacidad predictiva de diferentes variables sobre las actitudes, usos y recursos hacia la PBE, detectando que el contacto con la literatura científica durante los años de formación académica y, sobre todo, de ejercicio profesional, constituye el factor más importante para mantener actitudes positivas hacia la PBE, utilizar más recursos y fuentes de documentación en la toma de decisión y percibir menos barreras hacia la PBE. El interés por la PBE y la actualización científica no decae con el tiempo de ejercicio profesional, como predicen los análisis de regresión realizados.

Palabras clave: *Práctica basada en la evidencia, logopedia, actitudes, investigación.*

Correspondencia:

M^a Dolores Fresneda López. Facultad de Psicología. Campus de Cartuja SN. Granada. Tel.: 958243558.
fresneda@ugr.es

E-mail autores:

Juana Muñoz (jmunoz@ugr.es), Elvira Mendoza (emendoza@ugr.es), Gloria Carballo (gloriac@ugr.es).

EVIDENCE-BASED PRACTICE IN SPANISH LOGOPEDICS: ATTITUDES, USES AND BARRIERS

ABSTRACT

In this study we analysed the attitudes of Spanish speech-language therapists towards Evidence-Based Practice (EBP), the use of various resources in clinical decision process and the barrier perception towards EBP. A questionnaire was filled in by 217 therapists all over the country. We carried out several multiple regression analyses to investigate the predictive power of a number of variables on attitudes, uses and resources towards EBP. We found that the knowledge of scientific literature during the years of academic education and, above all, professional practice, are the most important factors in keeping positive attitudes towards EBP, in using a larger number of resources, and in perceiving fewer potential barriers towards EBP. Moreover, we did not detect a decrease of interest in EBP and in scientific updating as participants gain professional experience, since the working age was not considered to be a predictive element in the regression analyses carried out.

Keywords: Evidence-based practice, speech-language therapy, attitudes, research.

INTRODUCCIÓN

La Práctica Basada en la Evidencia (PBE) es un tema novedoso en el campo de la Logopedia y, en general, las ciencias de la salud. Cada vez son más las publicaciones científicas que tratan el tema y proliferan las presentaciones en diferentes foros. Sackett, Rosenberg, Gray, Haynes y Richardson (1996); Sackett, Straus, Richardson, Rosenberg, y Haynes (2000) definen la PBE como el uso consciente, explícito y juicioso de la mejor evidencia disponible en la toma de decisiones sobre el cuidado de los pacientes individuales. Se refiere a la integración de la experiencia clínica individual con la mejor evidencia externa extraída de la investigación sistemática. Según Schlosser (2006) en un momento de demandas de información y utilización de investigación crecientes, los profesionales que trabajan al servicio de personas con distintas discapacidades se plantean considerar la investigación evidente como parte de su toma de decisiones clínicas y educativas. La American Speech-Language and Hearing Association —ASHA— (2005, 2006) ha adoptado la definición de Sackett y cols. (2000), recomendando que audiólogos y logopedas incorporen los principios de la PBE en la toma de decisión clínica. Peach (2002) dice que la PBE es una de las vías más importantes de los clínicos para acceder y familiarizarse con los avances científicos.

Para hacer efectiva la PBE Sackett y cols. (2000) delimitan el proceso siguiente: 1) hacer una pregunta bien construida, 2) seleccionar fuentes evidentes, 3) llevar a cabo una estrategia de búsqueda, 4) valorar y sintetizar la evidencia, 5) aplicarla y 6) evaluar la aplicación de la evidencia. A estos pasos Schlosser (2003) añade otro paso y es la difusión de los hallazgos para que los demás puedan beneficiarse de lo aprendido.

No obstante, también se han levantado algunas voces críticas sobre la adopción de los principios de la PBE y de su adaptación a la práctica logopédica. Law (2000) indicó que las publicaciones científicas no aseguran que la información que aportan

sea transferible a la clínica. Kamhi (1999) discutió los factores que influyen sobre la decisión de usar o no usar un nuevo enfoque terapéutico. Caracterizó a los clínicos como pragmáticos porque se orientan más por los cambios observables en la práctica que por los resultados de las investigaciones.

Se han publicado varios trabajos sobre el análisis de las actitudes, creencias y predisposiciones hacia la PBE en distintos colectivos profesionales de la salud, como médicos (McAlister, Graham, Karr y Laupacis, 1999; McColl, Smith, White y Field, 1998), fisioterapeutas (Connolly, Lupinacci y Bush, 2001; Jette, Bacon, Batty, Carlson, Ferland y Hemingway, 2003; Salbach, Jaglal, Korner-Bitensky, Rappolt y Davis, 2007), terapeutas ocupacionales (Dubouloz, Egan, Vallerand y von Zweek, 1999; McEwan Dysart y Tomlin, 2002), logopedas (Kennedy, 2002; Meline y Paradiso, 2003; Zipoli y Kennedy, 2005; Carballo, Mendoza, Fresneda, Muñoz, 2008; Fresneda, Muñoz, Carballo y Mendoza, 2008; O'Connor y Pettigrew, 2009) y combinación de distintas profesiones (Metcalf, Lewin, Wisher, Perry, Bannigan y Klaber Moffet, 2001), con resultados, en general, mixtos, aunque en las distintas aportaciones se indica que los logopedas suelen tener unas actitudes más favorables hacia la PBE que otros profesionales del campo de la salud.

En distintos trabajos se han estudiado las actitudes hacia la PBE en base a las características clínicas, tales como años de ejercicio profesional, grado académico y tipo de entrenamiento clínico. Jette y cols. (2003) encontraron que los fisioterapeutas más jóvenes y de titulación reciente tenían actitudes más positivas hacia la PBE. Igualmente, los que tenían un grado académico superior (master o doctorado) mantenían actitudes más favorables, debido probablemente al mayor entrenamiento en búsqueda y análisis crítico de la literatura científica. No obstante, este mayor entrenamiento también se ha considerado como un obstáculo para adoptar los principios de la PBE, tal como detectaron McEwan Dysart y Tomblin (2002) entre terapeutas ocupacionales. Kennedy (2002) sugirió que los logopedas que trabajaban en situaciones médicas y hospitalarias, más vinculados con los modelos médicos, estaban más inclinados a introducir en su práctica clínica los resultados e implicaciones de investigación, mientras que sus colegas que trabajaban en ambientes educativos, estaban generalmente más dispuestos a seguir orientaciones descriptivas y evolutivas, datos consistentes con los obtenidos por Jacobson, Edwards, Granier y Butler (1997). En otros estudios (González y Raposo, 2008) también ponen de manifiesto las diferencias en los resultados en función de las diferentes titulaciones encuestadas.

En cuanto a los recursos y fuentes de documentación, se puede decir que la propia experiencia profesional así como las consultas informales con compañeros han sido los más utilizados, según resultados de la investigación de Rappolt y Tassone (2002) con fisioterapeutas y terapeutas ocupacionales, aunque la lectura de artículos y la búsqueda de recursos en Internet se revela también como otra fuente importante de información. Guo, Bain y Willer (2008) realizaron una investigación entre logopedas sobre su grado de familiaridad con los recursos científicos y sus necesidades de formación para el uso de los mismos. Los resultados indican que las principales fuentes de información utilizadas eran el contacto con compañeros y la consulta de libros revistas y sitios web; no obstante, reconocen su carencia de destrezas de búsqueda de información de los sitios web relevantes, principalmente de las bases de datos computerizadas.

Con respecto a las dificultades o barreras para la aplicación de la PBE al trabajo clínico y al proceso de toma de decisión, en general, la carencia de tiempo se ha considerado como la barrera más importante (MacEwans Dysart y col, 2002), así como la falta de formación para interpretación de datos estadísticos y escasas destrezas de búsqueda de información relevante. Salbach, Jaglal, Corner-Bitensky y Rappolt (2007) consideran que para una buena aplicación de la PBE se requiere, entre otros factores, un grado mínimo de auto-eficacia, definida por Bandura (1977) como el juicio de la propia habilidad para organizar y realizar actividades en un dominio específico.

La investigación sobre la PBE en la Logopedia es muy escasa, a pesar de la existencia de diversos estudios de opinión en otras disciplinas de la salud. En nuestro país esta situación se agrava ya que los sondeos son prácticamente inexistentes. Existe un estudio descriptivo que explora el conocimiento y la opinión de los logopedas españoles hacia la PBE, analizando las actitudes, los recursos y las fuentes de información en la toma de decisiones clínicas así como las barreras en el uso de la PBE en la práctica logopédica. Este estudio se realizó a través de un cuestionario elaborado para tal fin y que recogía ítems de carácter general (edad, grado académico superior, vinculación con la universidad, etc...), ítems sobre las actitudes, fuentes, recursos y barreras hacia la PBE (Carballo y cols. 2008).

El presente trabajo es la continuación de un estudio descriptivo previo (Carballo y col, 2008) en el que se desarrolló un cuestionario siguiendo las directrices propuestas por Zipoli y Kennedy (2005), aunque intentando adaptarlo a la situación de la logopedia en España. Pretenden poner de manifiesto la necesidad de abordar la práctica logopédica desde una perspectiva científica. Así mismo, se pretende determinar el poder predictor de determinadas variables (como edad, años de ejercicio profesional, grado académico superior, contacto con la literatura científica y la investigación durante los años de formación académica y de ejercicio profesional) sobre las actitudes, uso de recurso y percepción de barreras hacia la PBE en la logopedia española.

MÉTODO

Participantes

En esta investigación han participado 217 logopedas. Todos tenían una titulación universitaria que les cualificaba para el ejercicio de la Logopedia, llevaban como mínimo un año de ejercicio profesional y no dejaron sin responder más de dos preguntas de las secciones 2, 3 y 4 del cuestionario para dar una mayor consistencia a los análisis. En esta muestra están representadas todas las comunidades autónomas y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. En el trabajo previo (Carballo y col., 2008) se presenta la distribución por comunidades autónomas, así como las titulaciones de los encuestados y sus ámbitos prioritarios de actuación profesional.

Instrumento y procedimiento

El estudio se realizó a partir de la aplicación de un cuestionario (ver Anexo I) a los sujetos que constituyen la muestra, siguiendo las directrices propuestas por Zipoli y

Kennedy (2005) también la consulta de otros cuestionarios que han sido aplicados a otros profesionales de la salud y en la línea de otros estudios de investigación educativa como el de Gil, García, y Santos (2009). Nuestro cuestionario se estructura en dos secciones; en la primera parte se realizan preguntas de tipo general y en la segunda los ítems se agrupan en tres apartados: actitudes (13 ítems), uso de recursos (10 ítems) y barreras (4 ítems).

El procedimiento utilizado para seleccionar a los participantes fue a partir de varias bases de datos profesionales recogidas de diferentes fuentes (Asociaciones profesionales, centros hospitalarios, centros escolares, Equipos de Orientación educativa, Delegaciones de Educación, clínicas, Colegios de Logopedas, etc...) obteniendo 1800 posibles participantes. A todos se les envió por correo postal y/o correo electrónico una carta de presentación, donde se especificaban los objetivos, la definición de la PBE y nuestro agradecimiento. En un sobre adjunto tenían que devolver el cuestionario relleno. De los 1800 potenciales participantes recibimos 400 devoluciones por domicilio desconocido y 32 fueron excluidos porque no cumplían los requisitos de candidatos o porque dejaban en blanco más de dos ítems de las secciones 2, 3 o 4.

RESULTADOS

En este estudio se abordan distintos análisis de regresión para analizar el poder predictor de diferentes variables sobre las actitudes hacia la PBE, la utilización de distintas fuentes y recursos y la percepción de barreras hacia la PBE. Todos los análisis estadísticos se han realizado con el software SPSS-14.0.

Para una mayor claridad y comprensión de los datos expondremos los resultados en dos apartados: A (resultados obtenidos mediante análisis de componentes principales para datos categóricos) —CATPCA— y B (resultados obtenidos mediante análisis de regresión múltiple).

Puesto que en los ítems de las secciones 1.10 y 1.11 se decía explícitamente que se señalaran todas las opciones a las que fuera aplicable, se decidió que cada uno de los cuatro autores del artículo realizara una recodificación de las respuestas a estos ítems, en orden de menor a mayor implicación en las actividades a las que se hacía referencia. Tras esta recodificación se otorgó la siguiente puntuación a cada una de las opciones:

<i>Sección 1.10: Durante mi formación académica</i>	<i>Valor</i>
a. Escribí algún trabajo de investigación sin publicarlo	3
b. Colaboré en algún proyecto de investigación	4
c. Realicé algún trabajo de estudio de casos	2
d. Llevé a cabo alguna investigación que fue publicada	5
e. Ninguna de las opciones anteriores	1
<i>Sección 1.11. Durante mis años de trabajo como logopeda</i>	
a. He llevado a cabo algún proyecto individual o de grupo	5
b. He participado, aunque sin completar, en algún proyecto....	3
c. He aplicado directamente los hallazgos a mi práctica...	4
d. He leído o leo artículos in intentar aplicar directamente...	2
e. Ninguna de las opciones anteriores	1

A los sujetos que marcaron dos o más opciones se les asignó el valor más alto de acuerdo con esta nueva recodificación.

A. Resultados obtenidos mediante CATPCA

Para determinar las variables de la sección 1 del cuestionario sobre Información Básica (que tienen valor predictor sobre las actitudes, recursos y barreras hacia la PBE) llevamos a cabo, en primer lugar, una agrupación de variables de las secciones 2 (actitudes), 3 (uso de recursos) y 4 (barreras) del cuestionario, respectivamente, mediante CATPCA. Los resultados para cada una de las secciones han sido los siguientes:

Sección 2. Al introducir en el CATPCA los 13 ítems de la sección 2 (Tabla 1), se han obtenido dos dimensiones que se atienen al siguiente modelo:

- Dimensión 1. Alfa de Cronbach = .80. Autovalores totales = 3.820
- Dimensión 2. Alfa de Cronbach = .60. Autovalores totales = 2.220
- Total. Alfa de Cronbach = .90. Autovalores totales = 6.040.

En la dimensión 1 saturaban los siguientes ítems: S24 (.78), S26 (.96), S27 (.96), S210 (.45), S211 (.59), S12 (.47) y S213 (.77), mientras que en la dimensión 2 las principales saturaciones se presentaron en los ítems S21 (.79), S22 (.80), S23 (.38), S25 (.45), S28 (.49) y S29 (.46).

A continuación calculamos la media ponderada de los ítems que saturaban en cada dimensión y obtuvimos dos factores: ACTITUDES 1 (media ponderada de S24, S26, S27, S210, S211, S212 y S213) y ACTITUDES 2 (S21, S22, S23, S25, S28 y S29). La saturación de los ítems en cada uno de los dos factores nos muestra que en ACTITUDES 1 se agrupan los ítems más vinculados con la PBE, mientras que en ACTITUDES 2 lo hacen aquellos que están más relacionados con la formación académica y el papel del profesor.

TABLA 1
ANÁLISIS (FRECUENCIAS) DE LAS RESPUESTAS DE LOS ENCUESTADOS A LA SECCIÓN 2
DEL CUESTIONARIO: ACTITUDES

		1. Totalmente de acuerdo	2. De acuerdo	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4. En desacuerdo	5. Totalmente en desacuerdo	NS/NC	De acuerdo (1+2)
S21	Durante mi formación académica como logopeda, mis profesores integraban explícitamente en su docencia los hallazgos de investigación	31	89	56	32	9	0	120
S22	Mis profesores enfatizaban el uso de los hallazgos de investigación para orientar las decisiones clínicas.	20	78	80	33	6	0	98

		1. Totalmente de acuerdo	2. De acuerdo	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4. En desacuerdo	5. Totalmente en desacuerdo	NS/NC	De acuerdo (1+2)
S23	Los logopedas con los que yo tengo contacto dan una alta prioridad a la aplicación de los hallazgos de investigación	15	51	92	49	9	1	66
S24	La práctica basada en la evidencia (PBE) debe ocupar un importante papel en la práctica logopédica	88	105	16	6	2	0	193
S25	La PBE elimina el "arte" y la creatividad de la práctica logopédica	7	20	50	93	47	0	27
S26	La PBE mejora los resultados del tratamiento logopédico	59	107	46	4	1	0	166
S27	Se debe utilizar la PBE para ayudar en la toma de decisiones	56	129	27	4	1	0	185
S28	La PBE es impracticable en la práctica diaria	8	23	51	99	36	0	31
S29	La práctica logopédica se debe basar en resultados de investigaciones y en estudios científicos que evalúen la utilidad de un determinado protocolo o programa de tratamiento	41	112	39	21	3	1	153
S210	Los resultados de las investigaciones publicadas en revistas profesionales no son muy relevantes para mi propia práctica y experiencia clínica	7	28	58	103	21	0	35
S211	Los logopedas deben, y es su responsabilidad, mantener contacto con la literatura científica a lo largo de toda su vida profesional	122	82	7	2	4	0	210
S212	La práctica logopédica se debe basar en lo que otros logopedas y especialistas han usado como protocolo de tratamiento	14	55	111	31	6	0	69
S213	Los logopedas deben, y es su responsabilidad, realizar trabajos de investigación sobre su ámbito profesional de interés	36	81	72	26	2	0	117

Sección 3. Siguiendo el mismo procedimiento anterior, se han introducido en el CATPCA los 10 ítems de esta sección (ver Tabla 2) y se ha obtenido el siguiente modelo:

- Dimensión 1. Alfa de Cronbach = .77. Autovalores totales = 3.201
- Dimensión 2. Alfa de Cronbach = .37. Autovalores totales = 1.496
- Total. Alfa de Cronbach = .88. Autovalores totales = 4.697

En la primera dimensión saturaban los ítems S35 (.60), S36 (.69), S37 (.53), S38 (.57), S39 (.74) y S310 (.61), mientras que en la segunda lo hicieron los siguientes: S32 (.55), S33 (.45) y S34 (.71). Eliminamos el ítem S31 por presentar una baja saturación en ambos componentes. Siguiendo el mismo procedimiento descrito para la sección 2, obtuvimos otros dos factores: RECURSOS 1 y RECURSOS 2. Mediante un análisis de los ítems se puede observar que en RECURSOS 1 se integran los recursos propugnados por la PBE, que están relacionados con la actualización continua y el contacto con la investigación, mientras que en RECURSOS 2 se agrupan los recursos de tipo más convencional (consultas con expertos y con compañeros). El ítem S31 obtuvo saturaciones bajas y similares en los dos factores, por lo que lo excluimos del análisis.

TABLA 2
ANÁLISIS (FRECUENCIAS) DE LAS RESPUESTAS DE LOS SUJETOS A LA SECCIÓN 3 DEL CUESTIONARIO: RECURSOS

		1. Siempre	2. A menudo	3. Alguna vez	4. Rara vez	5. Nunca	NS/NC	Lo utiliza (1+2)
S31	Mi propia experiencia clínica	151	63	2	1	0	0	214
S32	Las opiniones de mis compañeros	23	112	70	9	3	0	135
S33	Consultas de expertos	21	71	88	32	5	0	92
S34	Consultas con compañeros que están continuando su formación especializada	13	49	81	55	19	0	62
S35	Asistencia a cursos, jornadas y congresos especializados	48	91	60	11	7	0	139
S36	Libros	88	100	27	0	2	0	188
S37	Videos y grabaciones de audio	19	43	61	70	24	0	62
S38	Recursos de Internet	64	96	46	7	4	0	160
S39	Estudios de casos	39	74	78	20	6	0	113
S310	Estudios de investigación publicados en revistas científicas especializadas	28	67	88	29	5	0	95

Sección 4. En la sección 4 del cuestionario (véase Tabla 3) se han obtenido en el CATPCA dos nuevas dimensiones:

- Dimensión 1. Alfa de Cronbach = .78. Autovalores totales = 2.392
- Dimensión 2. Alfa de Cronbach = -.36. Autovalores totales = 0.786
- Total. Alfa de Cronbach = .91. Autovalores totales = 3.178.

Debido al reducido número de ítems en esta sección y a que todos ellos saturaban en la dimensión 1, optamos por mantener una única variable en esta sección, que denominamos BARRERAS, compuesta, igualmente, por la media ponderada de los cuatro ítems de la sección.

TABLA 3
ANÁLISIS (FRECUENCIAS) DE LAS RESPUESTAS DE LOS SUJETOS A LA SECCIÓN 4 DEL CUESTIONARIO: BARRERAS

		1. Totalmente de acuerdo	2. De acuerdo	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4. En desacuerdo	5. Totalmente en desacuerdo	NS/NC	De acuerdo (1+2)
S41	Tengo tiempo suficiente para participar y aplicar la práctica basada en la evidencia	17	64	85	44	7	0	81
S42	Tengo el conocimiento y destrezas necesarias (conocimiento de idiomas, destrezas de búsqueda bibliográfica, conocimientos metodológicos, etc) para participar y aplicar la práctica basada en la evidencia	13	97	64	39	4	0	110
S43	Dispongo de los recursos necesarios (acceso a Internet, librerías, bases de datos, etc) para participar y aplicar la práctica basada en la evidencia	36	122	35	23	1	0	158
S24	Considero que la cantidad y calidad de investigación existente en mis áreas de interés justifica mi participación y aplicación de la práctica basada en la evidencia	20	72	105	17	3	0	92

B. Resultados obtenidos mediante análisis de regresión múltiple

Con estas nuevas variables numéricas realizamos análisis de regresión lineal múltiple para examinar el valor predictor de las siguientes variables independientes: edad cronológica, edad laboral, grado académico superior, realización de estudios de postgrado, pertenencia a alguna asociación de logopedia, contacto con la literatura científica durante la formación académica, contacto con la investigación durante la formación académica y contacto con la literatura científica y la investigación durante los años de experiencia profesional. Los resultados de los análisis se pueden ver en las Tablas 4 a 7.

A continuación comentamos los resultados de los análisis de regresión para cada una de las nuevas variables dependientes:

ACTITUDES 1

Los valores del modelo de regresión para esta variable son los siguientes: $R = .36$; $R^2 = .13$; error típico de estimación = .35 ($F_{9, 197} = 3.34$, $p < .001$). Cohen (1988) establece los siguientes valores para determinar el tamaño del efecto de R^2 (coeficiente de determinación): Bajo: de 0.01 a 0.083, Medio: de 0.083 a 0.168 y Alto: de 0.168 a 0.5. Como se puede ver en la Tabla 4, de las variables introducidas en el análisis de regresión, sólo ha resultado ser significativamente predictora de la variable ACTITUDES 1 la variable exposición a la literatura científica y la investigación durante los años de ejercicio profesional ($t = -4.03$, $p < .001$), si bien la vinculación con la universidad se halla próxima a la significación.

TABLA 4
RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE REGRESIÓN MÚLTIPLE PARA LA VARIABLE ACTITUDES 1

Predictor	Beta	E.T	B (estand)	t
(Constante)	1.76	.12		14.68***
Edad cronológica	-.05	.04	-.146	-1.33
Edad laboral	.003	.03	.01	.11
Grado académico superior	.03	.04	.06	.81
Posgrados	.003	.02	.01	.18
Asociación	.02	.07	.02	.33
Vinculación Universidad	-.01	.02	-.05	-.68
Exposición a la literatura científica durante la formación académica	-.09	.03	-.25	-3.55**
Exposición a la investigación durante la formación académica	.002	.02	.004	.05
Exposición a la literatura científica y a la investigación durante los años de ejercicio profesional	-.02	.02	-.07	-.85

$R^2 = .132$, $F(9,197) = 3.34$, $p = .001$.

*** $p = .001$

ACTITUDES 2

Con respecto a la variable ACTITUDES 2, el modelo de regresión arroja los siguientes valores: $R = .34$, $R^2 = .11$; error típico de estimación = .31 ($F_{9, 197} = 2.75$, $p = .005$). En la Tabla 5 se pueden ver los resultados del análisis para cada variable independiente, alcanzando valor predictor la variable S19 -contacto con la literatura científica durante la formación académica- ($t = -3.55$, $p < .001$), no registrándose ningún otro valor significativo ni próximo a la significación.

TABLA 5
RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE REGRESIÓN MÚLTIPLE PARA LA VARIABLE ACTITUDES 2

Predictor	Beta	Error T.	B (estand)	T
(Constante)	1.92	.13		14.35***
Edad cronológica	-.07	.04	-.18	-1.65
Edad laboral	.02	.03	.06	.53
Grado académico superior	.06	.05	.11	1.27
Posgrados	.003	.02	.01	.15
Asociación	-.004	.08	-.01	-.04
Vinculación Universidad	.03	.02	.14	1.9
Exposición ala literatura científica durante la formación académica	-.04	.03	-.11	-1.5
Exposición a la investigación durante la formación académica	-.002	.02	-.01	-.07
Exposición a la literatura científica y a la investigación durante los años de ejercicio profesional	-.08	.02	-.31	-4.03 ***

$R^2 = .11$. $F(9,197) = 2.75$, $p = .005$.

** $p = .003$, *** $p = .001$.

RECURSOS 1

En lo referente a RECURSOS 1 se han obtenido los siguientes valores en el modelo de regresión: $R = .35$, $R^2 = .12$; error típico de estimación = 0.31 ($F_{9, 197} = 2.956$, $p = .003$). En la Tabla 6 se presentan los resultados del análisis para cada una de las variables introducidas, alcanzando valores significativos las variables S111 —exposición a la literatura científica y la investigación durante los años de ejercicio profesional— ($t = -3.78$, $p < .001$) y S19 —contacto con la literatura científica durante la formación académica— ($t = -1.990$, $p = .048$).

TABLA 6
RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE REGRESIÓN MÚLTIPLE PARA LA VARIABLE RECURSOS 1

Predictor	Beta			
		E.T	B (estand)	t
(Constante)	1.768			
Edad cronológica	-.01	.12		14.69***
Edad laboral	.03	.04	-.04	-0.37
Grado académico superior	-.05	.03	.11	1.03
Posgrados	-.01	.04	-.08	-1.04
Asociación	-.02	.02	-.04	-.55
Vinculación Universidad	-.02	.07	-.02	-.25
Exposición a la literatura científica durante la formación académica	-.51	.02	-.01	-.16
Exposición a la investigación durante la formación académica	.24	.03	-.14	-1.99*
Exposición a la literatura científica y a la investigación durante los años de ejercicio profesional	-.70	.02	.10	1.34

$R^2 = .12$. $F(9,197) = 2.96$, $p = .003$.

** $p = .048$, *** $p = .001$

RECURSOS 2

El ANOVA realizado sobre los valores obtenidos en el modelo de regresión para la dimensión RECURSOS 2 no ha alcanzado significación estadística ($R = .28$, $R^2 = 0.08$; error típico de estimación = .39 ($F_{9, 197} = 1.835$, $p = .064$). Por tanto, ninguna de las variables independientes adquiere valor predictor.

BARRERAS

En el análisis de regresión de la variable BARRERAS se han obtenido los siguientes valores: $R = .46$; $R^2 = .21$; error típico de estimación = 0.46 ($F_{9, 197} = 5.83$, $p < .001$). En la Tabla 7 se puede ver como, nuevamente, el contacto con la literatura científica y la investigación durante los años de ejercicio profesional es la única variables que predice significativamente la percepción de barreras hacia la PBE ($t = -4.25$, $p < .001$).

TABLA 7
RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE REGRESIÓN MÚLTIPLE PARA LA VARIABLE BARRERAS

Predictor	Beta	E.T	B (estand)	t
(Constante)	2.89	.18		16.38***
Edad cronológica	-.09	.05	-.18	-1.72
Edad laboral	.04	.04	.11	1.05
Grado académico superior	-.05	.06	-.06	-.80
Posgrados	-.02	.03	-.03	-.52
Asociación	.03	.11	.02	.24
Vinculación Universidad	-.03	.02	-.08	-1.11
Exposición a la literatura científica durante la formación académica	-.06	.04	-.12	-1.71
Exposición a la investigación durante la formación académica	-.02	0.03	-.06	-.82
Exposición a la literatura científica y a la investigación durante los años de ejercicio profesional	-.12	0.03	-.31	-4.25***

$R^2 = .21$, $F(9,197) = 5.29$, $p < .001$

*** $p < .001$

DISCUSIÓN

En primer lugar haremos referencia a las actitudes hacia la PBE de los logopedas españoles analizando la sección 2 del cuestionario; después analizaremos el uso de recursos y fuentes de información a través de las respuestas de las preguntas de la sección 3 del cuestionario; en tercer lugar, revisaremos la percepción de barreras hacia la PBE recogidas en la sección 4 del cuestionario, planteando cuatro cuestiones centradas en las quejas entre profesionales: la carencia de tiempo, la falta de conocimientos y destrezas como consecuencia de una formación no muy eficiente, la dificultad de acceder a recursos y la baja cantidad y calidad de la investigación en el área de interés.

Actitudes hacia la PBE

En un análisis de las respuestas a la sección 2 del cuestionario se puede ver que los logopedas españoles tienen unas actitudes bastante positivas hacia la PBE.

Tras la agrupación producida mediante el CAPTCA, se han obtenido dos variables de la sección 2 del cuestionario, correspondiente a las actitudes hacia la PBE (ACTITUDES 1 y ACTITUDES 2). Si analizamos los ítems incluidos en cada una de esas dos agrupaciones podemos comprobar que en ACTITUDES 1 saturan los ítems del cuestio-

nario más vinculados con la PBE y el contacto con la investigación (la PBE debe ocupar un importante papel en la práctica logopédica, los resultados de las investigaciones publicadas en revistas científicas son relevantes para la práctica y la experiencia clínica, etc.), mientras que en ACTITUDES 2 lo hacen los ítems más relacionados con actitudes más convencionales y más relacionadas con la formación académica y el papel del profesor. Si nos referimos en sentido estricto a las actitudes hacia la PBE, deberíamos centrarnos en la nueva variable denominada ACTITUDES 1. Al analizar los resultados del análisis de regresión múltiple para esta variable podemos observar que sólo aparece con valor predictor el ítem referido a exposición con la literatura científica y con la investigación durante los años de ejercicio profesional, (según Cohen, 1988 con un tamaño del efecto R^2 medio) no adquiriendo valor predictor ninguna de las restantes variables incluidas en el análisis. Con respecto a los resultados para ACTITUDES 2 podemos comprobar que en este caso adquiere valor predictor (con un tamaño del efecto R^2 medio) la exposición a la literatura científica durante los años de formación académica. Las personas que dicen haber mantenido un mayor contacto con revistas especializadas durante sus años de formación académica son las que más valoran la figura del profesor como transmisor de conocimientos y como orientador en el proceso de toma de decisión clínica.

En el trabajo de Zipoli y Kennedy (2005) adquieren valor predictor sobre las actitudes hacia la PBE el contacto con la literatura científica y la investigación tanto durante la formación académica como durante el ejercicio profesional. Al diferenciar en nuestro trabajo entre dos bloques de actitudes hemos afinado un poco más sobre el valor predictor de las dos etapas de formación (académica y profesional) de las actitudes hacia la PBE, ya que diferenciamos entre actitudes hacia la PBE y actitudes hacia criterios más academicistas en el proceso de toma de decisión clínica. Lo mismo que en el trabajo de Zipoli y Kennedy (2005), ninguna otra variable entra en la ecuación, a pesar de que en la literatura se ha considerado el valor potencial de otros predictores, como la edad laboral o el grado académico superior que encontraron Jette, Bacon, Batty, Carlson, Ferland y Hemingway (2003) entre fisioterapeutas y MacEwan Dysart y Tomblin (2002) en una muestra de terapeutas ocupacionales.

Uso de recursos y fuentes de información

Analizando las respuestas de las preguntas de la sección 3 del cuestionario (Tabla 2), comprobamos que durante los últimos seis meses han utilizado como principal recurso su propia experiencia clínica. De un total de 217 sujetos, 214 utilizan este recurso siempre o a menudo, resultado similar al obtenido por Zipoli y Kennedy (2005). La consulta de libros es otro recurso muy utilizado junto con la información vía Internet y las consultas con compañeros. Sigue siendo bajo el número de logopedas que dicen haber consultado revistas científicas especializadas durante los últimos seis meses.

Igual que en el apartado anterior, en el CAPTCA realizado con los ítems de esta sección se han obtenido dos nuevas variables. En la primera —RECURSOS 1— saturan los aspectos relativos a la asistencia a cursos y congresos, la lectura de libros, el uso de grabaciones de audio y vídeo como documentación, los recursos de Internet, los estudios de casos y la consulta de revistas especializadas. Todos ellos aluden a recursos

relacionados con la actualización continua y con el contacto con la investigación. Sin duda se refiere directamente a los recursos propugnados por la PBE. En la segunda variable —RECURSOS 2— se integran aspectos relativos a la consulta de compañeros y consultas de expertos, que hemos considerado como recursos más convencionales y menos vinculados con las propuestas de la PBE. El ítem relativo a la experiencia clínica no satura en ningún factor, tal vez debido al elevado número de respuestas favorables a su uso.

En general, en todos los trabajos precedentes la experiencia clínica también se revela como el principal recurso de decisión clínica utilizado por los profesionales de la salud en general y por los logopedas en particular. Dodd (2007) considera que la experiencia clínica requiere el desarrollo de una serie de competencias, como el conocimiento y adiestramiento en el uso de observaciones sistemáticas, en la identificación y medida de resultados, así como la habilidad para evaluar los niveles de evidencia y el uso de dicha evidencia para conseguir una práctica más efectiva.

Adquieren valor predictor (con un tamaño del efecto R^2 medio, Cohen, 1988) sobre RECURSOS 1 la exposición a la literatura científica durante los años de ejercicio profesional, con una elevada significación estadística y la misma exposición durante los años de formación académica, aunque con una significación estadística sensiblemente inferior. En lo referente a la variable RECURSOS 2 ninguna de las variables introducidas adquieren valor predictor en la ecuación. Por lo que podemos afirmar que ninguna de las variables independientes predice de forma significativa el uso de estos recursos.

Nuestros resultados son similares a los obtenidos por Zipoli y Kennedy (2005), si bien, lo mismo que sucede con las variables relativas a ACTITUDES, introdujeron en la ecuación de regresión todos los ítems de la sección, mientras nosotros, en base a los resultados del CAPTCA hemos diferenciado entre recursos más propugnados por la PBE (RECURSOS 1) y recursos más convencionales, como consulta de expertos y consultas con compañeros (RECURSOS 2). En este segundo grupo de recursos y fuentes de información ninguna de las variables introducidas en la ecuación adquieren valor predictor.

Tanto Zipoli y Kennedy (2005) como McAlister y cols. (1999) sugieren que la dicotomía entre recursos tradicionales y recursos basados en la PBE se puede considerar arbitraria y sólo tiene utilidad a la hora de realizar investigaciones y de comunicar sus resultados. Ciertamente, las opiniones de expertos y las consultas con compañeros se integran dentro del proceso de toma de decisión según la PBE, aunque con un peso mucho menor que los resultados de investigaciones rigurosas y bien diseñadas. En nuestro análisis de componentes principales para datos categóricos se nos diferencian nítidamente los dos tipos de recursos, si bien tenemos que hacer constar la exclusión de la experiencia clínica en ambas dimensiones, por las razones comentadas previamente.

Connolly y cols. (2001) encontraron que las actitudes positivas y el uso de recursos hacia la PBE declinaban entre fisioterapeutas tras los primeros años de práctica profesional y Zipoli y Kennedy (2005) encuentran también un cierto declive entre logopedas. En nuestro caso la variable de edad laboral no entra en la ecuación de regresión, sino que tanto la exposición a la PBE durante la formación graduada como durante la vida profesional predicen de forma significativa las actitudes hacia la PBE. Como última comprobación, para ver si los logopedas con menos años de ejercicio profesional utili-

zaban más los recursos propugnados por la PBE, realizamos una tabla de contingencia entre edad laboral y RECURSOS 1 y RECURSOS 2 y en ninguna de ellas la prueba de Chi-cuadrado arrojó valores significativos. Por tanto, podemos afirmar que el uso de recursos y fuentes de documentación vinculados a la PBE no decae con los años de experiencia logopédica en la muestra de logopedas españoles analizada.

Percepción de barreras hacia la PBE

En la sección 4 del cuestionario (Tabla 3) se planteaban cuatro cuestiones centradas en los aspectos que figuran en la literatura como los que suscitan más quejas entre profesionales de la salud: la carencia de tiempo, la falta de conocimientos y destrezas como consecuencia de una formación no muy eficiente, la dificultad de acceso a determinados recursos y la baja cantidad y calidad de la investigación en el área de interés. En esta sección las opiniones de los logopedas están bastante más divididas y el acuerdo suscitado es sensiblemente menor que en las preguntas de las secciones anteriores. La disponibilidad de tiempo es el obstáculo que los encuestados perciben como más importante, ya que sólo 81 sujetos (37.3%) informan de que disponen de tiempo suficiente para participar y aplicar la PBE en su actividad clínica. No obstante, los datos sobre la percepción de la limitación de tiempo obtenidos en nuestro estudio no son tan elevados como en trabajos previos realizados con otros profesionales de la salud (Jette y col., 2003; McEwan Dysart y Tomlin, 2002, Rappolt y Tassone, 2002) o incluso con logopedas (Zipoli y Kennedy, 2005).

Al introducir las variables en la ecuación de regresión, sólo adquiere valor predictor la exposición a la literatura científica y a la investigación durante los años de ejercicio profesional, con una importante significación estadística. El coeficiente de determinación R^2 obtenido tiene un tamaño del efecto alto (Cohen, 1988). Nuevamente, el contacto con la ciencia y la investigación durante los años de ejercicio profesional se revela como el factor más importante para reducir la importancia de las barreras hacia la PBE.

Salbach y cols. (2007) consideran que los profesionales de la salud (terapeutas ocupacionales en su estudio) que tienen percepciones positivas sobre su propia preparación, disponibilidad de acceso a las fuentes de información y tiempo suficiente para dedicarlo a su propia formación, tienen un mayor grado de auto-eficacia. Podemos decir que, en general, el acuerdo de los encuestados con las cuestiones planteadas en la sección 4 (barreras) es bastante menor que el que manifestaban en las otras dos secciones, por lo que, en general, podemos referirnos a una baja auto-eficacia, tal como se ha hecho notar en trabajos previos con otros profesionales de la salud (Jette y col, 2003; Rappolt y Tassone, 2002; Salbach y cols, 2007). No obstante, en nuestro trabajo hemos constatado que los profesionales que mantienen un mayor contacto con la literatura científica y la investigación son los que tienen una menor percepción de las mencionadas barreras y, por tanto, una mayor auto-eficacia y un mayor grado de habilidad para afrontar el proceso de toma de decisión clínica.

Las limitaciones de este trabajo se derivan principalmente de la tasa reducida de respuestas de los logopedas inicialmente encuestados. A pesar de que no existen estándares específicos mínimos en este tipo de recogida de información (Fowler, 1993), y de que el porcentaje de respuestas está cercano al de Meline y Paradiso

(2003) o al de Salbach y cols. (2007), queda bastante por debajo del obtenido por Zipoli y Kennedy (2005).

CONCLUSIONES

En este trabajo se ha realizado un sondeo de opinión mediante un cuestionario sobre las actitudes de los logopedas españoles hacia la PBE, el uso de diferentes recursos en el proceso de toma de decisión clínica y la percepción de barreras hacia la PBE. En el cuestionario se formulan también una serie de preguntas de tipo demográfico, de ámbitos de actuación y de grado de contacto con la literatura científica y la investigación durante los años de formación académica y durante los años de ejercicio profesional.

Este trabajo replica parcialmente los resultados obtenidos por Zipoli y Kennedy (2005), que es uno de los pocos estudios que analiza las actitudes de los logopedas hacia la PBE, si bien en trabajos previos se han estudiado esas actitudes en otras poblaciones del área de la salud. Siguiendo una metodología similar en algunos aspectos, hemos detectado que el contacto con la literatura científica durante los años de formación académica y, sobre todo, de ejercicio profesional constituyen los dos factores más importantes a la hora de mantener actitudes positivas hacia la PBE, de utilizar más cantidad de recursos y fuentes de documentación en el proceso de toma de decisión clínica y de percibir menos barreras potenciales hacia la PBE. La exposición a la PBE durante la formación graduada como durante la vida profesional predicen de forma significativa las actitudes hacia la PBE.

Por otro lado, una limitación de este trabajo puede ser el hecho de que la mayor parte de los encuestados pertenezcan a alguna asociación de Logopedia y esto hace que debamos mantener una actitud de reserva a la hora de generalizar nuestros hallazgos a los logopedas españoles. Son precisamente los asociados los que tienen un mayor acceso a la literatura científica, ya que los socios reciben periódicamente revistas y boletines y suelen asistir con más frecuencia a congresos y reuniones científicas.

A pesar de estas limitaciones, consideramos que este trabajo trata un tema novedoso en el contexto logopédico y pone de manifiesto la necesidad de seguir profundizando en las actitudes de los logopedas españoles hacia la PBE y nos permite descubrir datos importantes para el futuro de la eficacia de la intervención y de la formación logopédica.

Este trabajo pretende suscitar una serie de reflexiones que se pueden plasmar en implicaciones clínicas para el trabajo logopédico. En primer lugar, una llamada de atención a los académicos y docentes universitarios para que estimulen a sus estudiantes de Logopedia en el uso de diferentes recursos científicos, como búsquedas bibliográficas, estudios de casos, consultas guiadas de recursos de Internet, etc., que vayan más allá del poder de la lección magistral.

Otra implicación alude a la necesidad de una formación a lo largo de toda la vida laboral, con la finalidad de dotar a los profesionales de programas, estrategias y datos procedentes de investigación que les haga disponer de una mayor cantidad de recursos de alta calidad en su trabajo habitual. Los posgrados, másteres y cursos de especialización deben cubrir determinadas carencias formativas. Precisamente, el incremento de la formación científica e investigadora entre logopedas va en relación inversa con la percepción de barreras hacia la actualización científica y al seguimiento de las

directrices hacia la PBE. Los logopedas más preparados, los que están implicados en distintos proyectos y los que tiene un mayor contacto con la documentación científica son precisamente los que consideran que disponen de más tiempo y más conocimientos para realizar su trabajo con mayor rigor científico.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido parcialmente subvencionado por el grupo de Investigación HUM – 605 de la Junta de Andalucía y por la Fundación Pedro Salesa, a la que le transmitimos nuestro reconocimiento.

REFERENCIAS

- American Speech-Language-Hearing Association (2005). *Evidence-based practice in communication disorders* [position statement]. Disponible on-line: www.asha.org/members/deskref-journal.
- American Speech-Language-Hearing Association (2006). Introduction to evidence-based practice. Disponible on-line: www.asha.org.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Carballo, G., Mendoza, E., Fresneda, M.D. y Muñoz, J. (2008). La Práctica Basada en la Evidencia en la Logopedia Española: Estudio descriptivo. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28, 3. En prensa.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2nd. Ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Connolly, B.H., Lupinacci, N.S. y Bush, A.J. (2001). Changes in attitudes and perception about research in physical therapy among professional physical therapist students and new graduates. *Physical Therapy*, 81, 1127-1134.
- Dodd, B. (2007). Evidence-based practice and Speech-Language Pathology: Strengths, weaknesses, opportunities and threats. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 59, 118-129.
- Dubouloz, C, J., Egan, M., Vallerand, J. y von Zweek, C. (1999). Occupational therapists' perception of evidence-based practice. *The American Journal of Occupational Therapy*, 53, 445-453.
- Fowler, F.J. (1993). *Survey Research Methods* (2nd. Ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Fresneda, M^a D., Muñoz, J., Carballo, G. y Mendoza, E. (2008). La práctica basada en la evidencia (PBE) en la Logopedia Española: Actitudes, usos y barreras. XXVI Congreso Internacional de AELFA (Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología). Tenerife. Julio 2008.
- Gil, J., García, E. y Santos, C. (2009). Miradas retrospectivas de los egresados sobre Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (2), 371-392.
- Guo, R., Bain, B.A., Willer, J. (2008). **Results of an assessment of information needs among speech-language pathologists and audiologists.** *Journal of the Medical Library Association*, 96 (39), 138-147.
- Jacobson, I.D., Edwards, A.G.R., Granier, S.K. y Butler, C.C. (1997). Evidence-based medicine and general practice. *British Journal of General Practice*, 17, 449-452.

- Jette, D.U., Bacon, K., Batty, C., Carlson, M., Ferland, A., Hemingway, R.D. (2003). Evidence-based practice: Beliefs, attitudes, knowledge and behaviours of physical therapists. *Physical Therapy*, 83, 786-805.
- Kamhi, A. (1999). To use or not to use: Factors that influence the selection of new treatment approaches. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 30, 2-98.
- Kennedy, M. (2002). Principles of assessment. En R. Paul (Ed.), *Introduction to Clinical Methods in Communication Disorders* (pp. 43-82). Baltimore: Prookes.
- Law, M. (2000). Strategies for implementing evidence-based practice in early intervention. *Infants and Young Children*, 13 (29), 32-40.
- McAlister, F.A., Grahnam, I., Karr, G.W., y Laupacis, A. (1999). Evidence-based medicine and the practicing clinician. *Journal General Internal Medicine*, 14, 236-242.
- McCull, A., Smith, H., White, J. y Field, J. (1998). General practitioners' perceptions of the route to evidence-based medicine: A questionnaire survey. *British Medical Journal*, 316, 361-366.
- McEwan Dysart, A. y Tomlin, G.S. (2002). Factor related to evidence-based practice among U.S. occupational therapy clinicians. *The American Journal of Occupational Therapy*, 56, 275-284
- Meline, T. y Paradiso, T. (2003). Evidence-based practice in the schools: Evaluating research and reducing barriers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schols*, 34, 273-283.
- Metcalfe, C., Lewin, R., Wisher, S., Perry, S., Bannigan, K. y Klaber Moffet, J. (2001). Barriers to implementing the evidence based in four NHS therapies. *Physiotherapy*, 87, 433-441.
- O'Connor, S. y Pettigrew, C.M. (2009). The barriers perceived to prevent the successful implementation of evidence-based practice by speech and language therapists. *International journal of Language , Communication Disorders*, 44, (6), 1018-1035.
- Peach, R.K. (2002). Letter to the editor. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 4, 322.
- Rappolt, S., y Tassone, M. (2002). How rehabilitation therapists gather, evaluate, and implement new knowledge. *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 22, 170-180.
- Sackett, D.L., Rosenberg, W.M., Gray, J.A.M., Haynes, R.B. y Richardson, W.S. (1996). Evidence-based medicine: What is and what it isn't. *British Journal of Medicine*, 312, 71-72.
- Sackett, D.L., Straus, S.E., Richardson, W.S., Rosenberg, W., y Haynes, R.B. (2000). *Evidence-based medicine: How to practice and teach EMB*. Toronto. Ontario. Canada: Churchill Livingstone.
- Salbach, N.M., Jaglal, S.B., Korner-Bitensky, N., Rappolt, S. y Davis, D. (2007). Practitioner and organizational barriers to Evidence-Based Practice of Physical Therapists for people with stroke. *Physical Therapy Journal*, 87(10), 1284-1299.
- Schlosser, R.W. (2003). *The Efficacy of Augmentative and Alternative Communication: Toward Evidence-based Practice*. San Diego, CA: Academic Press.
- Schlosser, R.W. (2006). The role of systematic reviews in evidence-based practice, Research and development. *Focus. Technical Brief*, 15, 1-4.
- Zipoli, R.P. y Kennedy, M. (2005). Evidence-based practice among speech-language pathologists: attitudes, utilization, and barriers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14, 208-220.

ANEXO I. CUESTIONARIO

Edad: () <= 25 () 26-35 () 36-45 () 46-60 () +60

Sexo: () Varón () Mujer

Comunidad autónoma..... Provincia

Sección 1.

1. Número de años que lleva trabajando como logopeda.....
2. Grado o grados académicos:
 - a. () Maestro de Audición y Lenguaje
 - b. () Logopedia
 - c. () Psicología
 - d. () Psicopedagogía
 - e. () Otras (describa, por favor)
 - f. () Doctorado (¿en qué titulación?).....
3. Está cursando o ha cursado algún post-grado de especialización en Logopedia?

() Sí () No. En caso afirmativo:

 - a. () Máster
 - b. () Experto
 - c. () Curso de perfeccionamiento
 - d. ¿Podría hacer una estimación del n^o de horas dedicadas a la especialización de post-grado?.....
4. Es miembro de alguna asociación de Logopedia? () Sí () No. En caso afirmativo:
 - a. Nombres o siglas de la asociación o asociaciones
 - b. Ámbito: () Internacional () Nacional () Autonómico () Provincial.
5. ¿Pertenece a algún Colegio Profesional de Logopedia? () Sí () No.
En caso afirmativo, ¿a cuál?
6. ¿Está vinculado a la Universidad? () Sí () No. En caso afirmativo, ¿qué tipo de vinculación?
 - a. () Estudiante de otra titulación. ¿Cuál? _____
 - b. () Profesor/a
 - c. () Miembro de grupo / proyecto de investigación
 - d. () Unidad asistencial universitaria
 - e. () Tutor / monitor de prácticas
7. Mi trabajo como logopeda se centra principalmente en los siguientes ámbitos (señale 1 en el ámbito de mayor dedicación, 2 en el segundo, etc.)
 - a. ___ Centro privado
 - b. ___ Hospitalario
 - c. ___ Educativo
 - d. ___ Asociación
 - e. ___ Unidad asistencial o clínica universitaria
 - f. ___ Otros.....

8. Mi trabajo como logopeda se dirige principalmente a las siguientes poblaciones y/o discapacidades (señale 1 en la población de mayor dedicación, 2 en la segunda, etc.)
 - a. ___ Atención temprana
 - b. ___ Trastornos del desarrollo del lenguaje
 - c. ___ Trastornos generalizados del desarrollo
 - d. ___ Trastornos neurogénicos en adultos
 - e. ___ Trastornos de audición
 - f. ___ Trastornos del habla (disglosias, disfagias...)
 - g. ___ Trastornos de voz
 - h. ___ Tartamudez
 - i. ___ Otros _____
9. Durante mi formación académica:
 - a. () Rara vez leía artículos de revistas científicas especializadas.
 - b. () A veces leía artículos de revistas científicas especializadas.
 - c. () Leía artículos de revistas científicas especializadas y tenía que comentarlos o criticarlos.
 - d. () Leía artículos de revistas científicas especializadas y tenía que aplicar los hallazgos a situaciones clínicas.
10. Durante mi formación académica (señale todas las opciones a las que sea aplicable):
 - a. () Escribí algún trabajo de investigación sin publicarlo.
 - b. () Colaboré en algún proyecto de investigación.
 - c. () Realicé algún trabajo de estudio de casos.
 - d. () Llevé a cabo alguna investigación que fue publicada
 - e. () Ninguna de las opciones anteriores
11. Durante mis años de trabajo como logopeda (señale todas las opciones a las que sea aplicable):
 - a. () He llevado a cabo algún proyecto de investigación individual o de grupo.
 - b. () He participado, aunque sin completar, en algún proyecto de investigación.
 - c. () He aplicado directamente los hallazgos de investigación a mi práctica logopédica.
 - d. () He leído o leo artículos sin intentar directamente aplicar los hallazgos.
 - e. () Ninguna de las opciones anteriores
12. ¿Está suscrito a alguna revista científica especializada? () Sí () No. En caso afirmativo, ¿a cuál o cuáles?
13. ¿Realiza búsquedas o consultas sobre su tema de interés logopédico?
 - a. () A través de buscadores de Internet
 - b. () A través de las bases de datos informatizadas
 - c. () En bibliotecas o hemerotecas universitarias o de centros de investigación.
 - d. () En librerías especializadas
 - e. () Ninguna de las opciones anteriores.
14. ¿En caso de que haya contestado las opciones a, b o c de la pregunta anterior, ¿con qué frecuencia?: () semanal () mensual () semestral () anual () ante casos y/o problemas nuevos () sin periodicidad o razón fija.

Sección 2

Queremos conocer su opinión sobre algunas cuestiones referentes a la práctica basada en la evidencia —PBE— (ver la definición de la hoja adjunta). Marque la opción que mejor la refleje:

1 = totalmente de acuerdo

2 = de acuerdo

3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo

4 = en desacuerdo

5 = totalmente en desacuerdo

1	Durante mi formación académica como logopeda, mis profesores integraban explícitamente en su docencia los hallazgos de investigación	1	2	3	4	5
2	Mis profesores enfatizaban el uso de los hallazgos de investigación para orientar las decisiones clínicas.	1	2	3	4	5
3	Los logopedas con los que yo tengo contacto dan una alta prioridad a la aplicación de los hallazgos de investigación	1	2	3	4	5
4	La práctica basada en la evidencia (PBE) debe ocupar un importante papel en la práctica logopédica	1	2	3	4	5
5	La PBE elimina el “arte” y la creatividad de la práctica logopédica	1	2	3	4	5
6	La PBE mejora los resultados del tratamiento logopédico	1	2	3	4	5
7	Se debe utilizar la PBE para ayudar en la toma de decisiones	1	2	3	4	5
8	La PBE es impracticable en la práctica diaria	1	2	3	4	5
9	La práctica logopédica se debe basar en resultados de investigaciones y en estudios científicos que evalúen la utilidad de un determinado protocolo o programa de tratamiento	1	2	3	4	5
10	Los resultados de las investigaciones publicadas en revistas profesionales no son muy relevantes para mi propia práctica y experiencia clínica	1	2	3	4	5
11	Los logopedas deben, y es su responsabilidad, mantener contacto con la literatura científica a lo largo de toda su vida profesional	1	2	3	4	5
12	La práctica logopédica se debe basar en lo que otros logopedas y especialistas han usado como protocolo de tratamiento	1	2	3	4	5
13	Los logopedas deben, y es su responsabilidad, realizar trabajos de investigación sobre su ámbito profesional de interés	1	2	3	4	5

Sección 3.

Durante los últimos 6 meses he utilizado las siguientes fuentes y recursos de información en las tomas de decisiones logopédicas:

1 = siempre

2 = a menudo

3 = alguna vez

4 = rara vez

5 = nunca

1	Mi propia experiencia clínica	1	2	3	4	5
2	Las opiniones de mis compañeros	1	2	3	4	5
3	Consultas de expertos	1	2	3	4	5
4	Consultas con compañeros que están continuando su formación especializada	1	2	3	4	5
5	Asistencia a cursos, jornadas y congresos especializados	1	2	3	4	5
6	Libros	1	2	3	4	5
7	Vídeos y grabaciones de audio	1	2	3	4	5
8	Recursos de Internet	1	2	3	4	5
9	Estudios de casos	1	2	3	4	5
10	Estudios de investigación publicados en revistas científicas especializadas	1	2	3	4	5

Sección 4

Por favor, le pedimos que nos de su opinión sobre su propio uso de la práctica basada en la evidencia:

1 = totalmente de acuerdo

2 = de acuerdo

3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo

4 = en desacuerdo

5 = totalmente en desacuerdo

1	Tengo tiempo suficiente para participar y aplicar la práctica basada en la evidencia	1	2	3	4	5
2	Tengo el conocimiento y destrezas necesarias (conocimiento de idiomas, destrezas de búsqueda bibliográfica, conocimientos metodológicos, etc) para participar y aplicar la práctica basada en la evidencia	1	2	3	4	5

3	Dispongo de los recursos necesarios (acceso a Internet, librerías, bases de datos, etc.) para participar y aplicar la práctica basada en la evidencia	1	2	3	4	5
4	Considero que la cantidad y calidad de investigación existente en mis áreas de interés justifica mi participación y aplicación de la práctica basada en la evidencia	1	2	3	4	5

Gracias por su colaboración. Si lo desea puede hacer algún comentario que nos ayude a todos a mejorar nuestra práctica logopédica

Fecha de recepción: 27 de octubre de 2010.

Fecha de revisión: 03 de noviembre de 2010.

Fecha de aceptación: 13 de diciembre de 2010.

López Alonso, Ana; López-Aguado, Mercedes; González Millán, Ismael; Fernández Martínez, Elena (2012). El ocio y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de Enfermería. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 53-70.

EL OCIO Y LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE ENFERMERÍA

Ana López Alonso¹, Mercedes López-Aguado², Ismael González Millán³, Elena Fernández Martínez⁴
Universidad de León

RESUMEN

Se analiza la relación establecida entre percepción de tiempo libre y ocio y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. Para ello se realiza una investigación por encuesta en la que participan 210 alumnos de la Escuela de Ciencias de la Salud de la Universidad de León. La hipótesis de partida es que los estudiantes que presentan un enfoque de aprendizaje predominantemente profundo percibirán disponer de menos tiempo de ocio que aquellos que presentan un enfoque más superficial, debido al carácter competidor de ambas actividades. Para recoger la información se ha utilizado la encuesta Tiempo Libre y Ocio (ETLO) y el cuestionario sobre Procesos de Estudio en su versión reducida de dos factores (R-CPE-2F). Los resultados avalan las hipótesis propuestas, encontrándose también diferencias tanto en la utilización del tiempo libre como los enfoques de aprendizaje en función del género. Se discuten los resultados y se señalan orientaciones para la aplicación práctica.

Palabras clave: Estudiantes de Enfermería; Tiempo Libre; Actividades de Ocio; Enfoques de Aprendizaje.

Correspondencia:

Ana López Alonso (ailopa@unileon.es)

Mercedes López Aguado (mmlopa@unileon.es)

- 1 Diplomada en Enfermería. Licenciada en Antropología. Escuela Ciencias de la Salud.
- 2 Licenciada en Psicología. Doctora por la Universidad de León. Facultad de Educación.
- 3 Licenciado en Educación Física. Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.
- 4 Diplomada en Enfermería. Licenciada en Psicología. Doctora por la Universidad de León. Escuela de Ciencias de la Salud.

LEISURE AND APPROACHES TO LEARNING IN NURSING STUDENTS

ABSTRACT

In the present study the relationship between perception of free time and leisure and approaches to learning of university students was analyzed. A survey was carried out in which 210 students of Nursing Studies of the University of León (Spain) took part. The starting hypothesis was that students who predominantly use a deep approach would believe to have less leisure time than those with a more superficial approach, due to the competitive nature of both activities. We used the Free Time and Leisure survey (ETLO in Spanish) and the limited version of two factors (R-CPE-2F) of the Processes of Study questionnaire to collect data. The results supported the proposed hypothesis; there were gender differences both in the use of free time and in approaches to learning. The results are discussed in this article and guidelines are given for practical application.

Keywords: Nursing Students; Free Time; Leisure Activities; Approaches to Learning.

INTRODUCCIÓN

El ocio y el tiempo libre

Un sistema educativo global debería considerar también la ocupación del tiempo libre y el ocio, ya que parece comúnmente aceptado que para el correcto ajuste, tanto personal como académico, es necesario alternar los periodos de actividad y de descanso (Ponce de León, 1998), especialmente el activo (Cidad, 1972; Weber, 1969). Por ello, los estudiantes universitarios deberían incorporar recursos para gestionar no solo su tiempo de estudio, sino igualmente su ocio (García-Cue y Santizo, 2010).

Los jóvenes consideran el ocio como uno de los aspectos más importantes de su vida, no sólo por su función de evasión sino porque es, en este tiempo, donde construyen su red de relaciones sociales más estrechas (Expósito, García, Sanhueza y Angulo, 2009; Medina y Cembranos, 2002). Según el Instituto de la Juventud (2007) el tiempo libre de los jóvenes sobrepasa las 25 horas semanales.

Aunque tiempo libre y tiempo de ocio se suelen utilizar como sinónimos, son muchos los autores que consideran que ambos términos presentan un importante matiz diferenciador (Cagigal, 1971, 1981; Dumazedier, 1974; González-Millán, 1990; Grushin, 1968; Munné, 1980). Esta diferencia hace referencia a la realización de alguna actividad en este tiempo —ocio— o no hacer nada —ociosidad— (Figura 1). En palabras de Friedmann (1963) ocio es la *actividad libre y gratuita que aporta satisfacción inmediata*.

La investigación sobre el ocio se intensifica en la segunda mitad del siglo XX entendiéndolo como un bien logrado por nuestra sociedad y necesario para el buen equilibrio personal. Como se señaló anteriormente, no sólo por su función evasiva sino por su importancia en la producción de relaciones, intercambio de normas, conductas y valores (CNICE, 2007), y por su papel en el crecimiento y desarrollo personal (García-Cué y Santizo, 2010).

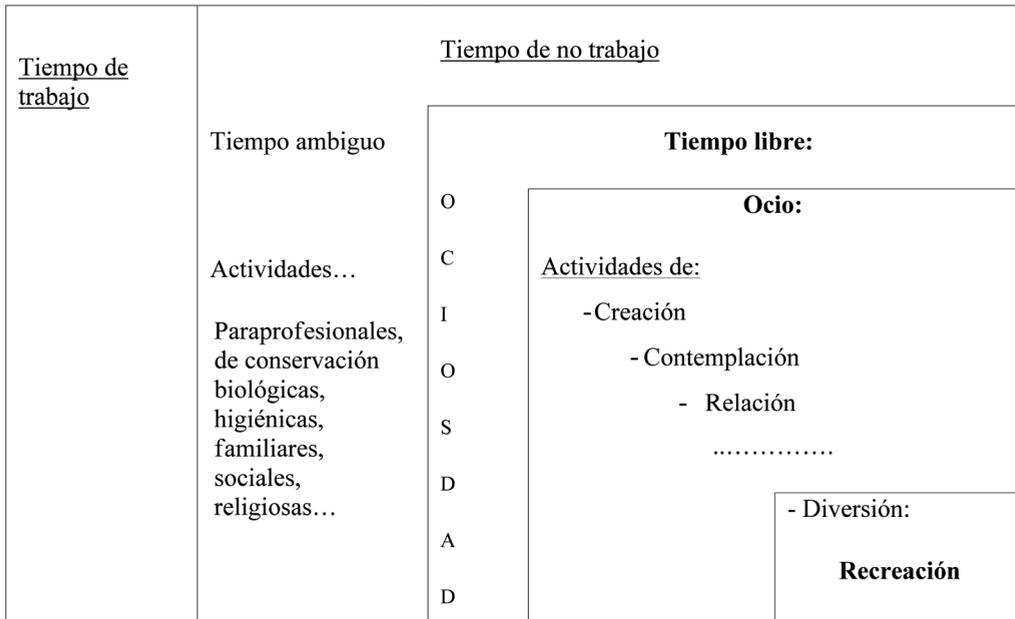


FIGURA 1
 ARTICULACIÓN DE DIFERENTES CONCEPTOS SOBRE EL TIEMPO LIBRE Y EL OCIO.
 GONZÁLEZ-MILLÁN (2003)

Son varios los estudios sociológicos implicados en la descripción de los jóvenes, sus actividades de ocio y su elección (Comas, Aguinaga, Orizo, Espinosa y Ochaíta, 2003; INJUVE, 2004a, 2004b, 2006, 2007). Por ejemplo parece que, en la actualidad, las actividades de ocio tienen un marcado componente social y nocturno (INJUVE, 2007).

Otras investigaciones tienen como objetivo describir el ocio en estudiantes universitarios. Por ejemplo, Rodríguez y Agulló (1999), analizando la naturaleza de las prácticas de ocio de los universitarios concluyen que conforman un grupo distinto a otros jóvenes, con un mayor consumo de actividades culturales. En esta línea, Expósito et al. (2008) señalan que durante los días laborales los universitarios se dedican mayoritariamente al ocio pasivo, en los fines de semana, puentes y periodos vacacionales cortos realizan actividades de interacción social y diversión, dejando las actividades físico-deportivas para el verano. Y, en Méjico, Lemp y Behn (2008) encuentran que los estudiantes de las carreras técnicas dedican menos tiempo al estudio que los alumnos de otras titulaciones, constatando que comparten su dedicación académica con trabajo remunerado.

Otro ámbito que se ha analizado es la transculturalidad del ocio. Gokturk (2009) concluye que la experiencia de ocio no es transcultural y señala la necesidad de profundizar sobre las diferencias atribuibles a la cultura. Olubor y Osunde (2007), con alumnos universitarios de Nigeria señalan que estos estudiantes no han incorporado la cultura de ocio tal y como la interpretamos los occidentales.

Los enfoques de aprendizaje se han puesto en relación con diferentes variables personales. Así, para analizar las posibles diferencias debidas al género, Sánchez-Herrero

(2008) realiza un metaanálisis teórico-empírico sobre el ocio en las mujeres concluyendo que las características biológicas, laborales, económicas y sociales de gran parte de las mujeres hacen que la cantidad, la calidad y el contenido del tiempo libre sean diferentes y con frecuencia peores que el de los hombres. Andrijašević, Pausić, Bavčević y Ciliga (2005) relacionaron el ocio y las actividades deportivas con la percepción del estado de salud encontrando relaciones entre ambas variables, así como correlaciones entre el malestar psicosomático y los estilos de vida sedentarios. Wise (2009) analiza la relación entre el ocio activo y la auto-eficacia de los estudiantes universitarios, encontrando relaciones significativas entre ambos.

Los enfoques de aprendizaje

El periodo de formación universitario, además de la dilatada carga de actividades presenciales, exige gran dedicación al estudio personal. Cada persona opta por una forma, *enfoque*, de procesar el aprendizaje (Corominas, Tesouro y Teixidó, 2006; Fernández-Martínez, 2008). Si se conocen los enfoques utilizados por los alumnos, se podrán mejorar y adaptar los métodos de enseñanza y así garantizar un aprendizaje de mayor calidad (Demirbas y Demirkan, 2007; Farkas, 2003; Hernández-Pina, García-Sanz y Maquilón, 2005; Kiguwa y Silva, 2007; Lashley y Barron, 2006; Li, Chen y Tsai, 2008; López-Aguado, 2009; Miller, 2004).

El modelo 3P —*Presagio, Proceso, Producto*— de Biggs (2003) describe la enseñanza como un sistema equilibrado en el que todos sus componentes se relacionan y potencian entre sí. Formula la enseñanza-aprendizaje como un proceso interactivo, en el que el estudiante construye su conocimiento condicionado por la enseñanza del profesor, y dependiendo del enfoque que ambos den a su tarea, se obtendrán resultados de mayor o menor calidad (Maquilón, 2003). Por tanto, ambos son responsables del resultado, el profesor estructurando las condiciones de aprendizaje y el estudiante implicándose en ellas (Hernández-Pina et al., 2005) (Figura 2).

Aunque en su origen el modelo preconizaba la existencia de tres enfoques diferenciados (superficial, profundo y de logro), la investigación ha llevado a reconsiderar esta estructura y a que el propio Biggs modifique su propuesta original formulando un modelo bifactorial integrado por un enfoque orientado hacia la consecución de significado/comprensión y otro hacia la superficialidad/reproducción, considerando el enfoque de logro sin entidad propia (Barca, Peralbo y Brenlla, 2004; Barca, Porto, Vicente, Brenlla y Morán 2008; Biggs, Kember y Leung, 2001; Morán, Barca, Vicente y Porto, 2008). La inclinación por uno u otro enfoque dependerá tanto de características personales como de factores contextuales e instruccionales.

También en la última versión del instrumento de medida, el R-SPQ-2F, los niveles se reducen a dos, clasificando a los sujetos en los niveles profundo y superficial (Biggs, et al., 2001). Dicho cuestionario está validado para el contexto español (Hernández-Pina, et al., 2005).

En las últimas décadas se ha producido un gran volumen de investigación sobre los enfoques de aprendizaje. Una línea de investigación es la que intenta establecer la relación entre éstos y el logro académico. Los resultados son contradictorios. Mientras algunos describen el enfoque profundo como buen predictor del éxito académico y el

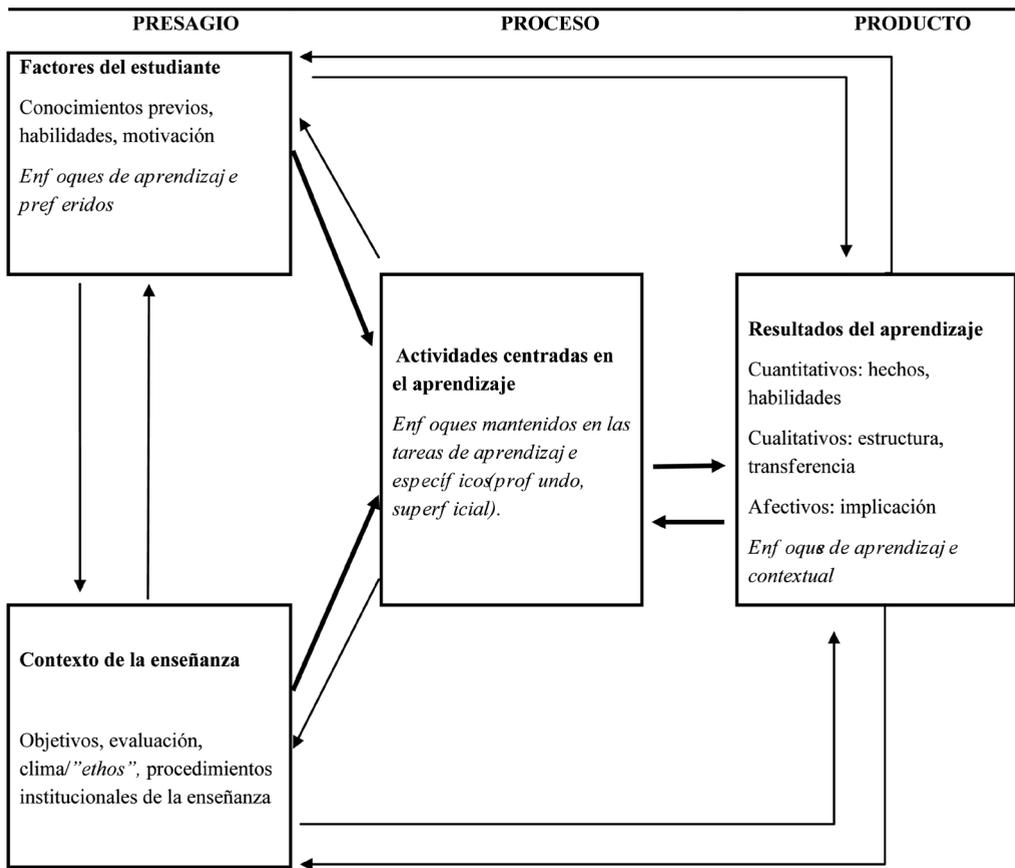


FIGURA 2
 MODELO PRESAGIO, PROCESO, PRODUCTO (3P) DE BIGGS

superficial asociado a peores resultados (Abalde, Barca, Muñoz, y Fernando, 2009; Barca, Porto, Vicente, Brenlla y Morán, 2008; Bernardo, 2003; English, Luckett y Mladenovic, 2004; Ruíz, Hernández y Ureña, 2008; Snelgrove, 2004; Muñoz y Gómez, 2005; Valle, González, Núñez, Suárez, Piñeiro, y Rodríguez, 2000), otros estudios no encuentran relaciones entre ambas variables (Bacon, 2004; Edward, 2004; Groves, 2005).

Tampoco es concluyente la investigación sobre la influencia de variables como edad, género y contexto sobre los enfoques de aprendizaje. Mientras algunos autores señalan las relaciones entre ambas (Buendía y Olmedo, 2002, 2003; Corominas et al., 2006; Elías, 2005; Tural y Akdeniz, 2008; Zeegers, 2001), Cano (2000) señala que las diferencias atribuibles al género son poco consistentes.

También se ha analizado la relación con otras variables personales, así Barca et al. (2008) asocian el enfoque profundo con atribuciones causales internas y el enfoque superficial con atribuciones causales externas y Valle et al. (2000) relacionan el enfoque profundo con un autoconcepto más positivo.

Otro centro de interés es el análisis de los instrumentos de medida. En este sentido, mientras algunos autores dudan sobre la validez de las mediciones de algunos instrumentos (Bacon, 2004; DeCapua y Wintergerst, 2005; Duff y Duffy, 2002) otros defienden su validez y fiabilidad (Chapman y Calhoun, 2006; Felder, Felder y Dietz, 2002; Snelgrove, 2004; Snelgrove y Slater, 2003; Zhang y Sternberg, 2000). En el contexto español, Hernández-Pina et al. (2005) consideran que el CPE es un buen indicador del modelo de aprendizaje 3P, pues describe cómo los alumnos difieren, dentro de un contexto de enseñanza, en su forma de enfocar su aprendizaje.

También se ha analizado la relación de los enfoques con diferentes variables educativas, así algunas investigaciones señalan la influencia de determinadas intervenciones instruccionales sobre los enfoques, la posibilidad de modificar el aprendizaje y los métodos de enseñanza que favorecen el desarrollo del enfoque profundo (English et al., 2004; Gordon y Debus, 2002; Hall, Ramsay y Raven, 2004; Lycke, Grottum y Stromso, 2006; Tiwari, Chan, Wong, Wong, Chui, Wong y Patil, 2006). Aunque tampoco en este punto hay acuerdo y otros autores no encuentran relaciones entre estas variables (Groves, 2005; McParland, Noble y Livingston, 2004; Stromso, Grottum y Lycke, 2004).

Ahondando en este desacuerdo, Barlas, Gupta, Lesser, y Tai (2004) y Cassidy y Eachus (2000) apoyan la hipótesis de la existencia de diferencias en la preferencia de un determinado método instructivo en función del enfoque de aprendizaje mientras que Akdemir y Koszalka (2008) y Edward (2004) encuentran que no existen diferencias o, de existir, son muy pequeñas.

A pesar del gran volumen de investigación sobre los enfoques de aprendizaje no han sido relacionados con la utilización del tiempo libre o de ocio. La aproximación más cercana, realizada desde el modelo de los estilos de aprendizaje de Kolb (no de los enfoques de aprendizaje), la llevan a cabo recientemente García-Cué y Santizo (2010). Estos autores analizan la ocupación del tiempo libre y los Estilos de Aprendizaje en graduados. Su principal conclusión es que las personas ocupan su tiempo libre influidos por sus estilos de aprendizaje. De esta forma, el estilo activo se asoció con la afición por los videojuegos; el reflexivo con escuchar música y practicar deportes; el teórico con escuchar música, ir al cine y escuchar la radio, y el pragmático con salir a mirar tiendas.

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El objetivo general de este trabajo es conocer la relación entre la percepción de tiempo libre y de ocio y los enfoques de aprendizaje.

La hipótesis de partida es que los alumnos que presenten un enfoque de aprendizaje predominante profundo percibirán un menor tiempo de ocio, debido a que el tiempo dedicado a su aprendizaje será presumiblemente mayor. Por el contrario, los alumnos con un enfoque de aprendizaje más superficial, al emplear menos tiempo en sus tareas de aprendizaje, tendrán un mayor consumo de tiempo de ocio.

Como objetivos específicos se busca conocer la forma en que estos alumnos distribuyen su tiempo libre y de ocio; describir las características psicométricas del instrumento de medida de los enfoques (R-CPE-2F); y analizar las diferencias en los enfoques de aprendizaje en función del género y el curso.

MÉTODO

Para alcanzar estos objetivos se realiza un estudio de modalidad cuantitativa no experimental, sin intervención ni manipulación de las variables, condiciones o sujetos de la investigación. En concreto, un diseño de encuesta.

Población y participantes

La población de referencia es el conjunto de alumnos matriculados durante el curso académico 2009/2010, en la Titulación de Enfermería de la Universidad de León (de primero $n=99$; segundo $n=111$ y tercer curso $n=114$). Del total de estos 324 alumnos matriculados han participado en esta investigación 210, aproximadamente el 65%. El procedimiento de selección muestral ha sido *no aleatorio accidental*. Se envía a todos los alumnos que asisten habitualmente a clase, invitación para participar en la encuesta. Las respuestas correctamente emitidas son las 210 que forman la muestra.

La edad media de los participantes es de 22.5 años. El 87.6% son mujeres y el 12.4% varones reproduciendo las características de la población ya que el predominio de mujeres es generalizado en esta titulación.

Instrumentos de medida

Para recoger la información sobre la percepción de tiempo libre y de ocio se ha elaborado un Cuestionario sobre Tiempo Libre y Ocio (ETLO). Se han utilizado como base los cuestionarios de Expósito et al. (2009), Gómez, Ruiz y García (2005), Mora, Fuentes y Sentis (1997), Ponce de León (1998) Sánchez-Herrero (2008). Antes de realizar la recogida, el ETLO pasó la prueba de expertos y una prueba piloto.

Consta de dos grandes apartados: *Percepción de tiempo libre y de ocio* y *Actividades de ocio y tiempo que dedican a cada una*. Ambos bloques se analizan en dos periodos de tiempo diferenciados: *De lunes a viernes* que incluye desde el lunes hasta el viernes al terminar las clases. *Fin de Semana*, que comprende el periodo desde el viernes al terminar las clases hasta el domingo por la noche.

Para determinar los enfoques de aprendizaje se utiliza el Cuestionario sobre Procesos de Estudio revisado de dos factores (R-CPE-2F) en versión española, traducido y adaptado por Hernández Pina (et al., 2005). Mide 4 subescalas, dos referidas a los *motivos* (superficial y profundo) y dos a las *estrategias* (superficial y profunda). Las cuatro subescalas integran los dos enfoques de aprendizaje.

Se realiza un análisis la fiabilidad de la escala y subescalas obteniendo los siguientes *alfas* de Cronbach (Tabla 1):

TABLA 1
ANÁLISIS DE FIABILIDAD DEL R-CPE-2F

Fiabilidad	Escala Total	Profunda		ENFOQUE PROFUNDO	Superficial		ENFOQUE SUPERFICIAL
		Motivación	Estrategia		Motivación	Estrategia	
Alfa de Crombach	0,68	0,65	0,65	0,78	0,72	0,71	0,83

Procedimiento

La recogida de información se realiza on-line, a través del programa Line-Survey. Para incrementar la participación se informa a los alumnos, en tiempo de clase, de los objetivos, contenidos de los cuestionarios y el tiempo requerido. El periodo de recogida de datos fue desde el 18 de mayo al 7 de junio de 2010, comenzando el proceso con una invitación a participar en la encuesta enviada por correo electrónico.

Se recogieron 218 cuestionarios, de los cuales se validaron 210.

Técnicas de análisis de datos

Para el tratamiento y análisis de los datos se ha utilizado el programa informático SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), en su versión 17.0.

Se han realizado los siguientes análisis:

1. Fiabilidad del R-CPE-2F, por escalas y por subescalas.
2. Descriptivos univariados de todas las variables implicadas
3. Descriptivos bivariados para explorar la relación entre las variables
4. ANOVAs para determinar la significatividad de las diferencias encontradas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Percepción de tiempo libre y de ocio

Como era de esperar, la percepción de los estudiantes de su tiempo de ocio es menor que la del tiempo libre y la percepción de ambos se incrementa durante el fin de semana (Tabla 2).

TABLA 2
RESUMEN DE LA PERCEPCIÓN DEL TIEMPO LIBRE Y DE OCIO

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Tiempo Libre de Lunes a Viernes	.0	55.0	12.1	8.6
Tiempo de Ocio de Lunes a Viernes	.0	30.0	4.4	4.6
Tiempo Libre en Fin de Semana	.0	64.0	22.0	14.5
Tiempo de Ocio en Fin de Semana	.0	48.0	11.0	8.4

Analizando el ocio de los estudiantes en los dos periodos propuestos aparece una serie de actividades que se incrementa sustancialmente en el fin de semana: *hacer deporte y andar, ir de discoteca, ir de copas, ir de vinos, ir de tiendas y asistir a espectáculos*. Esta tendencia coincide con las encontradas en el estudio de Expósito et al. (2009).

Por otro lado, los análisis de varianza (ANOVA) desvelan diferencias debidas al género. En primer lugar en la cantidad percibida (siempre a favor de los hombres) durante la semana, tanto de tiempo libre (14.2 h para los hombres y 11.8 h para las

mujeres) como de ocio (7.1 h frente a 4.1 h). Esta diferencia se mantiene, aunque no tan acusada, durante los fines de semana, tanto de tiempo libre (hombres 25.6; mujeres 21.4), como para el ocio (hombres 15.1; mujeres 10.4). Estas diferencias de género son estadísticamente significativas ($\text{sig.} < .01$) para el tiempo dedicado al ocio, tanto de lunes a viernes como en fin de semana. También aparecen diferencias por género en el tipo de actividades realizadas. Los hombres realizan más actividades como: *deporte, ir de vinos, ir de copas y juegos de mesa*, mientras que son más las mujeres que *ven televisión* o pasan su tiempo de forma *ociosa*.

Enfoques de aprendizaje

Del análisis de los datos se desprende que el alumnado encuestado presenta un enfoque preferentemente profundo, siendo esta tendencia especialmente señalada en la *motivación profunda* (Tabla 3). Aunque, si bien es cierto que el enfoque superficial obtiene menor puntuación media, las estrategias superficiales obtienen una ligerísima ventaja respecto a las estrategias profundas. Parece que el patrón *medio* en esta muestra se corresponde con una motivación profunda hacia el aprendizaje acompañada con el uso de ambos tipos de estrategias.

TABLA 3
DESCRIPCIÓN DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE

	Motivación profunda	Estrategia profunda	Motivación superficial	Estrategia superficial	Enfoque profundo	Enfoque superficial
Mínimo	1.20	1.00	1.00	1.00	1.40	1.00
Máximo	4.60	4.40	4.20	4.40	4.50	4.20
Media	2.75	2.36	1.98	2.41	2.56	2.20
Desv. típ.	.64	.64	.71	.76	.57	.68
Asimetría	.46	.49	.95	.58	.55	.73
Curtosis	.01	.39	.37	-.26	.36	-.02

Las mujeres presentan un perfil más profundo (aunque las diferencias no son estadísticamente significativas, $\text{sig.} > .01$) y los hombres más superficial ($\text{sig.} < .01$). Estas diferencias se producen tanto en la motivación como en las estrategias (Figura 3).

Aparece una interesante tendencia cuando se ponen en relación los enfoques con el curso académico. Se aprecia cómo a medida que los alumnos avanzan en curso el enfoque se vuelve más profundo ($\text{sig.} > .05$) y menos superficial ($\text{sig.} < .05$). (Figura 4)

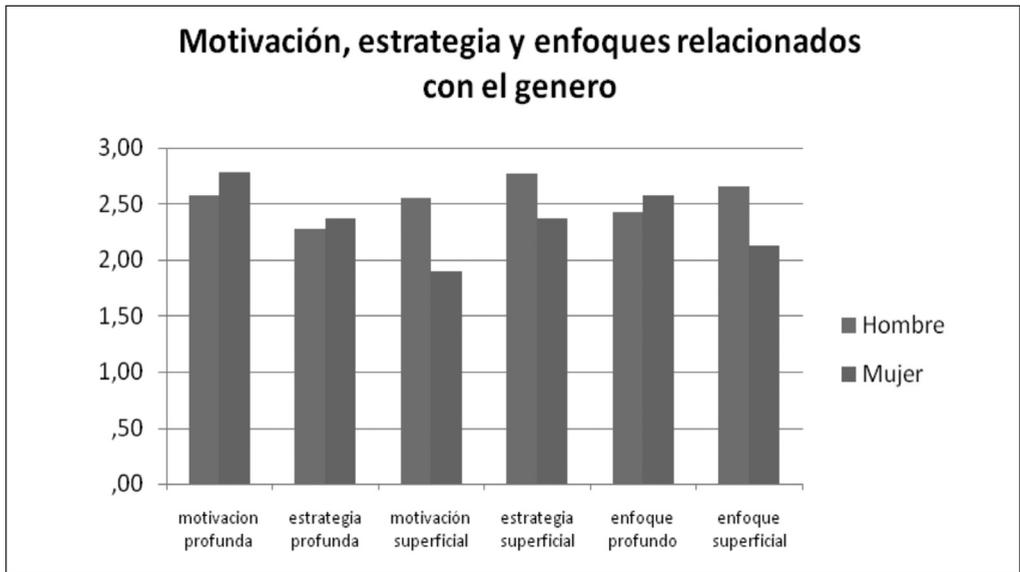


FIGURA 3
RELACIÓN DE MOTIVACIÓN, ESTRATEGIA Y ENFOQUES DE APRENDIZAJE CON EL GÉNERO

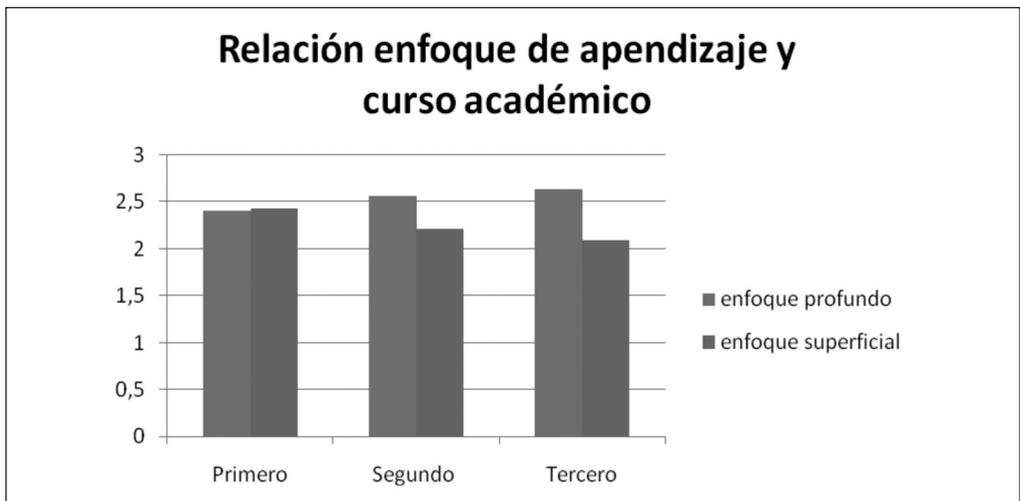


FIGURA 4
RELACIÓN DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE CON EL CURSO ACADÉMICO

Relación entre enfoques de aprendizaje y tiempo libre y de ocio

Del análisis de los datos se desprende que cuanto más profundo es el enfoque del alumno, menor es su percepción de tiempo libre y de ocio tanto de lunes a viernes, como en fin de semana. (Tabla 4)

TABLA 4
RELACIÓN ENTRE ENFOQUE PROFUNDO Y PERCEPCIÓN DEL TIEMPO LIBRE Y DE OCIO

Enfoque Profundo	Nivel	Tiempo Libre de lunes a viernes	Tiempo Ocio de lunes a viernes	Tiempo Libre en fin de semana	Tiempo de Ocio en fin de semana
	Muy bajo	14.48	6.04	25.33	13.25
Intermedio	12	4.46	21.08	11.5	
Muy alto	9.92	2.85	20.46	7.86	
Sig.	.03	.002	.177	.004	

A medida que se incrementan las puntuaciones en el enfoque profundo disminuye la percepción de tiempo libre y de ocio, correspondiendo la mayor disponibilidad tanto de tiempo libre como de ocio con los enfoques menos profundos (Figura 5).

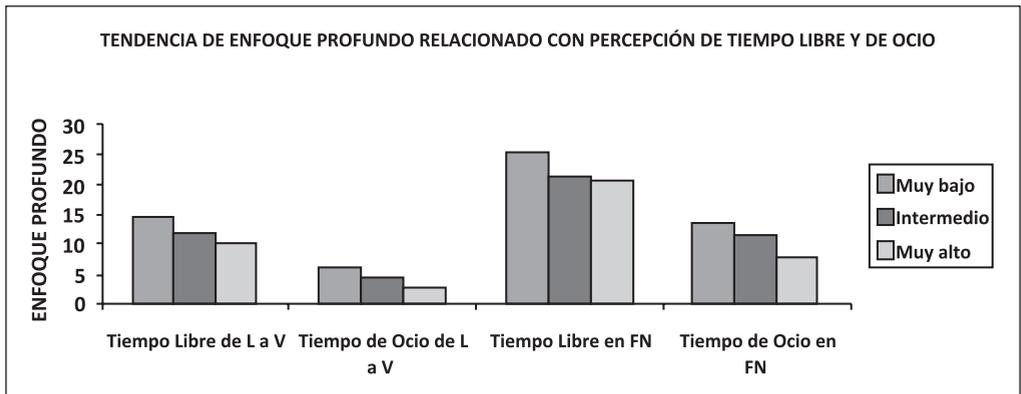


FIGURA 5
RELACIÓN DE TENDENCIAS DE ENFOQUE PROFUNDO CON PERCEPCIÓN DE OCIO Y TIEMPO LIBRE

El enfoque superficial presenta la tendencia opuesta a la del enfoque profundo. Los alumnos que puntúan alto en enfoque superficial tienen mayor percepción de tiempo libre y de ocio tanto de lunes a viernes como en fin de semana, aunque no todas estas diferencias son estadísticamente significativas (véase Tabla 5).

TABLA 5
RELACIÓN ENTRE ENFOQUE SUPERFICIAL Y PERCEPCIÓN DEL TIEMPO LIBRE Y DE OCIO

	Nivel	Tiempo Libre de lunes a viernes	Tiempo Ocio de lunes a viernes	Tiempo Libre en fin de semana	Tiempo de Ocio en fin de semana
Enfoque Superficial	Muy bajo	9.75	3.38	18.36	8.11
	Intermedio	12.06	4.35	22.81	10.94
	Muy alto	14.31	5.53	23.31	13.77
	Sig.	.039	.085	.176	.005

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de los datos refleja que los alumnos de enfermería diferencian correctamente entre tiempo libre y de ocio, lo que ratifica el planteamiento de Gonzalez-Millán (2003) y no el de Medina y Cembranos (2002), en sus respectivos trabajos.

Como era de esperar, los alumnos de enfermería perciben que disponen de menor cantidad de tiempo libre y de ocio durante la semana que durante el fin de semana y que realizan diferentes actividades en ambos periodos, resultados coincidentes con los obtenidos por Expósito et al. (2009).

Aparecen diferencias significativas en el tiempo libre y de ocio, tanto cuantitativas como cualitativas, en función del género. Los hombres obtienen valores altos para las actividades de ocio activo, con ejercicio físico o sin él, y las mayores consumidoras de ocio pasivo y de ociosidad son las mujeres. Esta tendencia ya fue detectada por Sánchez-Herrero (2008) quien indica que las características biológicas, laborales, económicas y sociales de gran parte de las mujeres hacen que la cantidad, la calidad y el contenido del tiempo libre sea diferente y con frecuencia peor que el de los hombres. De otro lado, el ocio tiene gran parte de subjetividad en cuanto al significado que la persona atribuye a cada actividad. Por ejemplo, ir de compras ¿es considerado ocio de igual forma por hombres y mujeres?. Una teoría que puede facilitar la comprensión de estas diferencias es la del *dependent labor*, que sugiere que el tiempo del ocio de los hombres está limitado principalmente por el tiempo dedicado al trabajo pagado (o al tiempo de estudio), mientras que el de las mujeres lo está por el tiempo dedicado al trabajo no pagado, al tiempo comprometido (Sánchez-Herrero, 2008).

También aparecen diferencias debidas al curso. Los alumnos de primero y tercero perciben menor tiempo libre y de ocio. Este resultado puede explicarse porque en primero comienzan su vida universitaria lo que les demanda mayor tiempo de adaptación y en tercero su interés por finalizar su carrera puede motivarles para priorizar el tiempo de estudio frente al de ocio.

Respecto a los enfoques, la tendencia mayoritaria de los alumnos encuestados es hacia el profundo. Aunque podría objetarse, siguiendo a Corominas (2006), que el enfoque debería ser evaluado en relación a una situación concreta, siguiendo su razonamiento, hacer una valoración global permite desvelar el formato más *sintético* del enfoque que el estudiante utiliza en situaciones dispares.

Esta tendencia general se ve modulada por el género y así, aunque son iguales las metodologías utilizadas, los contextos académicos, y las características de los estudios, las mujeres puntúan más alto en enfoque profundo y los hombres en el superficial. Estos resultados difieren ligeramente de los encontrados por Hernández Pina et al. (2002), que obtienen medias muy similares entre hombres y mujeres, y difieren en mayor medida de los de Buendía y Olmedo (2002) que no encuentran diferencias debidas al género. Cano (2000) concluye que las alumnas superan a los alumnos en enfoque superficial y estratégico y ha encontrado diferencias significativas producidas por la variable *titulación universitaria*.

Los resultados indican que los enfoques van cambiando a medida que los cursos avanzan, incrementándose el enfoque profundo y aminorándose el superficial. Este efecto se puede atribuir a multitud de variables (edad y madurez progresiva, variables del contexto educativo: metodologías, actividades, evaluación...), quedando pendiente para sucesivos estudios este análisis.

A pesar de la multicausalidad que se adivina en el fenómeno, un factor que puede ser importante es el propio contexto de aprendizaje de esta titulación. De forma sistemática se integran los conocimientos disciplinares mediante la combinación de clases teóricas con prácticas de laboratorio y prácticas clínicas, de cuidado directo al pie de la cama de los pacientes, durante los tres cursos. Este triple sistema parece obligar al alumnado a comprender lo que aprende y a conectar sus ideas y argumentos con la propia realidad clínica, facilitándole, mediante la vivencia directa, extraer sus propias conclusiones y un feed-back eficaz que favorece su satisfacción y motivación intrínseca, a la vez que la búsqueda de nuevos conocimientos, soluciones y experiencias.

Parece pertinente colegir que este sistema docente, de simultanear la teoría con prácticas internas y externas, resulta más efectivo en cuanto a reforzar la motivación (el engagement) de los alumnos hacia la carrera cursada y a priorizar el enfoque profundo, más productivo; lo cual parece que puede ser extrapolable a otras titulaciones, potenciando todo tipo de prácticas desde los primeros cursos.

Estos datos apoyan la idea de que, en esta titulación, el aprendizaje mejora en cantidad y calidad a lo largo de los cursos.

Por último, los resultados obtenidos corroboran las hipótesis sobre la relación entre los enfoques de aprendizaje y el tiempo libre y de ocio. Aparece una relación significativa entre ambas variables y se constata que cuando el alumno utiliza un enfoque profundo en su aprendizaje, le da calidad al mismo, tiene una percepción menor de tiempo libre, y por tanto de menos ocio. Lo cual confirma, como parece obvio, que el ocio y el aprendizaje profundo son competitivos entre sí, en tiempo de dedicación.

En principio, podría desprenderse que más enfoque profundo y menos ocio garantizaría un mejor rendimiento; sin embargo, otra perspectiva sería posible, al menos intuitivamente: que el ocio, al servir de descanso y reequilibrio psicossomáticos, tendría el efecto de mejorar el rendimiento de los estudios, aunque se les preste menor dedicación. Para esclarecer este dilema sería muy interesante, en posteriores investigaciones, correlacionar no solo las variables de enfoque y ocio, personalmente percibidas, sino añadir la de rendimiento escolar objetivo. Presumiendo que se confirmase la hipótesis de que aminorando el tiempo dedicado a enfoque profundo, y aumentando el de ocio, no disminuyese el rendimiento, sería un hallazgo importantísimo a favor de la mayor

disponibilidad de tiempo libre, pues, además de no sufrir el aprendizaje, la ganancia de tiempo para el ocio proporcionaría al estudiante/persona los beneficios típicos de éste: mayor desarrollo personal, socialización, etc.

A la vista de los resultados obtenidos sería necesario ampliar la investigación en este ámbito, ya que es escasa la literatura científica en esta línea. Por otro lado, hay que señalar las posibles limitaciones de estos resultados debidos fundamentalmente a las características de la muestra. Sería recomendable replicar este estudio con alumnado procedente de otras titulaciones y analizar la consistencia de los resultados encontrados. Sería muy enriquecedor profundizar, tanto cuantitativa como cualitativamente, en las diferencias y relaciones aquí consideradas, con el objetivo de seguir progresando en su conocimiento, así como detectar otras variables que puedan estar influyendo en ellas. Las relaciones encontradas podrían confirmar, definitivamente, un valor predictivo desde las conductas de ocio a los enfoques de aprendizaje y viceversa. Si el tiempo libre se ve reducido al utilizar un enfoque más profundo, se podrían plantear actividades de ocio cualitativamente atractivas, tratando de sustituir aquellas actividades que demandan más tiempo por otras de menor requerimiento temporal, pero con el mismo o superior potencial gratificante y catártico o compensador.

BIBLIOGRAFÍA

- Abalde, E., Barca, A., Muñoz, J.M. y Fernando, M. (2009). Rendimiento académico y enfoques de aprendizaje: una aproximación a la realidad de la enseñanza superior brasileña en la Región Norte. *Revista de Investigación Educativa*, 27, 2, 303-319.
- Akdemir, O., & Koszalka, T. A. (2008). Investigating the relationships among instructional strategies and learning styles in online environments. *Computers & Education*, 50(4), 1451-1461.
- Andrijašević, M., Pausić, J., Bavčević, T., & Ciliga, D. (2005). Participation in leisure activities and self-perception of health in the students of the University of Split. *Kinesiology*, 37(1), 21-31.
- Bacon, D. R. (2004). An examination of two learning style measures and their association with business learning. *Journal of Education for Business*, March/April, 205-208.
- Barca, A., Peralbo, M., & Brenlla, J. C. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA. *Psicothema*, 16(1), 94-103.
- Barca, A., Porto, A., Vicente, F., Brenlla, J. C., & Morán, H. (2008). La interacción de estilos atribucionales y enfoques de aprendizaje como determinantes del rendimiento académico. En J. A. González-Pienda & J. C. Núñez (Coors.), *Psicología y Educación: Un lugar de encuentro. V Congreso Internacional de Psicología y Educación* (pp. 670-688). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Barlas, D., Gupta, S., Lesser, M. L., & Tai, J. (2004). Do learning styles of emergency medicine residents reflect their preference for typical teaching modalities offered in residency programs? *Annals of Emergency Medicine*, 44(4), S 77.
- Bernardo, A.B. (2003). "Approaches to learning and academic achievement of filipino students". *The journal of Genetic Psychology*, 164, 101-114.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Berkshire: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2d ed.

- Biggs, J., Kember, D. & Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Buendía, L. y Olmedo, E. (2002). "El género: ¿Constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitario?". *Revista de Investigación Educativa*, 20, 2, 511-524.
- Buendía, L. y Olmedo, E. M. (2003). Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 371-386.
- Cagigal, J. M. (1971): *Necesidad psicológica del ocio activo en el hombre de nuestro tiempo*. Madrid. INEF.
- Cagigal, J. M. (1981). *¡Oh deporte! Anatomía de un gigante*. Valladolid: Miñón, colección Kiné, de Educación y Ciencia Deportiva.
- Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12 (3), 360-367
- Cassidy, S., & Eachus, P. (2000). Learning style, academic belief systems, self-report student proficiency and academic achievement in higher education. *Educational Psychology*, 20(3), 307-322.
- Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa, CNICE (2007). *El ocio y los jóvenes. La web del estudiante*. Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en <http://www.ite.educacion.es/w3/recursos2/estudiantes/ocio/>. Consultado el 15 de diciembre de 2009.
- Chapman, D. M., & Calhoun, J. G. (2006). Validation of learning style measures: implications for medical education practice. *Medical Education*, 40, 576-583.
- Ciudad, E. (1972). El ocio deportivo. En Cátedras Universitarias de tema deportivo y cultural. Universidad Complutense de Madrid. Junta Nacional de Educación Física y Deportes. Madrid.
- Comas, D., Aguinaga, J., Orizo, F.A., Espinosa, A. y Ochaíta, E. (2003). *Jóvenes y estilos de vida: valores y riesgos en los jóvenes urbanos*. Madrid, FAD-INJUVE. <http://www.injuve.migualdad.es/injuve/contenidos.item.action?id=1504341675&menuId=242512523>. Consultado el 20 de diciembre de 2009.
- Corominas, E. Tesouro, M. y Teixidó, J. (2006). Vinculación de los enfoques de aprendizaje con los intereses profesionales y los rasgos de personalidad. Aportaciones a la innovación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 443-473.
- DeCapua, A., & Wintergerst, A. C. (2005). Assessing and validating a learning styles instrument. *System*, 33, 1-16.
- Demirbas, O. & Demirkan, H. (2007). Learning styles of design students and the relationship of academic performance and gender in design education. *Learning and Instruction*, 17, 345-359.
- Duff, A., & Duffy, T. (2002). Psychometric properties of Honey and Mumford's Learning Styles Questionnaire (LSQ). *Personality and Individual Differences*, 33, 147-163.
- Dumazedier, J. (1974). *Sociologie empirique du loisir. Critique et contracritique de la civilisation du loisir*. París: Seuil.
- Edward, N. S. (2004). Evaluations of introducing project-based design activities in the first and second years of engineering courses. *European Journal of Engineering Education*, 29(4), 491-503.

- Elias, R.Z. (2005). Students' approaches in introductory accounting courses. *Journal of Education for Business*, 3-4, 194-199.
- English, L., Lockett, P., & Mladenovic, R. (2004). Encouraging a deep approach to learning through curriculum design. *Accounting Education*, 13(4), 461-488.
- Expósito, J. García, L.; Sanhueza, C. y Angulo, M. T. (2009). Análisis de las actividades de ocio en estudiantes de primer curso de la Facultad de Educación: Relación con el alcohol. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 165-192.
- Farkas, R. D. (2003). Effects of traditional versus learning-styles instructional methods on middle school students. *The Journal of Educational Research*, 97(1), 42-51.
- Felder, R. M., Felder, G. N., & Dietz, E. J. (2002). The effects of personality type on engineering student performance and attitudes. *Journal of Engineering Education*, 91(1), 3-17.
- Fernández-Martínez, M. (2008). *El aprendizaje basado en problemas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior desde la percepción del estudiante: estudios cualitativos y selectivos*. Tesis doctoral inédita. Universidad de León. León.
- Friedmann, G. (1963). *Tratado de sociología del trabajo*. Mexico, FCE.
- García-Cué, J.L. y Santizo, J.A. (2010). Análisis de la relación entre la gestión del tiempo libre, el ocio y los estilos de aprendizaje. *Revista estilos de aprendizaje*, 5 (5), 2-24.
- Gokturk, D. (2009). A study of the leisure experience of turkish university students. *College Student Journal*, 43(2), 303-324.
- Gómez, M., Ruiz, F., y García M. E. (2005). Cómo ocupan los universitarios almerienses su tiempo libre. *Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - n° 83*. Disponible en <http://www.efdeportes.com/>. Consultado el 6 de noviembre de 2009.
- González-Millán, I. (1990). Civilización del ocio y sociedad de consumo; dos tendencias antagónicas. *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, 3, 25-28.
- Gordon, C., & Debus, R. (2002). Developing deep learning approaches and personal teaching efficacy within a preservice teacher education context. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 483-511.
- Groves, M. (2005). Problem-based learning and learning approach: is there a relationship? *Advances in Health Sciences Education*, 10, 315-326.
- Grushin, B (1968). *El tiempo libre: Problemas actuales*. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos.
- Hall, M., Ramsay, A. & Raven, J. (2004). Changing the learning environment to promote deep learning approaches in first-year accounting students. *Accounting Education*, 13(4), 489-505.
- Hernández-Pina, F. García-Sanz, M.P. y Maquilón, J.J. (2005). Análisis del Cuestionario de Procesos de Estudio-2 Factores de Bigg en estudiantes universitarios españoles. *Revistas Fuentes*, 6.
- Instituto de la Juventud (2004a). Informe Juventud en España 2004. Resultados marginales. Estudio INJUVE EJ089. Madrid: INJUVE. Disponible en <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.item.action>. Consultado el 15 de diciembre de 2009.
- Instituto de la Juventud (2004b). Sondeo de opinión y situación de la gente joven. Ocio y tiempo libre, noche y fin de semana, consumo de alcohol, inmigración. Segunda encuesta 2004. Avance de resultados. Estudio INJUVE EJ100. Madrid: INJUVE. Disponible en <http://www.injuve.migualdad.es/injuve/contenidos.item.action?id=1032916592&menuId=1973816276>. Consultado el 16 de diciembre de 2009.

- Instituto de la Juventud (2006). Sondeo de opinión y situación de la gente joven. Percepción generacional, valores y actitudes, calidad de vida y felicidad. Segunda encuesta 2006. Tabla de resultados. Estudio INJUVE EJ113. Madrid: INJUVE. Disponible en <http://www.injuve.migualdad.es/injuve/contenidos.item.action?id=1206388916&menuId=1112484564>. Consultado el 16 de diciembre de 2009.
- Instituto de la Juventud (2007). Sondeo de opinión y situación de la gente joven. Uso de tecnologías, ocio y tiempo libre. Segunda encuesta 2007. Estudio INJUVE EJ124. Madrid: INJUVE. <http://www.injuve.migualdad.es/injuve/contenidos.downloadatt.action?id=1831620329>. Consultado, el 17 de diciembre de 2009.
- Kiguwa, P. & Silva, A. (2007). Teaching and learning: addressing the gap through learning styles. *South African Journal of Psychology*, 37(2), 354-360.
- Lashley, C. & Barron, P. (2006). The learning style preferences of hospitality and tourism students: observations from an international and cross-cultural study. *Hospitality Management*, 25, 552-569.
- Lemp M. & Behn V. (2008). Utilización del tiempo libre de estudiantes del área de salud de la institución educacional Santo Tomas, Talca. Leisure activities of students from the health area in Santo Tomas Educational Institute, Talca. *Ciencia Enfermera*; 14(1):53-62.
- Li, Y.-S., Chen, P.-S. & Tsai, S.-J. (2008). A comparison of the learning styles among different nursing programs in Taiwan: implications for nursing education. *Nurse Education Today*, 28(1), 70-76.
- López-Aguado, M. (2009). Estilos de aprendizaje. Relación con motivación y estrategias. *Revista Estilos de aprendizaje*, 4(4), 1-21.
- Lykke, K. H., Grottum, P., & Stromso, H. I. (2006). Student learning strategies, mental models and learning outcomes in problem-based and traditional curricula in medicine. *Medical Teacher*, 28(8), 717-722.
- Maquilón, J.J. (2003). *Diseño y Evaluación del Diseño de un Programa de Intervención para la Mejora de las Habilidades de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Murcia. Murcia.
- McParland, M., Noble, L. M., & Livingston, G. (2004). The effectiveness of problem-based learning compared to traditional teaching in undergraduate psychiatry. *Medical Education*, 38, 859-867.
- Medina, J.A. y Cembranos, F. (2002). *Dossier 4. Y tú, ¿qué piensas? Tiempo libre*. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. Madrid: FAD (2ª edición).
- Miller, L. M. (2004). Using learning styles to evaluate computer-based instruction. *Computers in Human Behavior*, 21, 287-306.
- Mora, R., Fuentes, M., & Sentís, J. (1997). Actividad física durante el tiempo libre del alumnado de primer curso en tres facultades de Ciencias de la Salud. *Anal Medic Int*, 14(12): 620-624.
- Morán, H., Barca, A., Vicente, F., & Porto, A. (2008). Afinidades y líneas comunes entre determinados enfoques de aprendizaje y metas académicas. En J. A. González-Pienda & J. C. Núñez (Coors.), *Psicología y Educación: Un lugar de encuentro. V Congreso Internacional de Psicología y Educación* (pp. 621-632). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Munné, F. (1980). *Psicosociología del tiempo libre*. Un enfoque crítico. México: Trillas.

- Muñoz, E. y Gómez, J. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 2, 417-432.
- Olubor, R., & Osunde, U. (2007). Analysis of personal study time and leisure among university undergraduates in southern Nigeria. *College Student Journal*, 41(2), 352-365.
- Ponce de León, A. (1998). *Tiempo libre y rendimiento académico*. Universidad de La Rioja.
- Rodríguez, J., y Agulló, E. (1999). Estilos de vida, cultura, ocio y tiempo libre de los estudiantes universitarios. *Psicothema*, 11 (2), 247-259.
- Ruiz, E., Hernández, F. y Ureña, F. (2008). Enfoques de aprendizaje y rendimiento institucional y afectivo de los alumnos de la titulación de ciencias de la actividad física y del deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 307-322.
- Sánchez-Herrero, S. A. (2008). La importancia de la perspectiva de género en la psicología del ocio. *Anales de psicología*, 24(1) 64-76.
- Snelgrove, S.R. (2004). Approaches to learning of student nurses. *Nurse Education Today* n° 24, 605-614.
- Snelgrove, S. R., & Slater, J. (2003). Approaches to learning: psychometric testing of a study process questionnaire. *Journal of Advanced Nursing*, 43(5), 496-505.
- Stromso, H. I., Grottum, P., & Lycke, K. H. (2004). Changes in student approaches to learning with the introduction of computer-supported problem-based learning. *Medical Education*, 38, 390-398.
- Tiwari, A., Chan, S., Wong, E., Wong, D., Chui, C., Wong, A., & Patil, N. (2006). The effect of problem-based learning on students' approaches to learning in the context of clinical nursing education. *Nurse Education Today*, 26, 430-438.
- Tural, G. y Akdeniz, A.R. (2008). Examining learning approaches of science student teachers according to the class level and gender. *US-China Education Review*, 12, 54-59.
- Valle, A., González, R., Núñez, J. C., Suárez, J. M., Piñeiro, I., & Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(3), 368-375.
- Weber, E. (1969). *El problema del tiempo libre*. Estudio antropológico y pedagógico. Madrid: Nacional.
- Wise, J. (2009). Using the Knowledge-and-Appraisal Personality Architecture to Predict Physically Active Leisure Self-Efficacy in University Students. *Journal of Applied Social Psychology*, 39(8), 1913-1927.
- Zeegers, P. (2001). Approaches to learning in science: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 115-132.
- Zhang, L.-F., & Sternberg, R. J. (2000). Are learning approaches and thinking styles related? A study in two Chinese populations. *Journal of Psychology*, 134(5), 469-489.

Fecha de recepción: 02 de noviembre de 2010.

Fecha de revisión: 04 de noviembre de 2010.

Fecha de aceptación: 09 de febrero de 2011.

Moreno Santana, Ana; Axpe Caballero, Ángeles; Acosta Rodríguez, Víctor (2012). Efectos de un programa de intervención en el lenguaje sobre el desarrollo del léxico y del procesamiento fonológico en escolares de Educación Infantil con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 71-86.

EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN EL LENGUAJE SOBRE EL DESARROLLO DEL LÉXICO Y DEL PROCESAMIENTO FONOLÓGICO EN ESCOLARES DE EDUCACIÓN INFANTIL CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE¹

Ana Moreno Santana

Ángeles Axpe Caballero

Víctor Acosta Rodríguez

Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa

RESUMEN

Este estudio muestra algunos resultados de una investigación realizada con escolares con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Su objetivo fue diseñar un programa de intervención basado en los principios de la educación inclusiva, que apoyara el desarrollo del lenguaje y el acceso a la lectura con una muestra de seis escolares de Educación Infantil, por medio de una serie de instrumentos que medían el nivel de desarrollo lingüístico y cognitivo. La aplicación se realizó en los Colegios a los que acudían los niños, combinándose una fase en el aula habitual con otra en el aula de logopedia. En este trabajo mostramos los efectos del programa en las dimensiones relativas al desarrollo del léxico y del procesamiento fonológico. Se efectuó un análisis de contraste pretest-postest en las variables de léxico, procesamiento fonológico y longitud de enunciados. Los resultados reflejan avances significativos en prácticamente todas las variables analizadas.

Correspondencia:

Ana Moreno Santana. ammoreno@ull.es

E-mail autores: Ángeles Axpe (aaxpe@ull.es), Víctor Acosta (vacosta@ull.es).

¹ Agradecemos la ayuda recibida a través del Proyecto de Investigación *La intervención integrada en el lenguaje y la lectura emergente con niños con Trastorno Específico de Lenguaje (TEL)*, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación con referencia SEJ2007-67037/EDUC

Palabras clave: Educación inclusiva; Intervención temprana; Léxico; Trastorno específico del lenguaje; Procesamiento fonológico.

EFFECTS OF A LANGUAGE INTERVENTION PROGRAMME ON THE DEVELOPMENT OF LEXIS AND PHONOLOGICAL PROCESSING IN CHILDHOOD EDUCATION PUPILS WITH SPECIFIC LANGUAGE IMPAIRMENTS

ABSTRACT

This study presents some of the results of a research study on Specific Language Impairment (SLI) pupils. Our aim was to design an intervention programme based on inclusive education principles, which could support both language development and access to reading of a sample. The sample used was made up of six SLI children who had been diagnosed with the help of language and cognitive tests. Implementation was carried out in the pupils' schools during regular classroom hours as well during remedial classes. In this study we show the effects of the programme on lexical development and phonological processes. The contrast between pre and post-tests was analysed for variables such as lexis, phonological processing and length of utterances. The results show significant improvements in all variables under study.

Key words: Early intervention; Inclusive education; Phonological processing; Specific language impairment; Vocabulary.

INTRODUCCIÓN

La mejor escolarización y respuesta educativa que precisa el alumnado con TEL es un tema no resuelto todavía. Hay autores y experiencias (Conti Ramsden y Botting, 2000) que señalan que las características de este trastorno hace que este alumnado se beneficie más de la enseñanza proporcionada en las llamadas *Unidades de Lenguaje* (Reino Unido), incluso en otros casos (por ejemplo Chile) existen colegios específicos para niños y niñas con TEL como primer acceso a la escolarización.

En el contexto español, las últimas reformas y propuestas educativas apuestan decididamente por la inclusión como respuesta que busca el logro progresivo de la calidad y equidad de *todo* el alumnado (LOE, 2006). Ese nuevo reto ha dado lugar a investigaciones cuyo objetivo es analizar la realidad y buscar fórmulas y estrategias didácticas que contribuyan al logro de dicha meta (Cardona, 2003). Ocurre, sin embargo que los avances experimentados en la atención a las necesidades educativas singulares del alumnado ha sido desigual en razón, muchas veces, del conocimiento existente del propio trastorno y de la dificultad intrínseca del mismo (Fernández *et al.*, 2001). El TEL es un buen reflejo de ello, y eso explica que, en general, suela identificarse tarde en las escuelas, cuando ya los niños han consolidado un cúmulo de disfunciones y alteraciones que en algunos casos sobrepasa lo puramente lingüístico y trasciende al plano social. Las características propias del trastorno, como son su escasa incidencia (alrededor del 7'4% de la población infantil, Tombling *et al.*, 1997), su enorme heterogeneidad, la ausencia de déficits cognitivos, socioambientales, sensoriales y neurológicos, junto con graves problemas a la hora de acceder y desarrollar el lenguaje oral en todos

sus componentes, justifican la dificultad para detectarlos tempranamente. Ante esta evidencia, en trabajos anteriores hemos planteado la necesidad de diseñar modelos de evaluación e intervención que partan de los presupuestos de la educación inclusiva, al objeto de afrontar esta problemática (Acosta, *et al.*, 2007; Acosta, *et al.*, 2008). En esa línea debe entenderse el estudio que presentamos. El fundamento teórico adoptado se sostiene en los modelos anglosajones, recogidos en el *Acta para la Educación de los Individuos con Discapacidad* (IDEA, 2004), donde se plantea una intervención secuenciada en 3 niveles, como procedimiento para garantizar la inclusión de los escolares con diferentes necesidades educativas. En el nivel 1, el tutor, con el asesoramiento y apoyo del logopeda, trabaja con todos los niños en el aula habitual, aunque haciendo un mayor seguimiento a aquellos que presentan condiciones de riesgo. Se persigue con ello identificar al alumnado que no progresa dentro del aula, al objeto de proporcionarles una intervención más intensa y frecuente modificando, si fuera necesario, la organización habitual del aula (nivel 2). Se trata, finalmente, de cumplir con el objetivo de la detección temprana identificando sujetos de riesgo y, en definitiva, comenzar a trabajar desde la prevención. En los casos en que el progreso no sea el esperado, se intensifica el apoyo en el nivel 3 (Bradley, *et al.*, 2005; Justice, 2006).

De forma concreta, nuestro estudio ha partido de esos planteamientos, pretendiendo dos objetivos fundamentales. En primer lugar, detectar tempranamente a escolares con el perfil que caracteriza al TEL, aprovechando la corta edad de acceso a la escolarización en nuestro país. El segundo objetivo fue elaborar una propuesta de acción educativa inclusiva, que apoyara el proceso de aprendizaje de esos escolares en el terreno del lenguaje y de la lectura inicial. En este artículo presentaremos los resultados obtenidos tras dos periodos de trabajo (enero-junio del 2009 y octubre de 2009 a mayo de 2010) referidos a la evolución en los ámbitos relacionados con el léxico y el procesamiento fonológico. No obstante, este trabajo forma parte de una investigación más amplia que estudia otros aspectos, como son la influencia de los contextos familiar y escolar, analizando el perfil y prácticas que tienen lugar en esos escenarios, y otro tipo de variables en el TEL, tales como el desarrollo narrativo, cognitivo, etc.

UN MODELO DE INTERVENCIÓN EN NIVELES

La propuesta de trabajo de intervención en niveles está pensada para actuar desde la etapa de Educación Infantil, antes de que los fracasos se consoliden y se encadenen unos con otros. Por lo tanto, persigue apoyar las necesidades educativas del alumnado desde la prevención (Fuchs y Fuchs, 2006; Vaughn, *et al.*, 2007), contemplándose varios niveles de enseñanza (Acosta, *et al.*, en prensa)

En nuestra investigación hemos considerado dos de los tres niveles, en concreto los niveles 2 y 3, los cuales describiremos brevemente.

El nivel 2 de trabajo se caracteriza por proporcionar una enseñanza intensiva, mediante la estimulación focalizada desde el escenario del aula. El trabajo es de naturaleza colaborativa, siendo la labor del especialista la de coordinar su acción con el profesor para que ambos actúen conjuntamente en la implementación del programa, recurriendo a estrategias basadas en el uso del apoyo y andamiaje (Coleman, *et al.*, 2006). La frecuencia e intensidad del trabajo en este nivel han sido muy variables a la

hora de aplicarlo con sujetos de Educación Infantil. Los extremos se sitúan en los 10-15 minutos durante 3 días a la semana (O'Connor, *et al.*, 2005) hasta los 30-45 minutos durante 5 días a la semana (Simmons *et al.*, 2008).

El nivel 3 está previsto para aquellos que no progresen adecuadamente en la situación anterior. Lo caracteriza su mayor intensidad, así como su aplicación individual por parte del logopeda y, si se considera necesario, fuera del aula habitual del niño (Vaughn, *et al.*, 2003).

Así pues, continuando con la línea de reflexión ya iniciada por nuestro grupo en trabajos anteriores sobre habilidades de lenguaje oral y lectura inicial en sujetos con TEL (Acosta, *et al.*, 2008; Acosta, *et al.*, a y b, en prensa), nos propusimos en esta ocasión diseñar y evaluar la efectividad de un programa de intervención para niños con TEL de 4 años, organizado con la secuencia y contenidos propios de los niveles 2 y 3.

OBJETIVOS

El objetivo del estudio fue evaluar el alcance de un programa de intervención de naturaleza inclusiva en los niveles 2 y 3 de ejecución, con el cual se perseguía mejorar el lenguaje y las habilidades de lectura inicial en niños con TEL. El trabajo se desarrolló en dos periodos, que en total ocuparon 14 meses. El artículo pretende responder a dos interrogantes:

1. ¿Un trabajo inclusivo en los niveles 2 y 3 de intervención puede mejorar ciertas habilidades de lenguaje oral y de lectura inicial en niños con TEL, y más concretamente las referidas al procesamiento fonológico?
2. ¿Qué efecto se produce sobre el desarrollo léxico y la longitud de las oraciones?

METODOLOGÍA

I. Selección de la muestra: procedimiento, criterios e instrumentos

Aulas. El proceso de selección de la muestra comenzó aplicando un cuestionario a un amplio sector del profesorado de Educación Infantil de 3 años, que nos permitió obtener información de 400 escolares en aspectos relacionados con la audición, el lenguaje y el habla (Acosta, *et al.*, 2007).

Esta primera criba arrojó un total de 32 escolares que parecían tener algún tipo de dificultad, a los cuales se les administraron tres pruebas (*Test de Vocabulario en Imágenes Peabody*, Dunn *et al.*, 1986; *Inventario de Desarrollo Battelle*, Newborg, *et al.*, 2001; *Prueba de Lenguaje Oral de Navarra-Revisada*, Aguinaga *et al.*, 2004). Posteriormente se procedió a un proceso de verificación de que el perfil lingüístico correspondía con lo establecido para el TEL. El resultado de este proceso conformó la muestra final, formada por 9 niños, distribuidos en 8 colegios públicos diferentes. De ellos, 6 constituyeron el grupo experimental y los 3 restantes se tomaron como grupo control, no haciéndose ningún trabajo con ellos.

La ratio de las clases seleccionadas oscilaba en un rango que iba desde los 15-22 niños. La investigación comenzó después de debatir el proyecto con los respectivos Equipos Directivos y de Orientación Psicopedagógica de cada uno de los Centros.

2. Descripción de la muestra final y perfil lingüístico

Niños. El proceso de selección inicial arrojó dificultades entre los escolares que iban desde niños con retraso del lenguaje y/o habla y otro grupo que parecían presentar un perfil propio del TEL. La confirmación de este último diagnóstico se obtuvo tras un exhaustivo proceso de evaluación, al objeto de valorar las áreas y procesos de dificultad específicos del TEL. Los resultados se muestran en la tabla I.

TABLA I
INSTRUMENTOS UTILIZADOS Y RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN INICIAL PARA
DIAGNOSTICAR A LOS SUJETOS CON TEL

Pruebas	Resultados
Prueba de Lenguaje PLS-4 (Zimmerman, Steiner y Pond, 2004)	Todos los sujetos estaban entre -1 y -2 desviaciones estándar por debajo de la media
Escala de Desarrollo Cognitivo General (McCarthy, 1976)	Desarrollo General Cognitivo, con un rango entre 73 y 95. Todos los sujetos presentaron retraso en el factor verbal, mientras que el desarrollo no verbal era acorde con su edad
Registro Fonológico Inducido (Juárez y Monfort, 1996)	Tanto en fonemas como en palabras erróneas puntuación muy por debajo de la mínima establecida por el test.
Prueba de Discriminación Auditiva (Aguilar y Serra, 2003)	Por debajo del percentil 50
Pseudopalabras (Aguado, 2007)	Resultados muy bajos tanto en palabras familiares como en no familiares
Imitación de frases (WPPSI, Wechsler, 1970)	Puntuaciones entre el rango 1 y 10, muy por debajo de la puntuación inferior del test (11)
Semejanzas (WPPSI, Wechsler, 1970)	Puntuaciones entre el rango 0 y 6, muy por debajo de la puntuación inferior del test (10)
Vocabulario (WPPSI, Wechsler, 1970)	Puntuaciones entre el rango 0 y 9, muy por debajo de la puntuación inferior del test (10)
Asociación Visual (ITPA, Kirk, McCarty y Kirk, 1968)	Puntuaciones entre el rango 1 y 10, muy por debajo del límite inferior del test, establecido para los 3 años de edad.

Pruebas	Resultados
Asociación Auditiva (ITPA, Kirk, McCarty y Kirk, 1968)	Puntuaciones entre el rango 3 y 10, muy por debajo del límite inferior del test, establecido para los 3 años de edad.
Memoria secuencial auditiva (ITPA, Kirk, McCarty y Kirk, 1968)	Puntuaciones entre el rango 1 y 4, muy por debajo del límite inferior del test, establecido para los 3 años de edad.
Evaluación de Guiones (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008) Desarrollo narrativo (comprensión y producción del cuento <i>Buenas noches, gorila</i> ; Peggy, 2001)	- Las puntuaciones oscilan entre las de 4 niños que estarían dentro del promedio y otros 5 que tendrían un desempeño descendido (entre -1,5 y -2 desviaciones estándar) -Déficit narrativo en comprensión y producción
Procesamiento fonológico (Jiménez y Ortiz, 1995)	Puntuaciones entre los centiles 1-5 Puntuación Hepta: muy bajo
Procesamiento fonológico-PROFON (Lara, Aguilar y Serra, 2007)	-En los tres niveles de conciencia fonológica (silábico, intrasilábico y fonémico) no se supera la puntuación cero. -En el conocimiento del nombre de las letras, puntuaciones entre el rango 0 y 5 En el conocimiento del sonido de las letras, puntuaciones entre el rango 0 y 5
Análisis morfo-léxico	Diversidad de palabras: rango entre 16 y 31 Longitud media de enunciados (LME): rango entre 0,7 y 1,5

Como se desprende de estos datos, el perfil obtenido concuerda con las características del TEL, al comprobarse que el lenguaje y los procesos psicolingüísticos básicos se encuentran seriamente afectados. Más en concreto, por lo que respecta al objetivo de este estudio, conviene destacar las puntuaciones iniciales en las pruebas que examinaban el nivel de desarrollo léxico y de procesamiento fonológico. Con respecto al léxico, los subtest del WPPSI referidos a vocabulario y semejanzas partían de unos resultados que situaban las puntuaciones en los rangos 0 y 9, para el primer caso, y en los rangos 0 y 6 para el segundo; siendo las puntuaciones directas mínimas establecidas para esas tareas de 11 y 10, respectivamente. Por lo que se refiere al procesamiento fonológico, los resultados en la prueba de Jiménez y Ortiz (1995) situaban a los niños en los centiles más bajos (1-5), con un rendimiento global de la prueba “muy bajo”, aspecto que se refrenda también en el PROFON, donde los

niños no superan la puntuación cero en los tres niveles de conciencia fonológica, y se encuentran entre el rango 0 y 5 tanto en el conocimiento del nombre como del sonido de las letras. Por otro lado, en situaciones no estructuradas de evaluación, usando la muestra de lenguaje (juego interactivo evaluador-niño con una granja durante 15 minutos), el empleo de palabras diferentes (calculada sobre las categorías de sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios) (Miller, 1991) se movía en un rango de 16 y 31 palabras y, por último, los valores de Longitud Media de Enunciado, obtenidos en la misma situación anterior estaban entre los rangos de 0,7 y 1,5 antes de iniciarse el programa de intervención. La escasez de trabajos de esta naturaleza nos impide relacionar estos últimos resultados con los hallados en otros estudios; solo a modo de aproximación podemos decir que el valor de la Longitud Media de Enunciado en niños con desarrollo típico suele estar muy cercano a su edad cronológica cuestión que, en nuestro caso comprobamos que se aleja bastante

3. Descripción del programa de intervención

Programa de intervención nivel 2

El trabajo en este nivel se implementó entre los meses de enero y junio de 2009, cuando los niños estaban escolarizados en Educación Infantil de 4 años. Se realizaron 48 sesiones, con una frecuencia de tres veces por semana y una duración de 45 minutos, cada una. Las sesiones tenían lugar en la primera hora de la mañana, coincidiendo con el espacio horario que las profesoras dedicaban al manejo del lenguaje oral (asamblea, rutinas y narración). Durante el desarrollo del programa, en cada aula estaban presentes la profesora y una logopeda, que lideraba la ejecución de la intervención.

En la elaboración del programa se tuvo en cuenta la organización de la enseñanza en cada una de las aulas. Tras una serie de seminarios y talleres conjuntos se procedió al establecimiento de objetivos, contenidos y procedimientos del mismo, y se seleccionaron los materiales necesarios. Cuando el programa fue bien conocido por las logopedas y por las maestras, comenzó su implementación colaborativa en las aulas, realizando un seguimiento periódico mediante la observación directa y entrevistas con las profesoras, al objeto de resolver las dificultades que se iban encontrando y valorar los logros alcanzados.

Los objetivos establecidos con la intervención perseguían el fomento prioritario y regular de habilidades relacionadas con el lenguaje oral y la lectura inicial.

Los contenidos se organizaron siguiendo un patrón de complejidad creciente (*op. cit.* Acosta, *et. al.*, b, en prensa). En la tabla II se presentan dichos contenidos diferenciados por áreas de trabajo.

Esta modalidad perseguía mejorar aspectos tan importantes como el vocabulario, el desarrollo gramatical, el discurso narrativo y el procesamiento fonológico.

TABLA II
 CONTENIDOS DESARROLLADOS EN EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN EL NIVEL 2 (AULA)

Diálogo	Scripts	Desarrollo narrativo	Lenguaje oral y lectura inicial
<ul style="list-style-type: none"> -Rutinas diarias como saludarse, darse los buenos días, pasar lista, hablar del tiempo, etc. -Iniciar la conversación -Guardar el turno -Formulación de preguntas -Hablar sobre hechos pasados -Hablar acerca de eventos futuros 	<ul style="list-style-type: none"> -La visita al médico -El viaje en avión -Ir a comer a un restaurante -La visita al veterinario -Un día de pesca en un barquito -Un día en la granja -Ir a la peluquería -Prepararse para ir al colegio 	<ul style="list-style-type: none"> -Estimulación de guiones (secuencias de acciones en torno a un personaje, según el Plan EDEN; Pávez <i>et al.</i>, 2008) -Estructura narrativa básica (presentación, episodio y final, según el Plan EDEN) -Lectura de cuentos con un episodio 	<ul style="list-style-type: none"> -Definir dibujos -Definición oral de palabras -Discriminación de sonidos -Memoria auditiva -Relacionar la lectura con experiencias de los niños. -Reconocimiento de vocales -Reconocimiento de consonantes -Contar sílabas en palabras -Identificación de sílabas iniciales -Identificación de rimas -Identificación de fonemas en posición inicial

Programa de intervención nivel 3

Como ya hemos señalado, una segunda fase del programa se basó en el nivel 3. En este caso, se hacía un trabajo individual con el niño con TEL fuera del aula ordinaria durante treinta minutos, aproximadamente. En esta fase se realizaron 72 sesiones, cuando los niños cursaban el último curso de Educación Infantil, con una frecuencia de tres veces por semana. Las características del mismo se corresponden con una aproximación más clínica e intensiva y se redujeron, asimismo, los objetivos de la intervención, focalizándolos hacia el desarrollo del procesamiento y conciencia fonológica (conciencia léxica, silábica y fonémica) y del léxico, por medio del diálogo, *scripts* y narraciones. Las estrategias o sistemas de facilitación empleados por la logopeda se basaron ahora en los principios de la lectura dialógica, en el *recast* conversacional y en el modelado interactivo, principalmente.

En la tabla III se presentan los contenidos trabajados en el nivel 3

TABLA III
CONTENIDOS DESARROLLADOS EN EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN EL NIVEL 3
(AULA DE LOGOPEDIA)

Lenguaje oral a partir de la estimulación narrativa	Procesamiento Fonológico
<ul style="list-style-type: none"> -Estructura narrativa básica (la presentación, el episodio y el final, según el Plan EDEN, Pávez <i>et al.</i>, 2008) -Microestructura narrativa: aspectos gramaticales -Lectura dialógica con andamiaje -Responde a preguntas que impliquen denominación de objetos, lugares y personajes de la historia -Lectura de cuentos con un episodio -Identifica el personaje principal y expresar algunas de sus características -Expresa acciones y sentimientos que desencadenan la historia -Recontado de cuento escuchado previamente -Construye una pequeña historia a partir de un animal 	<ul style="list-style-type: none"> -Identifica sonidos del ambiente -Discrimina entre sonidos -Identifica rimas en canciones -Recita y completa rimas -Diferencia palabras largas y cortas en función del número de sílabas -Segmenta palabras en las frases -Identifica objetos que comiencen por la misma sílaba que el objeto estímulo -Identifica las sílabas que contiene el nombre de un objeto -Discriminar entre objetos cuyo nombre contenga dos o más sílabas -Identifica la posición de una sílaba concreta (inicial, media, final) en el nombre de varios objetos -Aisla el fonema vocálico inicial, asociándolo con su grafía -Aisla fonemas vocálicos en palabras -Escribe las vocales contenidas en determinadas palabras -Asocia fonemas consonánticos con sus grafías -Discrimina sonidos consonánticos en palabras -Une secuencias de grafías aisladas con su palabra

4. Análisis de datos

Con el grupo experimental se realizó un contraste entre los resultados obtenidos en la evaluación inicial y final, una vez aplicado el programa de intervención. Con el grupo control, se seleccionaron cuatro de las pruebas de la evaluación inicial y se volvieron a pasar coincidiendo con la evaluación final. Debido al tamaño reducido de la muestra, en ambos casos realizamos análisis no paramétricos (Camacho, 1994), en concreto, la prueba de rangos de Wilcoxon, sirviéndonos del programa SPSS/PC+ (versión 18.0), para conocer si existían diferencias significativas en las dos evaluaciones en cada uno de los grupos, en las variables seleccionadas.

RESULTADOS

Para valorar la efectividad del programa, presentamos a continuación los resultados del contraste entre la evaluación inicial y final del grupo experimental, en aquellas variables que informan del rendimiento en el plano del léxico y en aspectos directamente relacionados con las bases del aprendizaje lector (conciencia fonológica y procesamiento fonológico). Con respecto al léxico, los análisis se han hecho comparando las puntuaciones obtenidas en la evaluación inicial y final, tanto con el uso de instrumentos estandarizados, como el *Peabody* y los subtests de vocabulario y semejanzas del WPPSI, como con las muestras de lenguaje, de donde se han extraído los valores de Longitud Media de Enunciado y el volumen de palabras diferentes (diversidad léxica).

Léxico

El contraste pretest-postest en las tareas que valoraban el desarrollo léxico comprensivo y expresivo mostró los resultados siguientes:

TABLA IV
CONTRASTE DE LAS VARIABLES DE LÉXICO ANTES Y DESPUÉS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN EL GRUPO EXPERIMENTAL (MEDIA, DESVIACIÓN TÍPICA Y PRUEBA DE WILCOXON)

LÉXICO	EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FINAL	SIGNIFICATIVIDAD PRUEBA DE WILCOXON
Peabody (Edad Equivalente)	M=2,58 DT=0,82	M=4,83 DT=0,70	0,028*
Vocabulario (WPPSI)	M=4,00 DT=3,46	M=13,50 DT=3,78	0,027*
Semejanzas (WPPSI)	M=3,83 DT=2,40	M=11,66 DT=3,72	0,026*
LME (Longitud Media de Enunciado)	M=1,10 DT=0,30	M=3,83 DT=1,31	0,043*
Palabras diferentes (diversidad léxica)	M=25'50 DT=5,46	M=53'83 DT=14,52	0,028*

*= $p \leq 0.05$

Estos resultados permiten ver que, globalmente, los sujetos mejoraron significativamente su desarrollo léxico como consecuencia del trabajo realizado, tanto en el plano comprensivo (reflejado en el aumento de la edad equivalente obtenida en el Peabody) como en el expresivo, donde los niños en la evaluación final fueron capaces de aumentar significativamente el número de objetos que se les pedía definir mediante el subtest de vocabulario del WPPSI, así como de expresar lingüísticamente las semejanzas habidas entre pares de objetos. Con respecto a las situaciones más espontáneas, los datos van en la misma dirección. Se produce un aumento significativo del volumen de palabras (algo más del doble en la evaluación final frente a la inicial) y un incremento en los valores de LME, los cuales pasan de uno a cerca de cuatro (cercano, por lo tanto a su edad cronológica, que en el momento de la evaluación final tenían 5 años).

Procesamiento fonológico

Los cambios habidos en esta dimensión se valoraron utilizando las pruebas de *Conciencia Fonológica* de Jiménez y Ortiz (1995) y el *Test de Procesamiento Fonológico-PROFON* (Lara, *et al.*, 2007). Los resultados se presentan en la tabla V.

TABLA V
CONTRASTE EN LAS PRUEBAS DE CONCIENCIA FONOLÓGICA Y PROFON ANTES Y DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN EN EL GRUPO EXPERIMENTAL (MEDIA, DESVIACIÓN TÍPICA Y PRUEBA DE WILCOXON)

PROCESAMIENTO FONOLÓGICO	EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FINAL	SIGNIFICATIVIDAD PRUEBA DE WILCOXON
Conciencia Fonológica (p. directa)	M=7,00 DT=9,50	M=35,83 DT=19,18	0,027*
Conciencia Fonológica (p. centil)	M=4,25 DT=4,28	M=44,25 DT=30,93	0,027*
Procesamiento fonológico (nivel silábico)	M=1,50 DT=1,37	M=9,66 DT=2,80	0,027*
Procesamiento fonológico (nivel intrasilábico)	M= 1,83 DT=2,71	M=5,33 DT=2,25	0,115
Procesamiento fonológico (nivel fonémico)	M=0,83 DT=0,98	M=4,50 DT=2,88	0,043*
Memoria fonológica	M=16,33 DT=12,62	M=31,50 DT=6,89	0,028*
Reconocimiento nombre letras	M=2,00 DT=2,28	M=14,00 DT=4,38	0,028*
Reconocimiento sonido letras	M=2,00 DT=2,28	M=10,50 DT=4,32	0,026*

*= $p \leq 0.05$

Los datos reflejan que la parte del programa centrada en procesamiento fonológico produjo igualmente cambios estadísticamente significativos en casi todas las variables analizadas. Así se comprueba en los resultados globales que aporta la prueba de Jiménez y Ortiz (1995), donde se observa una mejora notable en las puntuaciones directas y en los centiles después de la aplicación del programa. Esta ganancia global se corrobora y precisa con los resultados del PROFON. Con ella podemos observar que los mayores beneficios se corresponden con el nivel silábico (conciencia silábica), seguido del nivel fonémico (conciencia fonémica), mientras que el programa no tuvo efectos estadísticamente significativos en el nivel intrasilábico (conciencia intrasilábica).

No obstante, donde a nuestro juicio se puede constatar mejor los efectos del trabajo realizado fue en las subpruebas que valoraban el reconocimiento del nombre y del sonido de las letras. En ambos casos, se partía de un desconocimiento casi total del nombre de los grafemas y de cómo se pronuncia cada fonema, mientras que en la evaluación final las puntuaciones medias se incrementan notablemente, sobre todo en el reconocimiento del nombre de las letras, lo cual apunta a que los sujetos empiezan a establecer las relaciones fonema-grafema, aspecto que es un área de especial dificultad en los niños con TEL.

Al objeto de dar solidez a esos resultados, volvimos a pasar al grupo control algunas de las pruebas aplicadas en la evaluación inicial, efectuando también un contraste del rendimiento en la evaluación inicial y final. Dicho análisis reflejó lo siguiente:

TABLA VI
CONTRASTE DE LOS RESULTADOS DEL GRUPO CONTROL ANTES Y DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN (MEDIA, DESVIACIÓN TÍPICA Y PRUEBA DE WILCOXON)

PRUEBAS	EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FINAL	SIGNIFICATIVIDAD PRUEBA DE WILCOXON
Peabody (Edad Equivalente)	M=2,43 DT=1,07	M=3,56 DT=0,72	0,10
Vocabulario (WPPSI)	M=5,00 DT=4,58	M=8,00 DT=4,00	0,10
Semejanzas (WPPSI)	M=1,33 DT=1,15	M=7,66 DT=2,30	0,10
Conciencia Fonológica (p. directa)	M=11,66 DT=15,88	M=18,33 DT=26,55	0,15
Conciencia Fonológica (p. centil)	M=12,16 DT=15,87	M=28,83 DT=36,42	0,18
Procesamiento fonológico (nivel silábico)	M=4,00 DT=5,29	M=8,00 DT=3,60	0,10
Procesamiento fonológico (nivel intrasilábico)	M= 1,66 DT=2,88	M=2,00 DT=2,64	0,31

Procesamiento fonológico (nivel fonémico)	M=0,66 DT=1,15	M=1,66 DT=1,52	0,31
Memoria fonológica	M=13,66 DT=4,04	M=22,33 DT=11,54	0,28
Reconocimiento nombre letras	M=12,50 DT=3,53	M=10,33 DT=9,60	0,18
Reconocimiento sonido letras	M=0,00 DT=0,00	M=2,00 DT=9,60	0,31

*= $p \leq 0.05$

A diferencia del grupo experimental, el grupo control no obtuvo progresos estadísticamente significativos en ninguno de los casos, lo cual nos permite interpretar que los avances del grupo experimental fueron debidos al trabajo realizado.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio realizado ha podido demostrar que la elaboración de programas coherentes con los principios de la educación inclusiva puede resultar eficaz para responder a las necesidades singulares de los niños con dificultades del lenguaje como el TEL. No obstante, desde nuestro punto de vista, se hace necesario combinar las dos modalidades de trabajo; esto es, las del nivel 2 con las del nivel 3 para que estos sujetos saquen beneficios de la misma y empleen las habilidades adquiridas en situaciones naturales de interacción. Así, en el nivel 2 los niños con TEL han tenido muchas y ricas oportunidades para participar e interactuar en las actividades propuestas. Sin embargo, considerando el perfil inicial de los niños de la muestra, fue decisivo incluir también el nivel 3 de trabajo para conseguir los resultados ya comentados. Los niños con TEL difícilmente adquieren por sí mismos o con las actividades que habitualmente constituyen el currículo de Educación Infantil, las bases para acceder al aprendizaje lector (prueba de ello es la ausencia de progresos estadísticamente significativos en el grupo control). En este sentido, la constatación documentada de la influencia del lenguaje oral y las habilidades narrativas sobre la alfabetización y el éxito académico (Merrit y Culatta, 1998; Tabors, *et al.*, 2001), tanto como de la conciencia y procesamiento fonológicos sobre el aprendizaje lector (Gimeno *et al.*, 1994; Jiménez y Ortiz, 1995; Domínguez, 1996; Arnáiz Sánchez, *et al.*, 2001) eran razones poderosas para incorporar el nivel 3 de enseñanza, a sabiendas, por otra parte, de la influencia de las habilidades narrativas en la activación de otros aspectos del lenguaje, como el vocabulario y la complejidad gramatical. En este sentido, la naturaleza más clínica y personalizada de esta modalidad de enseñanza, basada en el *recast* conversacional y la práctica repetida en la que se apoyaba al niño a interiorizar y aplicar la estrategia de forma independiente, contribuyeron a que asimilaran y adquirieran un vocabulario más diverso y preciso y a que organizaran mejor sus emisiones, siendo más informativas.

De la misma manera deben interpretarse los avances experimentados en la conciencia y procesamiento fonológicos. Las dificultades de los niños con TEL para el procesamiento del lenguaje, en general, pero sobre todo para las unidades menores del sistema lingüístico (sílabas y fonemas) requerían de un trabajo específico en una situación más controlada como la que se proporcionó en el nivel 3 de enseñanza. En este sentido, nuestros resultados coinciden con los de Guillon (2002; 2005), la cual documentó los posibles beneficios de exponer a los niños de Educación Infantil (4 y 5 años) al apoyo temprano en conciencia fonológica y en el conocimiento de las letras dentro del aula habitual, pero acompañada de una intervención explícita fuera del aula para facilitar la adquisición de las habilidades de conciencia silábica y fonémica, especialmente en escolares con TEL.

La modalidad de intervención adoptada en este trabajo, que combina los dos niveles, ya se ha utilizado en otros estudios, sobre todo cuando se quiere incidir en la efectividad de los tratamientos sobre objetivos de distintos componentes del lenguaje oral (Dollaghan, C., 2004; Leonard, *et al.*, 2004)

Como conclusión final y respondiendo a los interrogantes planteados en este estudio, podemos afirmar que un trabajo inclusivo en los niveles 2 y 3 de intervención mejora ciertas habilidades de procesamiento fonológico y produce, asimismo, un aumento significativo en el caudal léxico y en la complejidad gramatical en sujetos con TEL, aspectos que contribuirán al progreso académico y social de este alumnado y, en última instancia a avanzar hacia su inclusión efectiva.

Somos conscientes, no obstante, de las limitaciones del estudio por lo que se refiere al tamaño limitado de la muestra, cuestión que se justifica por la dificultad para encontrar sujetos con TEL a edades tan tempranas. Habría que añadir, asimismo, que los estudios epidemiológicos muestran una prevalencia que oscila entre el 0,6 y el 7,4 por 100, teniendo en cuenta, además, que muchas veces se incluyen en este grupo a niños y niñas con retraso de lenguaje.

Por último, creemos oportuno subrayar que con este trabajo no se está buscando exclusivamente una relación causa-efecto entre la intervención y la mejora de los niños, para ello hubiera sido más idóneo otro tipo de diseño. Nuestro propósito es planificar acciones innovadoras, dentro del aula, con la colaboración entre profesionales y sin dismantelar continuamente los contextos naturales, acompañando esta práctica de las oportunas evaluaciones periódicas que nos permitan introducir cambios y mejoras

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V., Moreno, A., Barroso, M., Coello, A. y Mesa, J. (2007). *Guía de actuaciones educativas en el ámbito de la comunicación y el lenguaje*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias.
- Acosta, V., Moreno, A., Axpe, M. y Quintana, A. (2008). La identificación de barreras para el aprendizaje de la lectura entre alumnado de riesgo desde una perspectiva integrada. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28, 4, 231-244.
- Acosta, V., Moreno, A. y Axpe, M. (a, en prensa). Intervención sobre la conciencia fonológica en sujetos con trastorno específico del lenguaje en contextos inclusivos: posibilidades y limitaciones. *Bordón*, aceptado para su publicación.

- Acosta, V., Moreno, A. y Axpe, M. (b, en prensa). La intervención inclusiva para la mejora de habilidades de lenguaje oral y de lectura inicial en niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Educación*, aceptado para su publicación.
- Aguado, G. (2007). *Repetición de pseudopalabras en el diagnóstico del Trastorno Específico del Lenguaje*. Navarra, Universidad de Navarra.
- Aguilar, E. y Serra, M. (2003). *A-RE-HA. Análisis del retraso del habla*. Barcelona, Edicions Universitat de Barcelona.
- Aguinaga, G., Armentia, M., Fraile, A., Olangua, P. y Útiz, N. (2004). *Prueba de Lenguaje Oral de Navarra-revisada (PLON-R)*. Pamplona, Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.
- Arnaiz, P., Castejón, L. y Ruiz, M^a S. (2001). Influencia de un programa de desarrollo de las habilidades psicolingüísticas en el acceso a la lecto-escritura. *Investigación Educativa*, 20 (1), 189-208.
- Bradley, R., Danielson, L., y Doolittle, J. (2005). Response to intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 485-486.
- Camacho, J. (1994). *Manual de uso del programa estadístico spss/pc+*. Barcelona, PPU
- Cardona, M^a C. (2003). Inclusión y cambios en el aula vía adaptaciones instructivas. *Investigación Educativa*, 21 (2), 465-487.
- Coleman, M., Buysse, V. y Neitzel, J. (2006). *Recognition and response: an early intervening system for young children at risk for learning disabilities*. Full report. Chapel hill: the University of North Carolina at chapel hill, fpg child development institute.
- Conti-Ramsden, G. y Botting, N. (2000). Educational placements for children with Specific Language Impairments. En D.V.M. Bishop y L.B. Leonard (eds.) *speech and language impairments in children. Causes, characteristics, intervention and outcome*. Hove, Psychology Press.
- Domínguez, A. (1996). El desarrollo de habilidades de análisis fonológico a través de programas de enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 69-81.
- Dollaghan, C. (2004). Evidence-based practice in communications disorders: what do we know and when do we know it? *Journal Communication Disorder*, 37, 391-400
- Dunn, L., Padilla, E., Lugo, D. y Dunn, L. (1986). *Test de vocabulario en imágenes Peabody*. Madrid, TEA.
- Fernández, A., Machuca, J. y García, L. (2001). Hacia una diagnóstico comprensivo de diagnósticos inespecíficos de alumnos con dificultades para el aprendizaje escolar. *Investigación Educativa*, 19 (1), 63-82.
- Fuchs, D., Fuchs, L. (2006). Introduction to response to intervention: what, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41, 1, 93-99.
- Guillon, G. (2002). Follow-up study investigating benefits of phonological awareness intervention for children with spoken language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 37, 4, 381-400.
- Guillon, G. (2005). Facilitating phoneme awareness development in 3 and 4 year old children with speech impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 308-324.
- Gimeno, A., Clemente, A., López, T. y Castro, A. (1994). ¿Cómo mejorar la conciencia fonológica en la escuela? Descripción y análisis de un programa de intervención. *CL&E*, 21, 87-95.

- Jiménez, J. y Ortiz, R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid, Síntesis.
- Juárez, A. y Monfort, M. (1996). *Registro Fonológico Inducido*. Madrid, CEPE.
- Justice, L. (2006). Evidence-based practice, response-to-intervention and prevention of reading difficulties. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37, 1-14.
- Kirk, S., McCarthy, J. y Kirk, W. (1968). *Test Illinois de Habilidades Psicolingüísticas (ITPA)*. Madrid, TEA.
- Lara, M. Aguilar, E. y Serra, M. (2007). *Prueba de Procesamiento Fonológico (PROFON)*. Colombia, Universidad Nacional de Colombia.
- Leonard, L., Camarata, S., Brown, B., Camarata, M. (2004). Tense and agreement in the speech of children with specific language impairment. *Journal Speech Language Hearing Research*, 47, 1363-79.
- McCarthy, D. (1976). *Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños*. Madrid, TEA.
- Merrit, D. y Culatta, B. (1998). *Language intervention in the classroom*. San Diego, CA, Singular Publishing Group.
- Miller, J. F (1991). Quantifying productive language disorders. En J.F Miller (ed.), *Research on child language disorder. A decade of progress*. Austin, TX, Pro-ed (pp. 211-220).
- Newborg, J., Stock, J. y Weck, L. (2001). *Inventario de Desarrollo Battelle*. Madrid, TEA.
- O'Connor, R., Fulmer, D., Harthy, K. y Bell, K. (2005). Layers of reading intervention in kindergarten through third grade: changes in teaching and students outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 440-455.
- Pavez, M., Coloma, C. y Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños*. Barcelona, Ars Médica.
- Peggy, R. (2001). *Buenas noches, gorila*. Nueva York, Putnan's.
- Tabors, P, Snow, C. y Dickinson, D. (2001). Homes and schools together: supporting language and literacy development. In Dickinson D, Tabors P, eds. *Beginning literacy with language*. Baltimore, Brookes (pp. 313-34).
- Tomblin, J, Records, N, Buckwalter, P, Zhang, X, Smith, E, O'brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal Speech Language Hearing Research*. 40, 1245-1260.
- Vaughn, S., Liann-Thompson, S. y Hickman, P. (2003). Response to instruction as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Exceptional Children*, 69, 391-409.
- Wechler, D. (1970). *Test de Inteligencia para Preescolares (WPSI)*. Madrid, TEA.
- Zimmerman, I., Steiner, V. y Pond, R. (2003). *Preschool Language Scale-Spanish-4(PLS-4)*. Chicago, Psychological Corporation.

Fecha de recepción: 17 de diciembre de 2010.

Fecha de revisión: 05 de febrero de 2011.

Fecha de aceptación: 17 de marzo de 2011.

García Cabrera, M^a del Mar; González López, Ignacio y Mérida Serrano, Rosario (2012). Validación del cuestionario de evaluación acoes. análisis del trabajo cooperativo en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 87-109.

VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN ACOES. ANÁLISIS DEL TRABAJO COOPERATIVO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

M^a del Mar García Cabrera

Ignacio González López

(Universidad de Córdoba)

Rosario Mérida Serrano

Universidad de Córdoba, Departamento de Educación

RESUMEN

Se describen los pasos seguidos para diseñar, a partir del trabajo colaborativo de un grupo de docentes de la Universidad de Córdoba, un instrumento de evaluación dirigido al alumnado cuyo objetivo es analizar la metodología de trabajo cooperativo utilizada por el profesorado en el aula. Asimismo, tras llevar a cabo diferentes fases teóricas y metodológicas para su construcción, este cuestionario ha sido sometido a diferentes pruebas de validación psicométrica con el objeto de averiguar la fiabilidad, validez y posterior generalización.

Palabras clave: trabajo cooperativo, estudio psicométrico, instrumento de evaluación.

VALIDATION OF EVALUATION QUESTIONNAIRE ACWHE. ANALYSIS OF COOPERATIVE WORK IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

This article shows the steps taken to design an assessment tool based on the collaborative work of a group of teachers at the University of Córdoba (Spain). Our assessment tool is aimed

Correspondencia:

M^a del Mar García Cabrera (ue1gacam@uco.es).

E-mail autores:

Ignacio González López (ed1goloi@uco.es), Rosario Mérida Serrano (ed1meser@uco.es).

at students whose goal is to analyze cooperative work methods used by teachers in the classroom. After conducting theoretical and methodological phases for its development, this questionnaire underwent tests for psychometric validation in order to ensure scientific reliability, validity and subsequent generalisation.

Key words: cooperative work, study psychometric, assessment tool.

I. CONSIDERACIONES PREVIAS

La utilización de la metodología de aprendizaje cooperativo en el aula universitaria ha sido objeto de reflexión colaborativa constante en la trayectoria profesional de un grupo de profesoras de los Departamentos de Educación y de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.

Este interés compartido se tradujo en la constitución de un Grupo Docente (en adelante GD), al amparo de la convocatoria efectuada por el Vicerrectorado de Planificación y Calidad Docente en el curso académico 2007-08¹, cuya principal línea de trabajo ha estado centrada en el análisis de la metodología de aprendizaje cooperativo que, con formatos diversos, viene siendo una práctica habitual en nuestro quehacer docente.

Las sesiones de trabajo realizadas en el GD han tenido como punto de partida la asunción, por parte de todas sus componentes, del valor formativo que supone el aprendizaje cooperativo en la formación de los estudiantes que cursan las diferentes titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación (Diplomado en Magisterio y Licenciado en Psicopedagogía). Consideramos que el trabajo en equipo es una competencia fundamental para nuestros futuros egresados, en tanto que, trabajando de forma cooperativa, brindamos a nuestros estudiantes la posibilidad de adquirir habilidades y destrezas básicas para su posterior ejercicio profesional, promoviendo situaciones muy similares a las que pueden encontrar en un contexto educativo. La complejidad de la sociedad actual y los múltiples problemas con los que se enfrentan las instituciones educativas hacen del trabajo en equipo una competencia imprescindible para poder intervenir en ellos y resolverlos satisfactoriamente. Pretendemos, por tanto, lograr que nuestro alumnado asuma el trabajo cooperativo como un valor añadido en su currículo formativo, imprescindible tanto para la intervención educativa en un aula como para su labor como miembro de una comunidad educativa con la que debe estar comprometido (Klein *et al.*, 2005).

Este planteamiento proporcionó un soporte conceptual, construido a partir de unas prácticas docentes cooperativas, comunes a todo el grupo pero diversas entre sí. Este espacio compartido es sobre el que deseamos formarnos y mejorar nuestro desarrollo profesional. Con esta finalidad hemos analizado y valorado las inquietudes e interro-

1 Los Grupos Docentes son un órgano institucional de la Universidad de Córdoba integrado por un grupo de profesores universitarios que, voluntariamente, deciden colaborar para conseguir mejorar su labor docente. Son unidades estables para profundizar en la reflexión docente y ofrecen un marco idóneo para realizar proyectos de mejora de la calidad docente, elaborar materiales didácticos y educativos, desarrollar experiencias piloto, intercambiar experiencias educativas, etc. (Reglamento de los Grupos Docentes, aprobado en Consejo de Gobierno de 3 de mayo de 2007. Disponible en: http://www.uco.es/organizacion/calidad/gruposdocentes/pdf/GRUPOS_DOCENTES.pdf).

gantes a las que nos enfrentamos a la hora de organizar nuestra práctica docente de forma cooperativa. En este sentido, somos conscientes de que el diseño de situaciones de aprendizaje cooperativo es un proceso complejo (Smart, 2009), que requiere una planificación detallada y rigurosa de la intervención para conseguir las condiciones idóneas que precisa esta metodología, condiciones que, en la institución universitaria, no siempre tienen lugar (Cabrera, Colbeck y Terenzini, 2001).

La exploración rigurosa de las percepciones de los estudiantes sobre la conceptualización, constitución y regulación de los grupos de trabajo en las aulas universitarias de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba requiere el uso de una herramienta de evaluación que posea la suficiente validez y fiabilidad, al tiempo que se ajuste a la idiosincrasia de nuestra institución, nuestros propósitos y alumnado. Tras la revisión de los instrumentos, validados a nivel nacional e internacional, hemos considerado necesario diseñar un cuestionario propio que nos permita indagar concretamente en las cuestiones que más preocupan al grupo de docentes universitarias, ajustándonos de este modo a los interrogantes que se derivan de nuestra experiencia profesional al organizar cooperativamente las aulas universitarias en las que intervenimos. En este trabajo presentamos una primera validación del cuestionario para el análisis del trabajo cooperativo en Educación Superior (en adelante, ACOES).

2. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO: UNA LARGA TRAYECTORIA DE INVESTIGACIÓN

Los beneficios que se derivan del aprendizaje cooperativo han sido ampliamente mostrados en siete revisiones teóricas realizadas por la Universidad de Minnesota, que identifican los avances de investigación más relevantes realizados en este campo en el siglo pasado. La primera de ellas incluye 496 estudios desarrollados entre 1924 y 1981, y su propósito ha sido explicar los efectos que provoca la organización del aula de forma individualista, competitiva y cooperativa en los niveles de logro académico (Johnson et al., 1981 y Johnson y Johnson, 1987). La segunda revisión de investigaciones sobre cooperación focalizó su interés en analizar las repercusiones del aprendizaje cooperativo en los patrones de interacción desarrollados en escuelas de integración, entre niños de minorías culturales y niños discapacitados físicos, psíquicos y motóricos. El tercer gran grupo de investigaciones examinaron el impacto de la cooperación, competición e individualización en las relaciones interpersonales, la motivación, la autoestima y el aprendizaje (Johnson, Johnson y Maruyana, 1983). La cuarta revisión (Johnson y Johnson, 1990), se ocupó de analizar el impacto en la interacción personal en 177 estudios realizados entre 1940 y 1990. La quinta revisión se ocupó de abordar un meta-análisis, a partir de 20 investigaciones (Johnson y Johnson, 2000a), en las que se comparó los efectos del aprendizaje cooperativo en la resolución de conflictos, demostrando la importancia de la mediación entre iguales para resolver los conflictos que se producen en las aulas. La sexta revisión (Johnson y Johnson, 2000b), abordó la importancia del aprendizaje cooperativo en la educación para la paz y el desarrollo de comportamientos democráticos. La séptima y última revisión (Johnson, Johnson y Stanne, 2000), se ocupó de estudiar la efectividad de diferentes métodos, estrategias y maneras de organizar el aula para conseguir un verdadero aprendizaje cooperativo. Una de las revelaciones

más significativas que arroja esta última revisión es la constatación de la distribución desigualitaria de investigaciones y estudios en los diferentes niveles educativos (Gillies y Ashman, 2003). Apreciamos una diferencia cuantitativa en los estudios de aprendizaje cooperativo en educación infantil (14% de estudios fueron realizados con niños de 0 a 3 años, 27% con alumnado de 3 a 6 años), educación primaria (36% de niños entre 6 y 12 años), educación secundaria obligatoria (21% de estudios focalizados en niños de 12 a 16 años), y educación secundaria postobligatoria (a partir de 16 años) en los que no existe nada más que un 2% de trabajos que abordan el aprendizaje cooperativo en niveles como educación de adultos y educación universitaria.

3. APRENDIZAJE COOPERATIVO: REQUISITOS Y VIRTUALIDADES

La organización de las actividades académicas en grupos de trabajo supone una transformación profunda en la estructura de enseñanza y aprendizaje, que debe introducir cambios sustanciales en nuestra forma de entender la práctica docente. Las potencialidades formativas que conlleva este tipo de metodología requieren conocer las condiciones básicas que diferencian un aprendizaje cooperativo de una simple suma de partes, así como también las principales técnicas que podemos utilizar para su implementación en el aula (Schoenecker, Martell y Michlitsch, 1997). Es un trabajo de planificación que necesita tiempo y esfuerzo por parte de los docentes interesados.

En el contexto de la enseñanza universitaria, la valoración y consideración de la importancia de esta metodología para el desarrollo de competencias profesionales ha producido un incremento importante de experiencias que utilizan el “trabajo en pequeños grupos” como núcleo fundamental de sus propuestas. No obstante, como señala Pujolàs (2007) hay que tener en cuenta que un equipo de aprendizaje cooperativo es más que un grupo de alumnos que hacen algo entre todos, una cosa es repartir el trabajo y otra muy distinta es cooperar con otras personas para realizar un proyecto común. El aprendizaje cooperativo supone el “empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). De esta definición podemos destacar algunos aspectos recogidos por Pujolàs (2008):

- Los miembros de un equipo de aprendizaje cooperativo tienen una doble responsabilidad: aprender ellos lo que el profesorado les enseña y contribuir a que lo aprendan también sus compañeros de equipo.
- El profesorado utiliza el aprendizaje cooperativo con una doble finalidad: para que el alumnado aprenda los contenidos de la disciplina y para que aprenda a trabajar en equipo como competencia profesional. Es decir “cooperar para aprender y aprender a cooperar”.

La cooperación supone plantear estructuras de aprendizaje donde hay un cambio sustancial en las formas de interacción entre nuestro alumnado: compartir tareas entre todos contribuye al logro de una meta común al equipo. El aprendizaje personal se conseguirá sólo si todos y cada uno de los miembros lo han conseguido también.

¿Cuándo podemos reconocer que un equipo de trabajo está realizando una interacción cooperativa? Existen cinco dimensiones básicas que caracterizarían a un equipo cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999):

1. *Interdependencia positiva*. Los miembros de un grupo deben tener claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo benefician a él mismo sino también a los demás miembros, es decir el éxito de las personas se vincula al éxito del grupo.
2. *Responsabilidad individual y de equipo*. Cada uno de los miembros es responsable de llevar a cabo su trabajo personal sin olvidarse de las tareas del equipo. El grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos y cada miembro debe ser capaz de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda.
3. *Interacción estimuladora*, preferentemente cara a cara. El alumnado debe realizar conjuntamente una tarea en la que cada uno promueva el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes y ayudándose, respaldándose, alentándose y felicitándose unos a otros por su empeño en aprender. Los miembros del equipo se ayudan y apoyan entre sí. Como señala Suárez (2009, 14) "los miembros del equipo promueven y apoyan el rendimiento óptimo de todos los integrantes a través de un conjunto de actitudes que incentivan la motivación personal tanto como la del conjunto. La ayuda, los incentivos, el reconocimiento, el aliento y la división de recursos contribuyen a crear este clima de confraternidad en torno al objetivo común".
4. *Gestión interna del equipo*. Supone establecer un plan de trabajo para conseguir un funcionamiento efectivo del equipo: reparto de tareas, delimitación de tiempos y espacios, toma de decisiones, resolución de conflictos, roles que pueden desempeñar... que implica la puesta en práctica de las habilidades interpersonales necesarias para funcionar como parte de un equipo.
5. *Evaluación del equipo*. Valorar su funcionamiento como equipo en relación al logro de los objetivos del mismo, qué acciones de sus miembros han sido positivas o negativas, qué sería mejor cambiar o qué puede seguir tal y como está.

Los efectos positivos del trabajo cooperativo para el aprendizaje del alumnado frente a otro tipo de organización de actividades de aula (competitiva o individualista) han sido ampliamente descritos en distintas investigaciones a lo largo de las últimas décadas. Colomina y Onrubia (2004) realizan una revisión de los estudios más relevantes (Sharan, 1980; Bossert, 1988 y Qin, Johnson y Johnson, 1995) de la que extraen dos conclusiones generales. Por una parte se constata de una manera muy reiterada los efectos positivos de las estructuras cooperativas con respecto a las de carácter competitivo o individualista. Suárez (2009), tomando como referencia los estudios de Johnson y colaboradores (1999) y Slavin (1999) señala en este sentido tres dimensiones esenciales en las que la práctica del aprendizaje cooperativo puede incidir de manera altamente satisfactoria para el alumnado que trabaja cooperativamente:

- Incremento del rendimiento académico. La mayoría de los trabajos realizados ponen de manifiesto que aprender de forma cooperativa produce un incremento significativo en el rendimiento de todos y cada uno de los participantes, en comparación con otros grupos que siguen aprendiendo de una forma individualista o competitiva. Es evidente que si hay una responsabilidad y un compromiso de todos para conseguir el logro del equipo tendremos que implicarnos más en la tarea y aumentaremos nuestro esfuerzo individual.
- A nivel de relaciones interpersonales, el aprendizaje cooperativo favorece un tipo de relaciones más positivas entre el alumnado, puesto que la idea de la

que se parte es la de aceptación de la diferencia como ayuda en el logro de los objetivos, tanto personales como del equipo en su conjunto.

- A nivel intrapersonal, las interacciones cooperativas fortalecen la autoestima de los participantes, puesto que se favorecen sentimientos de confianza hacia la tarea realizada, al ser ésta tan importante y necesaria como la de cualquier otro miembro del equipo. De esta forma se contribuye a un mejor bienestar emocional general del alumnado, pues se autopercebe como alguien digno y valioso desde sus propias capacidades y posibilidades.

Por su parte, de la profunda revisión de la literatura científica que nos aportan Serrano y Pons (2007) y Serrano *et al.* (2007), podemos inferir que la metodología cooperativa contribuye a: (1) Incrementar el nivel de logro de los estudiantes, considerados en un amplio rango de edad y en actividades cooperativas de distinta naturaleza; (2) Mejorar la motivación intrínseca hacia el aprendizaje; (3) Crear una actitud positiva hacia el aprendizaje; (4) Correlacionar positivamente con unos niveles elevados de autoestima; (5) Responsabilizar al alumnado de su implicación en el aprendizaje; (6) Mejorar la cohesión grupal y valorar las diferencias como elementos positivos de grupos heterogéneos; (7) Facilitar la integración de alumnado con necesidades educativas especiales y (8) Disminuir los comportamientos agresivos, al facilitar mecanismos de actuación democráticos.

Estos beneficios del aprendizaje cooperativo se verifican con alumnado de distintos niveles educativos y edades, en distintas áreas curriculares y en tareas diversas, tanto centradas en aprendizajes memorísticos como en procesos de resolución de problemas de alto nivel cognitivo. Pérez Sánchez (2008) encuentra un refuerzo circular, al advertir que la técnica cooperativa de trabajo produce una mejora del rendimiento académico que incita a los alumnos a perseverar en este tipo de trabajo, esto supone el mantenimiento y el aumento del número de interacciones que se producen en el aula entre los alumnos y entre éstos y el profesor, interacciones que vuelven a influir en el aprovechamiento escolar y en las actitudes hacia el trabajo escolar.

Con respecto a la enseñanza universitaria Backley, Cross y Major (2007) recogen el meta-análisis efectuado por Springer y colaboradores (1999) sobre los efectos que el aprendizaje en pequeños grupos tiene sobre el rendimiento, constancia y actitudes de estudiantes universitarios de ciencias, matemáticas, ingeniería y tecnología. Una de las conclusiones a las que llegan es la siguiente: "Los alumnos que estudian en pequeños grupos muestran, en general y en mayor medida, un superior rendimiento académico, manifiestan actitudes más favorables con respecto al aprendizaje y son más constantes en las asignaturas o programas de ciencias, matemáticas, ingeniería y tecnología que sus compañeros que reciben una enseñanza más tradicional. Los efectos señalados son relativamente amplios en la investigación sobre la innovación educativa y tienen gran importancia práctica" (Springer y cols. 1999: 42, cit. en Backley, Cross y Major, 2007: 27).

La segunda conclusión general que señalan Colomina y Onrubia (2004) es que las potencialidades y beneficios de las situaciones de aprendizaje cooperativo no se producen de manera automática por el simple hecho de agrupar al alumnado. Como ya hemos señalado anteriormente, aprender de forma cooperativa requiere un diseño de la actuación educativa que tenga en cuenta las condiciones necesarias bajo las que podemos obtener los mejores resultados. Gil Flores, García Jiménez y Satos López

(2009) argumentan que quienes han contado con un contexto de aprendizaje en el que se favorece la actividad grupal, se atribuyen a sí mismos mayores competencias genéricas y reflexivas (por ejemplo, aprendizaje autónomo, planificación, resolución de problemas, pensamiento reflexivo) que quienes proceden de contextos de aprendizaje convencionales.

4. LA TÉCNICA SODA MECA: DIAGNÓSTICO DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO DESDE LA MIRADA DOCENTE

Una de las primeras acciones formativas que llevamos a cabo dentro del GD fue la identificación, de una manera sistemática, de las principales dificultades con las que nos encontramos en el transcurso de las sesiones de trabajo en equipo con nuestro alumnado, así como también de aquellos aspectos positivos de las mismas que consideramos valiosos para su aprendizaje y, por tanto, estimábamos necesario mantener.

La herramienta que utilizamos para realizar un diagnóstico grupal sobre nuestras percepciones como docentes en relación al aprendizaje cooperativo en el ámbito universitario fue la técnica SODA-MECA (Bringas, 1986, cit. en López de Ceballos et al., 2001), que consiste en recoger aquellos elementos del presente (Satisfactorios-Defectuosos) y del futuro (Oportunos y Amenazantes) que se encuentran en una situación determinada, con el objetivo de elaborar una estrategia de intervención (Mantenerlos, Explotarlos, Corregirlos y Afrontarlos). Es decir, los elementos SODA deben convertirse en programas de acción MECA. El cuadro está construido en torno a dos variables: el tiempo (presente/futuro) y el signo (positivo/negativo) (ver figura 1).

ELEMENTOS		ACCIONES	
S	Satisfactorios: elementos del presente que van bien y normalmente seguirán bien. Son nuestros puntos fuertes.	Mantenerlos/maximizarlos: los elementos satisfactorios hay que mantenerlos.	M
O	Oportunos: son elementos que yendo bien o mal, ofrecen posibilidades de ir a mejor en el futuro.	Explotarlos: los elementos oportunos hay que explotarlos porque si no se convertirán en defectuosos.	E
D	Defectuosos: son elementos del presente que van mal y normalmente seguirán mal. Son nuestros puntos débiles.	Corregirlos: la estrategia a seguir es corregirlos si se puede, y sino compensar en la medida de lo posible sus efectos.	C
A	Amenazantes: son elementos que yendo bien o mal pueden ir a peor en el futuro.	Afrontarlos: la acción a emprender es afrontarlos, para cambiar la tendencia y que podamos convertirlos en oportunos.	A

FIGURA 1
ESTRUCTURA DE LA TÉCNICA SODA-MECA

Una síntesis de las ideas aportadas en estas sesiones aparece reflejada en las figuras 2 y 3, las cuáles recogen los elementos y las acciones tanto de signo positivo como negativo.

ELEMENTOS		ACCIONES	
Satisfactorios	<ul style="list-style-type: none"> • Estimula la participación e implicación del alumnado • Facilita y enriquece la realización de trabajos de investigación sobre la materia. • Garantiza un proceso de enseñanza-aprendizaje más ameno, en el que el alumnado disfruta aprendiendo, relacionándose con sus compañeros... • El grupo, en su mayoría, se hace consciente de que son ellos los que gestionan su propio aprendizaje (se percibe mucho más compartido). • Facilita la comunicación entre iguales y la comunicación profesora-alumnado. • Promueve la toma de conciencia de los beneficios que supone el aprendizaje cooperativo. 	Mantenerlos/maximizarlos	<ul style="list-style-type: none"> • Asistencia a clase del alumnado del curso académico anterior o, también, mostrando al grupo trabajos realizados en años anteriores. • No limitación de las sesiones de trabajo en equipo a los módulos prácticos; es decir, no vinculadas al horario sino al tipo de actividad que se plantee en el aula. • Creación de un ambiente de aula que favorezca el trabajo cooperativo. • Consideración del tamaño de los grupos y el número de grupos. • Dotar del peso adecuado al trabajo de grupo en el proceso de evaluación. • Elaboración de un dossier de actividades realizadas.
Oportunos	<ul style="list-style-type: none"> • Adquisición de competencias profesionales • Adquisición de competencias transversales • La formación continua en proyectos de innovación para la mejora docente, la participación en grupo docente o el trabajo coordinado con otras asignaturas que comparten al mismo grupo de alumnos y alumnas son instrumentos fundamentales para mejorar esta práctica. 	Explotarlos	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusión del trabajo en grupo como eje transversal. • Organización de talleres específicos. • Implicación y participación en proyectos de innovación y mejora docente, grupos docentes...

FIGURA 2
ELEMENTOS Y ACCIONES DE SIGNO POSITIVO

ELEMENTOS		ACCIONES	
Defectuosos	<ul style="list-style-type: none"> • Escasez de tiempos y espacios para el encuentro y el desarrollo óptimo del trabajo. • Ratio. • Demasiado contenido a trabajar en tan poco tiempo. • Dificultades para compatibilizar evaluación individual y grupal. • Dificultades para hacer un seguimiento del proceso. En este sentido, ¿cómo saber qué aporta cada miembro al grupo? • Dificultades, por parte del alumnado, para conciliar lo personal con lo académico. • Tendencia a homogeneizar los ritmos de trabajo. • La constitución de los grupos se realiza de forma poco reflexionada. Suelen ser grupos demasiado homogéneos. • Creciente dificultad, por parte del alumnado, para escuchar a otro u otra compañera. • Preocupación porque el proceso no lleve a un aprendizaje cierto o a un trabajo realmente cooperativo. • Falta de formación en determinados ámbitos como, por ejemplo, dinámicas de grupo. 	Corregirlos	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de instrumentos de evaluación adecuados, que permitan realizar un seguimiento del grupo (tanto a nivel individual como grupal). • Diseño de instrumentos para la autoevaluación de cada miembro al grupo. • Dedicación de más tiempo a la preparación de las sesiones de trabajo en grupo. • Empleo de técnicas de parafraseo. • Uso de las tutorías entre iguales. • Realización de evaluaciones cruzadas. • Dedicación de tiempo a la autoformación.

Amenazantes	<ul style="list-style-type: none"> • Se aplica el trabajo cooperativo solo para conseguir acreditaciones y reconocimiento institucional • El grado de exigencia en las revisiones del trabajo. • La falta de diálogo y de escucha. • La evaluación final sigue siendo individualizada. • Presencialidad o no del alumnado. • Sobrecarga de trabajo del alumnado. • Necesidad de coordinación entre el profesorado. • Existe el riesgo de que los alumnos más desmotivados influyan, de algún modo, en el resto del grupo. Es frecuente que los demás miembros del grupo afirmen no estar dispuestos a “hacer el trabajo a otro”. • Existe el riesgo de que algunas personas queden aisladas de todos los grupos, sean discriminadas (normalmente, suele suceder cuando esa persona se incorpora tardíamente en el grupo-clase). 	Afrontarlos	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento del proceso (propuestas, creación de grupos, participación,...) • Toma de decisiones en relación al tema de la asistencia. • Planteamiento de la creación de foros o herramientas colectivas virtuales. • Estructura modular. • Coordinación e integración de diferentes propuestas. • Valoración del trabajo cooperativo adecuadamente en la evaluación final • Incorporación, de forma sistemática, de un tiempo dedicado al seguimiento de los grupos • Puesta en marcha estrategias de motivación para mejorar la implicación y el compromiso individual con el grupo.
--------------------	--	--------------------	---

FIGURA 3
ELEMENTOS Y ACCIONES DE SIGNO NEGATIVO

La elaboración de esta técnica proporcionó un diagnóstico inicial de la situación sobre el que empezar a diseñar acciones que optimizasen la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo. No obstante, y en el transcurso de este proceso, nos planteamos la posibilidad de completar nuestro análisis recabando la opinión del alumnado sobre esta temática, con el fin de que nuestras apreciaciones fueran contrastadas con la voz de los protagonistas, lo que nos permitiría tener una mayor triangulación y consistencia en la información.

A tal fin, optamos por el diseño de un cuestionario elaborado ‘ad hoc’, debido a que en la revisión de investigaciones realizadas sobre el tema (Roca, 1996, 1998 y 2001; Poblete, 2000 y 2003; León del Barco, 2006; Poblete y García Olalla, 2004; González y García, 2007; González y Lobato, 2008; Bulut, 2010 y Lobato *et al.*, 2010) no hallamos ningún instrumento que recogiese las distintas cuestiones sobre las que queríamos indagar.

5. ESTRUCTURA Y DISEÑO INICIAL DE LA ESCALA ACOES

Puesto que no disponíamos de una herramienta validada que se ajustara a nuestros interrogantes e intereses, iniciamos el proceso de elaboración del Cuestionario para el Análisis de la Cooperación en Educación Superior (Escala ACOES), que pretende explorar en qué medida el alumnado universitario valora la importancia del trabajo cooperativo en su formación como futuro docente, además de conocer cuál es su percepción acerca de la estructura y funcionamiento más idóneo de los equipos en este tipo de metodología.

ACOES es una escala Likert de carácter numérico que, en un rango escalar de 1 a 5, permite expresar las valoraciones de los encuestados en cada ítem, significando el 1 en total desacuerdo y el 5 totalmente de acuerdo.

La primera parte de la escala está integrada por datos de carácter sociodemográfico que hacen referencia al sexo, titulación, especialidad y curso al que pertenece el encuestado. Deseamos incorporar al instrumento campos de información que nos permitan analizar diferencias respecto a la concepción del aprendizaje cooperativo en función del sexo, posibles modificaciones en las percepciones del trabajo cooperativo en el alumnado a lo largo de su formación universitaria y si el tipo de estudios ejerce alguna influencia en su valoración del trabajo grupal.

La lectura de los elementos detectados con la técnica SODA-MECA nos permite confeccionar las dimensiones más relevantes que integran nuestra escala y que, junto con la revisión bibliográfica efectuada al efecto, nos ayudan a establecer los núcleos temáticos que deseamos explorar. Las dimensiones mencionadas son concretadas y desagregadas en forma de ítems. La versión inicial de la escala ACOES está compuesta de 52 ítems distribuidos del siguiente modo:

- A. *Concepción del trabajo en grupo.* Pretendemos clarificar las representaciones mentales y significados que posee el alumnado respecto al trabajo en grupo. Exploremos sus ideas respecto a la ayuda que proporciona trabajar en grupo para su desarrollo cognitivo, social y académico.
- B. *Utilidad del trabajo en grupo para su formación.* Intentamos recoger la valoración del alumnado respecto a la utilidad del trabajo en grupo para potenciar sus interacciones sociales, su aprendizaje autónomo y su futuro desempeño profesional.
- C. *Planificación del trabajo de los grupos por parte del profesorado.* Esta dimensión nos permite conocer la opinión que tiene el alumnado respecto al ajuste de los trabajos grupales que diseña el profesorado. Concretamente, exploramos si la cantidad, complejidad, coordinación y tutorización de los trabajos cooperativos que propone el profesorado son coherentes con la adquisición de aprendizajes sólidos.
- D. *Criterios para organizar los grupos.* En esta dimensión nos interesamos por conocer la opinión del alumnado respecto al uso de criterios para formar los equipos de trabajo. Preguntamos por los criterios que hemos de emplear para configurar los grupos —si han de ser académicos o personales—, por su composición —homogénea o heterogénea—, su estabilidad temporal —por actividad, semanal, cuatrimestral, anual...—. También nos interesa en este ámbito temático explorar la valoración del alumnado en relación a la necesidad

del coordinador de grupo, así como al número adecuado de componentes que ha de tener el equipo.

- E. *Normas de los grupos*. En este apartado nos ocupamos de la regulación interna del grupo, preguntándole al alumnado por su opinión respecto a la existencia de una normas explícitas que arbitren el funcionamiento del grupo. Concretamente exploramos si las normas han de ser diseñadas por el profesorado, por el alumnado o negociadas entre ambos agentes.
- F. *Funcionamiento interno de los grupos*. Esta dimensión incorpora preguntas relacionadas con la secuencia de acciones realizadas en el proceso de trabajo grupal. Nos interesamos por las fases o tareas que asume el alumnado previamente a la elaboración del resultado o producto grupal, el cual, normalmente, se pragmatiza en un documento o trabajo académico.
- G. *Eficacia del trabajo grupal*. La última dimensión nos permite conocer las condiciones externas e internas del grupo en las que se producen unos mejores niveles de rendimiento y producción. Preguntamos al alumnado por los requisitos que favorecen logros elevados en la eficacia grupal, refiriéndonos al ámbito de la evaluación. Incorporamos preguntas referidas a la ponderación del trabajo grupal en la calificación final, la información de los criterios empleados, la discriminación en la evaluación de las diversas aportaciones personales, la inclusión de la autoevaluación de los estudiantes y la evaluación entre iguales.

Finalmente, la escala ACOES incorpora tres preguntas de respuesta abierta en la que se solicitan las fortalezas, debilidades y propuestas para mejorar el trabajo grupal.

6. ESTUDIO PSICOMÉTRICO DE LA ESCALA

La precisión de los datos obtenidos tras la aplicación de la primera versión de la escala a un grupo piloto de 59 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, y la estabilidad de la medida obtenida en diferentes aplicaciones, es uno de los elementos básicos que ha de cumplir todo procedimiento de obtención de información. Es por ello que se considera preciso un estudio de la fiabilidad y validez del instrumento con el objeto de dotar a los datos de la veracidad suficiente para no comprometer el instrumento.

El objetivo de este análisis consiste en valorar el grado de consistencia del instrumento de medida a emplear (propiedades de la escala y de sus elementos constitutivos) y su adecuación al objeto de la medición. Otros requisitos que, según Bisquerra (1989), ha de cumplir este instrumento son: la sensibilidad, la adecuación, la objetividad y la viabilidad. En definitiva, este estudio denota la utilidad científica del instrumento (Nunnally y Bernstein, 1995).

La fiabilidad se perjudica cuando las preguntas no están claramente formuladas y conducen a diferentes interpretaciones por parte de los encuestados. Por su parte, la validez depende de que las preguntas se refieran a hechos o a opiniones, actitudes y otras dimensiones que no son directamente observables. Es por ello preciso detectar, para el cálculo de la fiabilidad, el nivel de consistencia interna del instrumento y, en el caso de la validez, el poder discriminante de cada uno de los ítems, mediante los siguientes procedimientos analíticos:

- Análisis de Consistencia Interna, en el sentido de dotar de significación a los ítems de la prueba, es decir, conseguir que cada uno de ellos mida una porción del rasgo o característica que se desea estudiar (Latorre *et al.*, 1996). Para ello utilizaremos el coeficiente Alfa de Cronbach.
- Análisis de la capacidad de discriminación de los elementos de modo que se refuerce el carácter unidimensional de la prueba (García Jiménez *et al.*, 1995). Se utilizará para ello la t de Student entre las medias de los grupos establecidos.

6.1. Análisis de consistencia interna

El coeficiente de fiabilidad del cuestionario vendrá determinado por el coeficiente Alfa de Cronbach, basado en la correlación íter elementos promedio. Realizando una primera aproximación al estudio de la consistencia interna, siguiendo las instrucciones marcadas por Lozano (2006), podemos advertir cómo los valores correspondientes a cada una de las dimensiones en que se articula el cuestionario ACOES indican que las relaciones entre los diferentes elementos de la escala atendiendo a este criterio son muy dispares (ver tabla 1). Se aprecia cómo la dimensión D, referida a los *criterios para la constitución de grupos de trabajo* ha de ser revisada en su totalidad. Sin embargo, el valor total de Alfa en la escala (0.844) indica una correlación alta, un nivel elevado de estabilidad en las respuestas, por lo que el cuestionario presenta indicios de garantías de fiabilidad.

TABLA 1
COEFICIENTES ALFA POR DIMENSIÓN

Dimensión	Coefficiente Alfa
Dimensión A	0,665
Dimensión B	0,785
Dimensión C	0,580
Dimensión D	0,291
Dimensión E	0,568
Dimensión F	0,666
Dimensión G	0,718
Total	0,844

Por su parte, el comportamiento de cada uno de los ítems del cuestionario revela unos coeficientes alfa en todos ellos por encima de 0.840, lo que confirma la afirmación anterior pudiendo concluir que cada uno de los elementos de este cuestionario mide una porción del rasgo que deseamos estudiar y, por lo tanto, el instrumento goza de fiabilidad. (ver tabla 2).

TABLA 2
COMPORTAMIENTO DE LOS ÍTEMS

Ítem	Media en la escala si se elimina el ítem	Varianza en la escala si se elimina el ítem	Coefficiente de Homogeneidad corregido	Coefficiente Alfa si se elimina el ítem
1	179,68	309,661	,714	,840
2	179,83	320,148	,273	,846
3	179,95	326,562	,079	,849
4	180,58	318,712	,208	,848
5	181,27	324,769	,096	,850
6	179,93	316,379	,480	,843
7	180,00	312,410	,527	,842
8	179,70	316,318	,495	,843
9	179,98	316,076	,387	,844
10	179,75	309,218	,583	,840
11	179,75	319,115	,317	,845
12	179,95	320,356	,338	,845
13	181,52	313,076	,427	,843
14	180,37	316,958	,418	,844
15	180,90	323,836	,106	,850
16	180,37	316,138	,341	,845
17	179,95	318,151	,298	,846
18	180,33	322,789	,119	,850
19	181,70	307,497	,463	,842
20	180,23	319,204	,247	,847
21	180,70	320,164	,214	,847
22	179,87	317,394	,335	,845
23	181,20	323,036	,105	,851
25	182,58	329,071	,017	,849
26	179,83	314,815	,350	,845
27	181,27	320,717	,184	,848
28	180,10	325,477	,066	,851
29	180,85	313,669	,384	,844
30	180,75	315,936	,298	,846

Ítem	Media en la escala si se elimina el ítem	Varianza en la escala si se elimina el ítem	Coefficiente de Homogeneidad corregido	Coefficiente Alfa si se elimina el ítem
31	179,85	316,438	,429	,844
32	179,87	322,779	,190	,848
33	179,93	318,071	,325	,845
34	180,58	315,481	,251	,847
35	180,00	309,692	,467	,842
36	179,87	318,522	,364	,845
37	179,70	320,831	,303	,846
38	179,62	322,702	,252	,847
39	180,50	310,923	,361	,844
40	179,98	326,281	,054	,851
41	180,18	318,353	,198	,848
42	180,43	315,789	,308	,845
43	179,77	318,179	,366	,845
44	180,10	324,503	,143	,848
45	180,02	322,128	,196	,848
46	180,05	314,049	,358	,844
47	180,30	315,241	,264	,847
48	179,87	312,266	,461	,842
49	180,90	318,246	,270	,846
50	180,73	310,871	,420	,843
51	180,83	318,558	,241	,847
52	180,30	316,318	,320	,845

6.2. Discriminación de los ítems

Un ítem tiene poder de discriminación si es capaz de distinguir entre aquellos sujetos que puntúan alto en la prueba y los que puntúan bajo, es decir, si discriminan entre los que poseen un nivel alto en el rango medido y los que poseen un nivel bajo (García Jiménez *et al*, 1995). El poder de discriminación de todos los ítems de un test reforzará el carácter unidimensional de la prueba, puesto que todos los ítems constituyen elementos que funcionan de modo análogo convirtiéndose en pequeños tests que informan sobre el mismo rasgo que el test global. Lo deseable es que la discriminación de los ítems sea elevada.

Para llevar a cabo este estudio se han seleccionado los ítems cerrados de elección ordinales de manera que la suma total se ha recodificado en tres grupos:

1 = Grupo Bajo (valor mínimo, percentil 33): (151, 173)

2 = Grupo Medio (percentil 34, percentil 66): (174, 193)

3 = Grupo Alto (percentil 67, valor máximo): (194, 219)

De este modo, la realización de la prueba de t para muestras independientes permitió establecer la existencia, o no, de diferencia estadística ($n.s.=0.05$) entre los grupos que puntúan bajo y alto en los ítems. Todos aquellos valores de p menores que 0.05 representan un alto poder de discriminación por parte del ítem; por su parte, aquellos valores de p iguales o mayores a 0.05 no permiten rechazar la hipótesis nula de igual discriminación y, por tanto, afirmar que el ítem no discrimina, por lo que éste debería ser revisado. En nuestro caso, únicamente 29 de los ítems propuestos (56%) poseen un elevado poder de discriminación, es decir, cumplen con los objetivos planteados para cada una de las cuestiones de la escala. Esto refleja la necesidad de hacer una revisión de las cuestiones que no poseen capacidad discriminante, en el sentido de modificar su redacción o proceder a su supresión.

7. EL INSTRUMENTO DEFINITIVO. ANÁLISIS CONFIRMATORIOS

Valorada la información aportada por el estudio psicométrico y tras la revisión del contenido del instrumento por parte del GD, el cuestionario para el análisis de la cooperación en educación superior (escala ACOES), en su versión definitiva, está formado por un total de 49 ítems agrupados en las siete dimensiones inicialmente propuestas, manteniendo las tres preguntas abiertas que hacen referencia a las fortalezas, debilidades y propuestas de mejora del trabajo grupal, que fueron incluidas en la versión inicial (Anexo I).

La confirmación del funcionamiento de este instrumento se realizó replicando de nuevo el estudio psicométrico tras la aplicación experimental a una total de 926 estudiantes de los diferentes cursos y especialidades de la titulación de Magisterio y de Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.

La fiabilidad general de la escala ascendió hasta un valor de 0.890, siendo más elevado este índice en cada una de las dimensiones (ver tabla 3).

TABLA 3
COEFICIENTES ALFA POR DIMENSIÓN EN EL INSTRUMENTO DEFINITIVO

Dimensión	Coefficiente Alfa
Dimensión A	0,761
Dimensión B	0,841
Dimensión C	0,767
Dimensión D	0,518
Dimensión E	0,649
Dimensión F	0,827
Dimensión G	0,798
Total	0,890

Asimismo, todos los ítems han revelado una alta consistencia, con valores alfa por encima de 0.884.

Por último, en esta versión final todos los elementos, a excepción del ítem 24 (“no debe existir ninguna norma”), poseen un elevado poder de discriminación, lo que refleja la existencia de una estructura interna en el cuestionario capaz de responder a las demandas planteadas.

8. CONCLUSIONES

La escala ACOES es una escala Likert, elaborada ‘ad hoc’, cuyo objetivo es el análisis del trabajo grupal en el alumnado de educación superior.

Es una escala que permite indagar diferentes aspectos del aprendizaje cooperativo como la concepción que posee el alumnado, su utilidad para la formación, las repercusiones de la planificación del profesorado en la eficacia de los grupos, los criterios para su constitución, las normas intragrupales que incrementan el rendimiento, sus reglas de funcionamiento y sus requisitos para mejorar los resultados académicos.

Se trata de un instrumento que posee un nivel de consistencia interna aceptable. Asimismo, hay que señalar que todos los ítems que integran la escala gozan de una capacidad de discriminación, a excepción del ítem 24, redactado en sentido negativo, que será modificado en aplicaciones futuras de esta herramienta.

Por último, la depuración de la escala a partir de los diferentes procedimientos analíticos aquí presentados, aconseja su utilización en estudios posteriores para poder replicar, validar y generalizar su uso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barkley, E.; Cross, P. y Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*. Madrid: Morata.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ceac.
- Bossert, S. (1988). Cooperative activities in the classroom. *Review of Research in Education*, 15, 225-250.
- Bulut, S. (2010). A cross-cultural study on the usage of cooperative learning techniques in graduate level education in five different countries. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 111-118.
- Cabrera, A.F., Colbeck, C. L. y Terenzini, P.T. (2001). Developing performance indicators for assesing classroom teaching practices and student learning. *Research in Higher Education*, 42(3), 327-352.
- Colomina, R. y Onrubia, J. (2004) Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 415-434). Madrid: Alianza Editorial.
- García Jiménez, E.; Gil Flores, J. y Rodríguez Gómez, G. (1995). *Introducción a la teoría clásica de los tests*. Sevilla: Grupodelta.
- Gil Flores, J.; García Jiménez, E. y Santos López, C. (2009). Miradas retrospectivas de los egresados sobre la educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (2), 371-393.

- Gillies, R.M. y Ashman, A.F. (2003). *Co-operative learning: the social and intellectual outcomes of learning in groups*. Londres: Routledge Falmer.
- González, N. y García, M. R. (2007). El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 1-13.
- González, N. y Lobato, C. (2008). Evaluación de las competencias sociales en estudiantes de enfermería. *Bordón*, 60(2), 91-106.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1987). *A meta-analysis of cooperative, competitive and individualistic goal structures* Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Johnson D. W. y Johnson, R. T. (1990). *Cooperation and competition: theory and research*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2000a). *Teaching students to be peacemakers: results of twelve years of research*. Minneapolis: Cooperative Learning Center.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2000b). *Civil political discourse in a democracy: the contribution of Psychology*. Minneapolis: Cooperative Learning Center.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Maruyana, G. (1983). Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: a theoretical formulation and meta-analysis of the research. *Review of Educational Research* 53: 5-54.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: a metaanalysis*. Minneapolis: Cooperative Learning Center.
- Johnson, D. W., Maruyana, G., Johnson, R. T., Nelson, D. y Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- Johnson, D.; Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Klein, S. P., Kuh, G., Chun, M., Hamilton, L. y Shavelson, R. (2005). An Approach To Measuring Cognitive Outcomes Across Higher Education Institutions. *Higher Education*, 46 (3), 251-276.
- Latorre, A.; Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- León del Barco, B. (2006). Elementos mediadores de la eficacia del aprendizaje cooperativo: entrenamiento previo en habilidades sociales y dinámica de grupo. *Anales de Psicología*, 22(1), 105-112.
- Lobato, C. y otros (2010). Development of the competences of teamwork through cooperative learning at the university. *International Journal of Information and Operations Management Education*, 3(3), 224-240.
- López de Ceballos, P., García González-Gordon, H. y Merlo, J. (2001). *Un método de evaluación formativa en el campo social*. Madrid: Popular.
- Lozano, S. (2006). Validación de un modelo de medida de la auto-eficacia en la toma de decisión de la carrera. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 423-442.
- Nunnally, J.C. y Bernstein, I.J. (1995). *Teoría psicométrica*. México: McGraw-Hill.
- Pérez Sánchez, A.M. (2008). Efectos del aprendizaje cooperativo en la adaptación escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (1), 73-94.

- Poblete, M. (2000). *Características específicas del equipo, como grupo social. Aportaciones para una definición de equipo*. Comunicación presentada al VII Congreso de Psicología Social. Oviedo.
- Poblete, M. (2003). Aportaciones a la teoría de los grupos desde la Psicología de las Organizaciones. Hacia un modelo explicativo de la grupalidad. *Congreso Internacional sobre humanismo*. Bilbao: Universidad de Deusto
- Poblete, M. y García Olalla, A. (2004) Análisis y evaluación del trabajo en equipo en alumnado universitario: propuesta de un modelo de evaluación de desarrollo del equipo. En P.Ahumada. *Pedagogía universitaria, hacia un espacio de aprendizaje compartido* (pp. 727-750). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Pujolás, P. (2007). Estrategias metodológicas en la enseñanza universitaria: aprendizaje cooperativo. Disponible en: http://www.unex.es/unex/servicios/sofd/archivos/ficheros/formacion/Aprendizaje_Cooperativo.pps
- Pujolás, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Qin, Z., Johnson, D. y Johnson, R. (1995). Cooperative versus competitive efforts and problem solving. *Review of Educational Research*, 65(2), 129-143
- Roca, N. (1996). *Context grupal i actituds creatives en el procés d' innovació*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Roca, N. (1998). Perfiles de grupalidad de unidades laborales de organizaciones burocráticas profesionales. *Revista de Psicología Social*, 13(2), 269-277.
- Roca, N. (2001). Grupos mediadores de la innovación profesional: estudio comparativo de procesos. *Revista de Psicología Social*, 16(2), 177-191.
- Schoenecker, T.S., Martell, K. D. y Michlitsch, J.F. (1997). Diversity, Performance, and Satisfaction in Student Group Projects: An Empirical Study. *Research in Higher Education*, 38(4), 479-495.
- Serrano, J. M., Pons, R. M. y González-Herrero, M. E. (2007). *El aprendizaje cooperativo y la organización cooperativa de la actividad docente*. México: Trillas.
- Serrano, J.M. y Pons, R.M. (2007). Cooperative learning: we also do it without task structure. *Intercultural Education*, 18(3), 215-230.
- Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50, 245-271.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Argentina: Aique.
- Smart, J. C. (2009). *Higher education: handbook of theory of research*. Memphis: Universidad de Memphis.
- Suárez Guerrero, C. (2009). *El aprendizaje cooperativo como condición social de aprendizaje*. Universidad de Salamanca. Documento policopiado.

CUESTIONARIO PARA EL ANÁLISIS DE LA COOPERACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Estimada la intención de disponer de datos que nos permitan mejorar la planificación, organización, desarrollo y evaluación de la dinámica grupal, la intención de esta Escala es conocer qué piensas y cómo valoras el uso del trabajo en grupo en tu formación como futuro/a docente. Por ello, te pedimos que respondas con la máxima sinceridad y te agradecemos tu colaboración. Debes **señalar con una X** el nivel de acuerdo o desacuerdo en relación a los ítems formulados, sabiendo que el 1 significa *En total desacuerdo* y el 5 *Totalmente de acuerdo*.

SEXO: Mujer Hombre

TITULACIÓN QUE ESTÁS CURSANDO:

ESPECIALIDAD:

CURSO: 1º 2º 3º MAESTRO / MAESTRA

1º 2º LDO. PSICOPEDAGOGÍA

PRIMERA PARTE: VALORACIONES GENERALES SOBRE EL TRABAJO EN GRUPO

A) CONSIDERO QUE EL TRABAJO EN GRUPO ES:

	En total		Totalmente		
	Desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo	de acuerdo	de acuerdo
1. Un buen método para desarrollar mis competencias sociales: argumentación, diálogo, capacidad de escucha, debate, respeto a opiniones discrepantes...	1	2	3	4	5
2. Una oportunidad para conocer mejor a mis compañeros/as	1	2	3	4	5
3. Una forma de comprender mejor los conocimientos	1	2	3	4	5
4. Una manera de compartir el volumen de trabajo total	1	2	3	4	5
5. Una manera de facilitar la preparación de los exámenes	1	2	3	4	5

B) PERSONALMENTE, EL TRABAJO EN GRUPO ME AYUDA A:

	En total		Totalmente		
	Desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo	de acuerdo	de acuerdo
6. Exponer y defender mis ideas y conocimientos ante otras personas	1	2	3	4	5
7. Sentirme parte activa de mi propio proceso de aprendizaje	1	2	3	4	5
8. Entender los conocimientos e ideas de los compañeros y compañeras	1	2	3	4	5
9. Comprender la importancia del trabajo coordinado en mi futuro profesional como docente	1	2	3	4	5
10. Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes	1	2	3	4	5
11. Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma	1	2	3	4	5

SEGUNDA PARTE: VALORACIONES SOBRE LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO EN GRUPO

C) SOBRE LA PLANIFICACIÓN QUE HACE EL PROFESORADO DEL TRABAJO EN GRUPO OPINO QUE:

	En total			Totalmente	
	Desacuerdo			de acuerdo	
12. La cantidad de trabajos de grupo solicitados se adecuan a la carga lectiva del curso	1	2	3	4	5
13. El nivel de dificultad de los trabajos de grupo es el adecuado para nuestra formación	1	2	3	4	5
14. Existe coordinación entre los trabajos de grupo solicitados en las distintas asignaturas	1	2	3	4	5
15. La asistencia a clases prácticas resuelve las dudas que me surgen en la elaboración del trabajo en grupo	1	2	3	4	5

D) LA CONSTITUCIÓN DEL GRUPO DEBE:

	En total			Totalmente	
	Desacuerdo			de acuerdo	
16. Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad	1	2	3	4	5
17. Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos	1	2	3	4	5
18. Realizarla el profesorado aplicando criterios académicos	1	2	3	4	5
19. Tener una composición diversa de los miembros del grupo (edad, sexo, formación, experiencias...)	1	2	3	4	5
20. Ser estable a lo largo de la asignatura, cuatrimestre, curso...	1	2	3	4	5
21. Modificarse para la realización de diferentes actividades en una misma asignatura	1	2	3	4	5
22. Incorporar el nombramiento de un coordinador o coordinadora de grupo	1	2	3	4	5
23. Tener un número de participantes (indica en el cuadro en blanco el número que te parezca más oportuno)					

E) LAS NORMAS DE FUNCIONAMIENTO DEL GRUPO:

	En total			Totalmente	
	Desacuerdo			de acuerdo	
24. No debe existir ninguna norma	1	2	3	4	5
25. Deben existir normas, pero establecidas por el alumnado	1	2	3	4	5
26. Deben existir normas, pero establecidas por el profesorado	1	2	3	4	5
27. Deben ser negociadas entre el profesorado y el alumnado	1	2	3	4	5
28. Deben estar recogidas en un documento donde se concreten las responsabilidades que asume el grupo	1	2	3	4	5
29. Deben definir los roles que van a desempeñar cada una de las personas que constituyen el grupo	1	2	3	4	5

30. Deben incluir las consecuencias que tendrían para los participantes no cumplir los compromisos asumidos	1	2	3	4	5
31. Deben concretar el horario y lugar de las reuniones	1	2	3	4	5
32. Deben incluir la obligatoriedad de asistir a las reuniones	1	2	3	4	5

TERCERA PARTE: VALORACIONES SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DE LOS GRUPOS DE TRABAJO

F) HABITUALMENTE, AL HACER UN TRABAJO DE GRUPO: En total Totalmente
Desacuerdo de acuerdo

33. Nos reunimos al inicio para planificar los diferentes pasos que tenemos que realizar	1	2	3	4	5
34. Consultamos la documentación básica aportada por el profesor/a	1	2	3	4	5
35. Realizamos búsqueda de información en diferentes fuentes (internet, biblioteca,...)	1	2	3	4	5
36. Tomamos decisiones, de forma consensuada, para garantizar la coherencia global del trabajo de grupo	1	2	3	4	5
37. Durante la realización del trabajo hacemos "puestas en común" para que todo el grupo conozca lo que los demás están haciendo y tengamos buena idea de la marcha de la actividad	1	2	3	4	5
38. Participamos equitativamente todos los componentes del grupo	1	2	3	4	5
39. Lo evaluamos y hacemos propuestas de mejora	1	2	3	4	5

G) EL RENDIMIENTO DEL GRUPO MEJORA SI:

En total Totalmente
Desacuerdo de acuerdo

40. El profesorado facilita unas pautas claras de las actividades grupales a desarrollar	1	2	3	4	5
41. Las actividades planteadas por el profesorado requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica	1	2	3	4	5
42. El profesorado supervisa el trabajo del grupo	1	2	3	4	5
43. El profesorado controla la asistencia regular a clase	1	2	3	4	5
44. Los trabajos se valoran adecuadamente en la calificación global de la asignatura	1	2	3	4	5
45. El profesorado nos informa previamente sobre los criterios de evaluación de la actividad de grupo	1	2	3	4	5
46. El profesorado evalúa los diferentes niveles de participación de cada uno de los miembros del grupo	1	2	3	4	5

47. Se incorpora la autoevaluación de cada alumno/a en la evaluación global del grupo	1	2	3	4	5
48. Nos evaluamos los miembros del grupo unos a otros	1	2	3	4	5
49. El profesorado le asigna al trabajo de grupo un peso importante en la calificación final de la asignatura	1	2	3	4	5

Señala alguna/s **FORTALEZA/S** que posea el trabajo en grupo y que no hayan sido incluidas en los ítems anteriores:

.....
.....
.....

Señala alguna/s **DEBILIDAD/ES** que tenga el trabajo en grupo y que no hayan sido incluidas en los ítems anteriores:

.....
.....
.....

Señala alguna/s **SUGERENCIAS PARA MEJORAR** la metodología cooperativa:

.....
.....
.....

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Fecha de recepción: 26 de diciembre de 2010.

Fecha de revisión: 05 de febrero de 2011.

Fecha de aceptación: 21 de marzo de 2011.

Ocampo Gómez, Camilo Isaac; Cid Souto, Belén (2012). Formación, experiencia docente y actitudes de los profesores de infantil y primaria ante la educación escolar de hijos de personas inmigrantes en España. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 111-130.

FORMACIÓN, EXPERIENCIA DOCENTE Y ACTITUDES DE LOS PROFESORES DE INFANTIL Y PRIMARIA ANTE LA EDUCACIÓN ESCOLAR DE HIJOS DE PERSONAS INMIGRANTES EN ESPAÑA

Camilo Isaac Ocampo Gómez

Profesor Titular de la Universidad de Vigo

Belén Cid Souto

Maestra de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia

Licenciada en Psicopedagogía

RESUMEN

El contenido de este artículo es consecuencia de una investigación que se lleva a cabo en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación de la Universidad de Vigo, cuyo objetivo es conocer como la formación y la experiencia docente del profesorado influyen/pueden influir en el desarrollo de actitudes favorables para una práctica docente inclusiva con respecto a los hijos de inmigrantes.

Así, tras una sucinta referencia teórica a las actitudes, formación y experiencias docentes en la que se intenta delimitar conceptos y plantear posibles enfoques y modelos de educación multicultural que están en la base de la actitud intercultural del maestro/a, se exponen los puntos más relevantes de la investigación realizada: formulación de objetivos, hipótesis, variables, cuestionario que se emplea, muestra a la que se aplica y, tras el correspondiente análisis de los resultados obtenidos, se plantean cuatro conclusiones que nos conducen a una propuesta para mejorar los actuales procesos de enseñanza y orientación en nuestros centros.

Correspondencia:

Camilo Isaac Ocampo Gómez (isaacc@eresmas.com).

E-mail autores:

Belén Cid Souto (bcidsouto@hotmail.com).

TRAINING, TEACHING EXPERIENCE AND ATTITUDES OF TEACHERS OF CHILDHOOD AND PRIMARY EDUCATION TOWARDS SCHOOLING IMMIGRANT CHILDREN IN SPAIN.

ABSTRACT

This article is the result of a study carried out in the Department of Teaching, School Organisation and Research Methods of the University of Vigo (Spain). Our aim was to find out how training and teaching experience of teachers influence or may influence the development of positive attitudes towards inclusive teaching practices with regard to immigrant children. In this article we first introduce the theoretical background of attitudes, training and educational experiences, in which concepts are defined and likely approaches and multicultural education models that form the basis of teachers' intercultural attitude are discussed. We then outline the most outstanding points of this study: formulation of objectives, hypothesis, variables, questionnaire used, and sample under study. After analysing the results obtained, four conclusions lead us to a proposal of improvement of current teaching processes and guidance in Spanish schools.

I. INTRODUCCIÓN

Las actitudes que manifiestan profesores y profesoras con respecto a la inclusión del alumnado de origen inmigrante, cada vez más numeroso en España, viene siendo una preocupación constante para el grupo de investigación que, con la denominación de Ortus, funciona en el departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación en Educación de la Universidad de Vigo. Esta preocupación tiene dos motivos. El primero es la trascendencia social del tema. El segundo es el reto que supone, por su posible repercusión en la calidad de la educación, para los servicios de orientación (internos y externos) de los centros.

En consecuencia con lo anteriormente expuesto, se planteó una investigación dirigida a conocer como la formación y la experiencia previa del profesorado, sobre todo en el ámbito de la integración de alumnos de origen extranjero, influyen/pueden influir en el desarrollo de actitudes favorables para una práctica docente inclusiva, es decir, con especial atención a aquellos estudiantes que son vulnerables a la marginación y a la exclusión (Parrilla, 2001; Arnáiz, 2008) y, más en concreto, en el caso de los hijos/as de personas inmigrantes en España.

El presente artículo, en el que se recoge una fase de dicha investigación, consta de tres partes principales. En la primera de ellas (Conceptos básicos de partida) se delimita el concepto de actitud intercultural y se realiza una aproximación a su relación con la formación del profesor y con la experiencia de los docentes en el aula, para, a partir de ahí, tratar de precisar los enfoques y modelos de educación multicultural que pueden hallarse en la base de la actitud del profesor/a ante la multiculturalidad en la escuela.

En la segunda parte (La investigación planteada) se da cuenta de los principales puntos de la investigación empírica con la que se pretende averiguar si existe relación entre formación y experiencia profesional de los maestros/maestras y su actitud

ante el modelo de escolarización de los hijos y las hijas de personas inmigrantes en nuestros centros.

La tercera y última parte del artículo (Conclusiones y propuestas) se dedica a las principales conclusiones y recomendaciones derivadas de los resultados obtenidos en la investigación realizada.

2. CONCEPTOS BÁSICOS DE PARTIDA

Actitud, según la Real Academia Española (2001), es la disposición de ánimo manifestada de algún modo. Así, se habla de actitud favorable, pacífica, amenazadora de una persona, de un partido o de un gobierno.

Basándose en diversas definiciones, Rodríguez (1991) definió la actitud como una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto.

Teniendo en cuenta este sentido del término, como tendencia a responder de igual manera en iguales circunstancias, la actitud intercultural (Jordan, 1994) puede plantearse como la disposición a aceptar, valorar, comprender e interactuar con personas y comunidades culturalmente diferentes a la propia. Implica aspectos entre los que cabe destacar: cuestionamiento y reflexión crítica sobre el propio entorno, valoración positiva de la diversidad y respeto por las personas, apertura al otro, flexibilidad para comprender y adaptarse a nuevas situaciones y contextos, así como tolerancia a la ambigüedad.

Son aspectos susceptibles de concretarse en conductas distintas en función de las circunstancias en el que tengan lugar. Ahora bien, en cualquier caso guardan relación con el compromiso que una persona adquiere y manifiesta con una escala axiológica asumida, a través del contacto experiencial con los valores que la integran, a lo largo de su vida en todos y cada uno de los medios: familiar, escolar, ambiental y profesional. Es decir, se hallan vinculados a la formación humana, tanto a la general como a la profesional, lo que equivale a afirmar que guardan relación con lo que podríamos denominar en términos actuales "la educación a lo largo de la vida" (UNESCO, 1996).

Y, ya de un modo más específico, ciñéndonos al ámbito docente, la relación entre formación del profesor y actitud intercultural, con independencia del modelo o paradigma del que se parta, se presenta en mayor grado. Porque la actitud intercultural va a ir unida a la adquisición y desarrollo de competencias docentes a lo largo de la formación inicial y continuada del profesor (que, en nuestro caso, es el maestro/a de infantil y de primaria).

Ello conlleva el diseño y desarrollo de un currículo formativo de maestros en el cual, a través de experiencias teórico-prácticas, el futuro profesional pueda adquirir competencias técnicas, metodológicas y actitudinales en el sentido dado a estos términos por Bunk (1994); Le Boterf (2001); Echeverría (2005); Echeverría et al. (2008). Equipamiento formativo necesario para afrontar con éxito la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos y alumnas de estos niveles. Entre ellas, puede considerarse una unidad competencial actitudinal imprescindible el saber ser personas receptivas y comprensivas con individuos y comunidades de otras culturas distintas de

la propia, así como la decidida disposición a interactuar con aquéllas (Barreira, Sobrado y Ocampo, 2005). Desde luego en el marco general de la competencia profesional que, según Aneas (2009), permite un correcto desempeño y una adecuada integración en la empresa culturalmente diversa.

Por otro lado, resulta evidente que la formación del docente se completa y enriquece con la experiencia diaria del magisterio entendida como aprendizaje cotidiano realizado a través de la observación de los hechos. La experiencia probablemente interactúa con la formación en la medida en que aquélla propicia aprendizajes que son el fruto de la comprobación directa de la validez que poseen en la práctica los principios teóricos aprendidos, a la vez que pone en marcha la reflexión sobre los efectos discentes de la propia acción docente a partir de la cual cabe iniciar su mejora. De aquí el surgimiento del enfoque práctico de la formación docente tras el cual nos encontramos a Dewey (1902, 1946, 1989); Fenstermacher y Richardson (1993), Schön (1992, 1998), Gibbs y Rust (1993). Aprendizajes que, al mismo tiempo que poseen un innegable efecto positivo sobre las competencias más técnicas y metodológicas del maestro/a, lo tienen en mayor grado, si cabe, sobre las de tipo actitudinal, fundamentales para el adecuado ejercicio de la docencia en todos los niveles (incluso para la propia reflexión sobre la práctica), puesto que toda actitud posee un indiscutible componente cognitivo-experiencial (Currás y Dosil, 2001).

Como las actitudes, según los autores citados, son fruto también de los modelos sociales, culturales y morales del grupo, pueden relacionarse con las diferentes formas de escolarizar al alumnado procedente de otros países y culturas existentes, ya que, como modelos que son, tienen repercusión en las actitudes de padres (Santos Rego et al., 2010), políticos y profesores ante la educación escolar de los niños y niñas hijos de inmigrantes. Por ello, al estudiar las actitudes del profesorado con relación a la integración de alumnos, deben tenerse en cuenta los distintos enfoques y modelos de tratamiento escolar de la diversidad cultural.

Pues bien, Bartolomé (1997: 44-45) encuentra diez modelos de educación multicultural que ordena en función de cuatro enfoques de los que aquéllos pueden derivarse. Veámoslo:

- a) Los basados en el enfoque de afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida (modelos: asimilacionista, compensatorio y segregacionista);
- b) Los que se sitúan en la tendencia al reconocimiento de la pluralidad de culturas en aspectos parciales o globales dentro del marco escolar (modelos: de currículum multicultural, pluralismo multicultural y de orientación multicultural);
- c) Los establecidos sobre la consideración de una opción intercultural fundada, a su vez, en la simetría cultural (modelos: intercultural, de educación no racista y holístico de Banks);
- d) Los que se fundamentan en el intento de ir hacia una sociedad más justa luchando contra la asimetría cultural (modelos: antirracista y radical).

Estos modelos, en algún caso combinándose entre sí, pueden hallarse en la base del desarrollo de la actitud del docente ante la multiculturalidad en la escuela. En la realidad escolar se hallan presentes también en la formación inicial y continua del profesor, así como en sus aprendizajes experienciales a través de la práctica diaria. Por ello deben ser tenidos en cuenta a la hora de estudiar dichas variables.

En la evaluación de actitudes (Rodríguez, 1991) debe tenerse en cuenta que éstas, como ya se ha dicho, son predisposiciones estables, es decir, indicativos de conducta, pero no la conducta en sí. Por ello, para su evaluación se emplean distintos procedimientos, siendo los principales el de escalas Likert (ítems presentados en forma de juicios o afirmaciones sobre los que se pide que se exprese uno de los valores que se proponen), de diferencial semántico (bipolaridad de adjetivos extremos que califican el objeto de la actitud entre los cuales cabe realizar una graduación) y de escalas Guttman—escalogramas— (responder ante un conjunto de afirmaciones pertinentes al objeto de la actitud y que varían en intensidad).

En este sentido, las investigaciones al respecto, entre las cuales, en el tema que nos ocupa en España, ha de citarse la realizada por Cabrera, Espín, Rodríguez Lajo y Marín (1997), proponen las escalas de actitud tipo Likert como las generalmente más adecuadas.

3. LA INVESTIGACIÓN PLANTEADA

Son varios los autores que de un modo u otro se ocuparon del problema de la adecuada integración de inmigrantes e hijos de inmigrantes en nuestro país (Ainscow, 2001; Arnáiz, 2003; Bartolomé, 1997; Díaz Aguado, 2003; Goenechea, 2004; Jordan, 1994 y 1996; Santos Rego, 1994) y diversas las aportaciones por ellos realizadas. Sin embargo, nos pareció necesario trabajar en una línea cuyos resultados puedan servir de ayuda para realizar una mejor formación (inicial y continua), así como un desarrollo más adecuado de la supervisión de maestros y del trabajo de los orientadores. Cuestión que nos ocupa como investigadores en el bienio 2009-2010 y de la que, sobre todo en lo que respecta a una parte de la investigación empírica realizada, damos cuenta en este artículo, ateniéndonos —por la importancia que tienen— a los aspectos siguientes: objetivo de la investigación, hipótesis, variables consideradas, muestra, cuestionario aplicado, análisis de resultados y conclusiones.

3.1. Objetivo

Averiguar si puede constatarse una relación entre la formación de maestros y maestras, su antigüedad, sus experiencias profesionales interculturales y su actitud ante el modelo de escolarización de hijos de inmigrantes.

3.2. Hipótesis

Existe relación entre las actitudes del profesorado de educación infantil y primaria frente el modelo de escolarización de los hijos de inmigrantes y:

- a) su formación inicial y continua,
- b) sus años de servicios como maestros/as,
- c) sus experiencias profesionales en el ámbito de la interculturalidad

3.3. Variables consideradas

Además de las personales y contextuales, las variables consideradas en esta investigación se agruparon en dos grandes bloques: variables relativas a la formación y experiencias docentes sobre interculturalidad (Anexo I. A) y variables correspondientes al ámbito de las actitudes docentes manifestadas mediante el acuerdo-desacuerdo con diferentes enunciados (Anexo I. B).

3.4. La muestra

La muestra con la que se trabajó es la correspondiente al profesorado de 23 centros públicos de educación infantil y primaria de la Comunidad Autónoma de Galicia que quiso responder al cuestionario. En su mayoría son de las provincias de Ourense y Pontevedra. En cualquier caso, se trató de que estuvieran representados los centros ubicados en los lugares de mayor concentración de inmigrantes (principales capitales) según el Consejo Económico y Social (CES) de Galicia (2002). De los 150 cuestionarios distribuidos, ya que se invitó a participar a 6 profesores (de infantil y primaria en los casos de los centros públicos integrados —CPI—) por colegio, se recogieron 93 cubiertos, con lo que nos hallamos ante una muestra de 93 docentes (Véase Tabla 1).

TABLA 1
MUESTRA

PROVINCIAS	Nº DE CENTROS PARTICIPANTES	CUESTIONARIOS RECOGIDOS
La Coruña	5	41
Lugo	2	29
Ourense	9	6
Pontevedra	7	17
<i>Totales:</i>	23	93

3.5. Cuestionario de recogida de datos: elaboración y fiabilidad

Elaboración

Tras la constatación, una vez realizada la correspondiente revisión bibliográfica, de la inexistencia de algún recurso adecuado al caso, se utilizó un instrumento (cuestionario) de elaboración propia a partir de lo expuesto en los conceptos básicos de partida y las variables consideradas.

Para su elaboración se constituyó un equipo de trabajo en el departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de investigación formado por cuatro profesores pertenecientes al mismo. Se acordó que el cuestionario debería constar de tres partes: a) datos personales, profesionales y de formación (inicial y continua); b) experiencias docentes; d) actitudes.

Para responder a las cuestiones de las dos últimas partes se decidió utilizar una escala tipo Likert de cuatro grados, citada por Sánchez, F. et al. (1998). En la parte b) se pide el grado en que el/la docente ha tenido determinada experiencia; y en la c) el grado de acuerdo-desacuerdo con algunos enunciados que expresan actitudes significativas en relación con el emplazamiento, tratamiento y expectativas con respecto al alumnado cuyos padres proceden de la inmigración.

Una vez redactada la prueba se realizó una aplicación de carácter experimental en un centro de la provincia de Ourense (CEIP Rosalía de Castro de Xinzo de Limia) a un total de 10 profesores/as. Los resultados obtenidos y el intercambio de opiniones con 3 de las personas encuestadas (a las que se le pidió que aceptaran participar en un grupo de trabajo al respecto) permitieron mejorar la redacción de varios ítems y aconsejaron suprimir unas preguntas de respuesta abierta orientadas al estudio cualitativo y redactar definitivamente las instrucciones para su cumplimentación.

La versión definitiva del cuestionario posee un total 40 ítems, de los cuales los 10 primeros se refieren a variables personales y de formación, los 20 siguientes a experiencias docentes vividas y los 10 últimos a actitudes del profesor/a que manifiesta a través de su expresión de acuerdo-desacuerdo con los enunciados planteados (Véase Anexo III).

Fiabilidad

Con el fin de determinar la utilidad del instrumento, y como procedimiento previo al análisis de los datos obtenidos, se efectuó un estudio de fiabilidad siguiendo el método de homogeneidad o consistencia interna basado en el coeficiente *Alpha de Cronbach*, que indica la precisión de medida del instrumento o estabilidad de la prueba. El índice que resulta es de **0.89**, por lo que puede afirmarse que: a) existe una elevada interrelación entre los ítems que lo componen y, b) dada la extensión de la prueba, el cuestionario posee un nivel de estabilidad suficiente.

3.6. Principales resultados obtenidos

El tratamiento estadístico de los datos obtenidos a través de la aplicación del cuestionario a la muestra citada se realizó a través del programa informático SPSS para Windows. Y, una vez hecho el estudio de fiabilidad del cuestionario al que ya nos hemos referido, se pasó al análisis estadístico de los datos correspondientes a las variables de investigación. A continuación se exponen los resultados más importantes en cuanto a las características de la muestra, las respuestas dadas a los ítems que se refieren a actitudes, los puntos principales de la relación entre éstas, la formación y los años de experiencia, así como el producto del estudio correlacional realizado entre las experiencias docentes de los/las maestros/as de la muestra.

3.6.1. La muestra

En su mayor parte son mujeres (70%) y, por otra parte, el 40% de ellas poseen más de 50 años. Tienen 1 o 2 alumnos/as inmigrantes en el aula cerca de la mitad (45%) y

declaran no haber recibido formación inicial sobre interculturalismo un 75 %. Cerca de un 60% afirman haber realizado alguna actividad de formación continua sobre este tema.

En cuanto a la experiencia docente cabe destacar algunas características como las siguientes: En adaptaciones curriculares, el 65% de los maestros/as encuestados declara poseer bastante (40%) o mucha experiencia en ellas (25%), mientras que sólo un 7% declara no haber participado nunca en experiencias de este tipo.

Ocurre algo parecido con el desarrollo de actividades docentes con grupos heterogéneos en el aula y trabajo cooperativo como estrategia didáctica. En ambos casos más de un 77% del profesorado encuestado se considera con bastante (55%) o mucha (22%) experiencia en ello; y únicamente el 7% manifiesta que carece de experiencia en este modo de trabajar en el aula.

Ello nos permite afirmar que nos hallamos ante una muestra suficientemente representativa del profesorado de educación infantil y primaria en estos momentos en España y desde luego en Galicia.

3.6.2. *Las actitudes docentes*

a) Convivencia de diversas culturas

La gran mayoría de los profesores y profesoras que forman parte de la muestra participante en este estudio (más del 95%) se muestran muy o bastante de acuerdo en que *la convivencia de diversas culturas en el aula favorece el conocimiento y el respeto mutuo*, correspondiendo al 66% el porcentaje de los que se hallan muy de acuerdo con este enunciado y concurriendo el hecho de que ningún docente se haya manifestado como nada de acuerdo con lo que en él se afirma.

b) Mantenimiento de costumbres originarias en nuestro país

En el ítem relativo a la variable *garantizar que los niños/as extranjeros/as puedan mantener sus costumbres y pautas culturales*, tan sólo un 17 % del profesorado encuestado se halla muy de acuerdo y cerca de un 31% dice estar bastante de acuerdo. Se manifiesta algo de acuerdo un 44% y algo más de un 7% se identifica con la posición “nada de acuerdo”.

c) Incorporación al aula y aprendizaje para los demás alumnos

Con el enunciado que se refiere al hecho de que *la incorporación de alumnado inmigrante suponga o no un aprendizaje para todos los demás*, algo más del 80% del profesorado se muestra muy o bastante de acuerdo (un 40% en cada caso), mientras un 16.6% dice estar algo de acuerdo y poco más de un 2% nada de acuerdo.

d) Voluntad de integración en la sociedad

Otro tanto ocurre en el ítem en que se interroga al magisterio sobre su grado de acuerdo con la afirmación de que *los alumnos extranjeros que quieren acaban integrándose*, donde el 82.2% responden que están muy de acuerdo o bastante de acuerdo (42.2% y

40% respectivamente), lo que probablemente nos habla de la hegemonía del modelo asimilacionista por parte de un gran número docentes.

e) La utilización del conflicto con fines pedagógico-sociales

Resulta interesante ver el grado de acuerdo con la utilización de los conflictos con una finalidad de educación social. Así, mientras un 36% está muy de acuerdo con que esto forme parte de la práctica pedagógica y un 30.6% está bastante de acuerdo, el 18.1% está algo de acuerdo; existiendo un 14.7% que se manifiesta nada de acuerdo con dicha afirmación.

Estos datos probablemente apuntan en la dirección de la falta de tradición que hay en nuestra enseñanza del uso del conflicto como un medio didáctico orientado a la consecución en el aula de objetivos propuestos por la Pedagogía Social, que en nuestro caso tienen una gran importancia.

f) Formación continua, experiencia y actitud hacia la integración en el aula.

La formación continua constituye un elemento diferencial importante a la hora de que los/las docentes expresen su actitud con respecto a la escolarización de alumnos/as de origen inmigrante, ya que son los maestros y maestras con más formación continua los que expresan un mayor grado de conformidad con la afirmación de que *la integración de inmigrantes en el aula ordinaria dificulta el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en aquella*.

En la tabla 2 (resultados de la prueba de Mann-Whitney) puede comprobarse como existe una diferencia significativa ($0.027 < 0.05$) entre el grupo de docentes que posee formación continua y el grupo que no la posee en cuanto al grado de acuerdo-desacuerdo que expresan con respecto al enunciado anterior.

Comparación de respuestas dadas por grupos (1) y (2)

TABLA 2
PRUEBA DE MANN-WHITNEY

<i>Respuestas a: "La integración de inmigrantes en el aula dificulta el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en ella"</i>		
	<i>Maestros con formación continua</i> (1)	<i>Maestros sin formación continua</i> (2)
<i>Estadísticos de contraste</i>	U de Mann-Whitney	742,500
	W de Wilcoxon	2120,500
	Z	-2,212
	Sig. asintót. (bilateral)	,027

Parece como si la formación continua contribuyese a que quien la posee se inscriba en modelos de educación multicultural de tipo asimilacionista, compensatorio y

segregacionista. Quizá porque la formación continua no fue/es capaz de proporcionar referencias y ejemplos próximos a modelos derivados de los enfoques basados en el reconocimiento dentro del marco escolar de una pluralidad de culturas en aspectos globales o parciales o en la consideración de una opción intercultural basada en la simetría cultural.

Por otra parte, las pruebas de Kruskal-Wallis y Mann-Whitney ponen de manifiesto que algo parecido ocurre con los años de servicio como docente, ya que los maestros y maestras que poseen entre 21 y 30 años de servicios (cuartil 3) declaran poseer el mayor grado de conformidad con el enunciado del apartado: *la integración de inmigrantes en el aula ordinaria dificulta el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en aquélla*. (Véanse las tablas 3 y 4).

Diferencias significativas entre los diversos grupos de experiencia laboral

TABLA 3
PRUEBA DE KRUSKAL-WALLIS

Respuestas a: "La integración de inmigrantes en el aula dificulta el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en ella"		
Años de servicio como docente		
<i>Estadísticos de contraste</i>	Chi cuadrado	12,553
	G1	3
	Sig. asintót.	0,006

Determinación de grupos entre los que existen diferencias significativas

TABLA 4
PRUEBA DE MANN-WHITNEY

Respuestas a "La integración de inmigrantes en el aula dificulta el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en ella"		
	Percentil 1 (Experiencia entre 0 y 4 años)	Percentil 3 (Experiencia entre 21 y 30 años)
<i>Estadísticos de contraste</i>	U de Mann-Whitney	155,000
	W de Wilcoxon	408,000
	Z	-3,169
	Sig. asintót. (bilateral)	,002

3.6.3. La relación existente entre actitudes y las experiencias docentes

El estudio correlacional realizado entre las variables correspondientes a los apartados 2 y 3 del cuestionario (Cfr. Tabla 4) permitió constatar la existencia de una correlación positiva y significativa entre las siguientes variables:

- a) El grado de acuerdo manifestado con la afirmación *“La presencia de hijos/as de personas inmigrantes en las escuelas es enriquecedora para el conjunto de los alumnos/as”* (ítem 3.7) y las experiencias docentes, reconocidas en cada caso, en materia (ámbito) de:
- *Utilización de grupos heterogéneos y variados en las actividades diarias,*
 - *Trabajo cooperativo en el aula,*
 - *Introducción de contenidos interculturales en la programación didáctica,*
 - *Planificación de actividades de atención a la diversidad cultural en el equipo de ciclo,*
 - *Estudio e investigación de diversos temas de aprendizaje desde una perspectiva intercultural,*
 - *Realización de actividades que promuevan los valores de solidaridad y cooperación,*
 - *Reflexión conjunta acerca de las actitudes individuales y colectivas y del tipo de relaciones interculturales que se establecen,*
 - *Escenificación y simulación de situaciones de diversidad cultural en el aula,*
 - *Discusión sobre noticias, artículos, análisis de testimonios relacionados con la interculturalidad,*
 - *Elaboración de material didáctico intercultural propio,*
 - *Análisis conjunto de diversas situaciones culturales conflictivas.*
- b) El grado de acuerdo expresado con respecto a la afirmación *“Los alumnos hijos de inmigrantes dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula en que se hallan”* (ítem 3.4.) y la experiencia que cada docente reconoce en cuanto a:
- *Experiencia en adaptaciones curriculares,*
 - *Reflexión conjunta acerca de las actitudes individuales y colectivas y del tipo de relaciones interculturales que se establecen,*
 - *Discusión sobre noticias, artículos y análisis de testimonios relacionados con la interculturalidad,*
 - *Análisis conjunto de diversas situaciones culturales conflictivas,*
- c) El grado de acuerdo expresado con respecto a la afirmación *“La convivencia de diversas culturas favorece el conocimiento y el mutuo respeto”* (ítem 3.2) y la experiencia en cuanto a:
- *Estudio e investigación de diversos temas de aprendizaje desde una perspectiva intercultural,*
 - *Reflexión conjunta acerca de las actitudes individuales y colectivas y del tipo de relaciones interculturales que se establecen.*
- d) El grado de acuerdo expresado con respecto a la afirmación *“La incorporación de un alumno/a de origen inmigrante supone un aprendizaje para todos”* (ítem 3.6) y reconocer el propio profesor su experiencia en:
- *Utilización de grupos heterogéneos y variados en las actividades diarias,*
 - *Realización de actividades que promuevan los valores de solidaridad y cooperación.*
- e) El grado de acuerdo expresado con respecto a la afirmación *“La diversidad de culturas conlleva cierta pérdida de nuestros valores”* (ítem 3.3) y el propio reconocimiento de:
- *Experiencia en adaptaciones curriculares.*
- f) El grado de acuerdo expresado con respecto a la afirmación *“Se deben utilizar los conflictos para la educación social”* (ítem 3.10) y experiencia en:
- *Estudio crítico de las prácticas culturales propias y ajenas.*

Tabla de correlaciones entre variables de actitud y experiencia

TABLA 4
CORRELACIONES SIGNIFICATIVAS

<i>Actitud</i> <i>Experiencias</i>	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7	3.8	3.9	3.10
2.1			311**	204*						
2.2						250*	289**	-241*		
2.3										
2.4							245*			
2.5							211*			
2.6							216*			
2.7						231*	392**			
2.8				277**			258*			
2.9							203*			
2.10										
2.11				255*			211*			
2.12										
2.13										
2.14										
2.15										
2.16							204*			
2.17										
2.18										
2.19				277**						
2.20										232*

Notas: 1. Las variables se hallan representadas por el número de los correspondientes ítems del cuestionario.
2. * Significatividad al 95% y ** significatividad al 99%

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

A la vista de los resultados obtenidos, las conclusiones que en este trabajo de investigación pueden destacarse son las siguientes:

- 1ª. Los docentes con menor número de años de experiencia son los que manifiestan, a través de sus bajas puntuaciones, la actitud más positiva hacia la inclusión de alumnos de origen inmigrante en las clases ordinarias, ya que son los que expre-

san menor conformidad con el enunciado “la integración produce dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula”.

- 2ª. Los maestros/as que realizaron más actividades de formación continua son los que se identifican mayoritariamente con la afirmación relativa a que la integración de alumnos y alumnas hijos de inmigrantes supone una dificultad para el correcto desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas de los centros educativos. Lo que resulta completamente acorde con lo expuesto en la primera conclusión.
- 3ª. Los maestros/as manifiestan mayoritariamente una actitud favorable ante los siguientes supuestos: debe tenerse consideración hacia la cultura de otros países, la integración en las clases ordinarias de niños procedentes del extranjero es una fuente de aprendizaje para el conjunto de los alumnos, ello favorece el conocimiento y el respeto mutuo, y debe garantizarse que puedan mantener las respectivas costumbres en el país de acogida.
- 4ª. El modelo de educación multicultural que subyace en las respuestas dadas en el cuestionario por los maestros/as de la muestra, seguramente es ecléctico y, como puede notarse y ya se ha dicho, está basado en el enfoque de afirmación hegemónica de la cultura española (y gallega en nuestro caso). Es un modelo que tiene mucho de asimilacionista y, si bien, con importantes dosis de reconocimiento de la pluralidad de culturas en el marco escolar, contiene algunos elementos pertenecientes al modelo de “pluralismo cultural”.
- 5ª. A la vista de las respuestas estudiadas en el apartado anterior no parece que existan modelos de educación multicultural de escolarización derivados de enfoques como el de la opción intercultural basada, a su vez, en la simetría cultural o el de ir hacia una sociedad más justa luchando contra la asimetría cultural, social y política.
- 6ª. El estudio correlacional realizado muestra la existencia de vínculos significativos entre determinados ítems relativos a las variables de actitud y otros vinculados a las experiencias docentes en el trabajo diario. Cabe destacar los siguientes:
 - a) La actitud que se halla relacionada con mayor número de ítems de experiencias es la representada por la afirmación: La presencia de hijos/as de personas inmigrantes en las escuelas es enriquecedora para el conjunto de los alumnos, que correlaciona con 11 ítems relativos a experiencias docentes de los tres tipos considerados (*organización y planificación curricular, método didáctico y evaluación, desarrollo de actividades de contenido intercultural*).
 - b) El grado de acuerdo con el juicio: Los alumnos hijos de inmigrantes dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula en que se hallan, correlaciona con varios de los ítems correspondientes a las experiencias concretas en: *adaptaciones curriculares, reflexión conjunta acerca de las actitudes individuales y colectivas, así como sobre el tipo de relaciones interculturales que se establecen; discusión sobre noticias, artículos y análisis de testimonios relacionados con la interculturalidad; análisis conjunto de diversas situaciones culturales conflictivas*.
 - c) *La experiencia en adaptaciones curriculares*, además de hacerlo con el grado de acuerdo con el contenido del enunciado del punto anterior, correlaciona

con el nivel de acuerdo manifestado ante el juicio La diversidad de culturas conlleva cierta pérdida de nuestros valores.

- d) El nivel de experiencia reconocido en *realizar reflexiones conjuntas acerca de las actitudes individuales y colectivas, así como sobre el tipo de relaciones interculturales que se establecen*, además correlacionar significativamente con el grado de acuerdo con el juicio: los alumnos hijos de inmigrantes dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula en que se hallan (expresivo de una actitud negativa ante la inclusión), lo hace también con el grado de acuerdo con la afirmación: la presencia de hijos/as de personas inmigrantes en las escuelas es enriquecedora para el conjunto de alumnos y con el acuerdo manifestado con el juicio la convivencia de diversas culturas favorece el conocimiento y el mutuo respeto (indicativos de dos actitudes positivas).
- e) La experiencia en la *utilización de grupos heterogéneos en las actividades diarias* la encontramos relacionada con el acuerdo manifestado con dos juicios expresivos de una actitud intercultural positiva (La presencia de hijos/as de personas inmigrantes en las escuelas es enriquecedora para el conjunto de los alumnos y La incorporación de un alumno/a de origen inmigrante supone un aprendizaje para todos.
- 7ª. Las relaciones que se acaban de indicar, si bien sugieren propuestas interesantes para la formación de profesores, orientadores y supervisores, deben considerarse provisionales y pendientes de confirmación en trabajos de investigación, ya iniciados, que tienen por objeto lograr un instrumento de evaluación de mayor fiabilidad, sobre todo en lo que respecta a la escala de actitudes, así como la ampliación de la muestra, principalmente en las provincias de A Coruña y Pontevedra, deficientemente representadas en la manejada en el presente trabajo.
- 8ª. Aún en este marco de provisionalidad, puede pensarse como una posible propuesta fundada en las conclusiones anteriores la de que en la formación inicial del profesorado, incluido el Prácticum, tengan mayor relevancia los contenidos asociados a las competencias docentes para la educación intercultural.

Asimismo, en la formación continua se propone que se desarrollen actividades en las que se presenten ejemplos de educación multicultural más allá de los modelos asimilacionista, compensatorio y segregacionista. Actividades donde la aplicación práctica de los principios teóricos (enfoques y modelos) tenga lugar en el propio centro y versen sobre aspectos vinculados con las experiencias que correlacionan con actitudes interculturales positivas, debiendo controlarse las que se nos presentan asociadas a actitudes negativas (adaptaciones curriculares, p. e.). o a ambas, constituyendo ello una parte importante de estas acciones de formación continuada a partir de las cuales puedan consolidarse experiencias docentes que mejoren las actitudes interculturales al mismo tiempo que se inspiran en ellas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado Ondina, M. T. et al. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: MEC/CIDE.

- Ainscow, M. (1994). *Conjunto de materiales para la formación de profesores. Las necesidades especiales en el aula*. París: UNESCO.
- Ainscow, M. (2001). *Escuelas inclusivas; aprender de la diferencia*. Cuadernos de Pedagogía, 307, 45-48.
- Aneas, A. (2009). "Competencias interculturales transversales: su diagnóstico en equipos de baja cualificación". *Revista de Investigación Educativa* N° 1, Vol. 27.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Arnáiz, P. (2008). "Educación inclusiva. Educación para todos". *Revista Galega do Ensino*, N° 52, (12-15).
- Barreira, J.A., Sobrado, L. M. y Ocampo, C. I. (2005). *Competencias actitudinales de los orientadores escolares de educación secundaria*. Tendencias Pedagógicas, N° 10, (125-146).
- Bartolomé, M. (Coord.) (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Bunk, G. P. (1994). "La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA". *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, (8-14).
- Cabrera, F. y Espín, J., Marín, M. A. y Rodríguez, M. (1994). Actitudes del profesorado ante la educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 23, (445-450).
- Cabrera, F. A., Espín, J. V., Rodríguez, M. y Marín, M. A. (1997). "Elaboración de una escala de actitudes hacia la educación multicultural". *Revista de Investigación Educativa, RIE*, Vol. 15, N° 1, 1997 (103-124).
- Consello Económico e Social de Galicia —CES— (2002). *Movements migratorios en Galicia. Informe*. A Coruña.
- Currás, C. y Dosil, A. (2001). *Diccionario de Psicología y Educación*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Dewey, J. (1902): *The child and the curriculum*. Chicago, University of Chicago Press.
- (1946): *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- (1989): *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós [1910-1930].
- Díaz Aguado, M.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Editorial Pirámide (Anaya).
- Echeverría, B. (2005). *Competencia de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: ESIC Editorial.
- Echeverría, B. (Coord.), Isus, S., Martínez, M. P., Sarasola, L. (2008). *Orientación Profesional*. Barcelona: Editorial UOC.
- Fenstermacher, G. D., y Richardson, V. (1993). "The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching". En *Journal of Curriculum Studies*, 5, 2, (101-114).
- Gibbs, J. D., y Rust, C. (1993). *Desining and Evaluating Courses*. New South Wales: Educational Methods Unit, Oxford Brooke University.
- Goenechea, C. (2005). *La diversidad cultural en la escuela gallega*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Jordán J.A. (1994). *La escuela multicultural, un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jordán, J.A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000. S. A.
- Morales Vallejo, P. (2006). *Medición de actitudes en Psicología y Educación*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. 3ª edición revisada.
- Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación intercultural: teoría y práctica*. Madrid: Editorial Escuela Española.

- Muñoz Sedano, A. (1999). "La educación intercultural: enfoques y modelos". En F. Checa y E. Soriano (Eds.). *Inmigrantes entre nosotros: trabajo, cultura y educación intercultural*, pp. 205-243. Barcelona: Icaria.
- Parrilla, A. (2001). "O longo camino cara a inclusión". *Revista Galega do Ensino*, N° 32, (35-54).
- Real Academia Española (2002). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe. 22ª edición.
- Rodríguez, A. (1991). *Psicología Social*. México: Trillas.
- Ruiz de la Lobera M. (2004). *Metodología para la formación en educación intercultural*. Cuadernos de Educación Intercultural. Madrid: Editorial Catarata.
- Sánchez, F. et al. (1998). *Psicología Social*. Madrid: McGRAW HILL.
- Santos Rego, M. A. (1994). "La dimensión interactiva y el aprendizaje cooperativo como vía de educación intercultural". En Santos Rego (Ed.). *Teoría y práctica de la educación intercultural*, pp. 43-68. Santiago de Compostela: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Santos Rego M. A. (2009). *Preparar ciudadanos en una era global: ¿Puede ayudar la Educación Intercultural?* Disponible en: <http://adibe.org/revista/index.php>. Última consulta el 30 de diciembre de 2010.
- Santos Rego, M.A., Lorenzo, M. y Priegue, D. (2011). "Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias". *Revista de Investigación Educativa* N° 1, Vol. 29.
- Schön, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.
- Wang, M. C. (1998). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.

ANEXO I

Anexo I.A.

Variables relativas a la experiencia docente en materia de interculturalidad

Variables relativas a la organización y planificación del currículo:

Introducción de contenidos interculturales en la programación didáctica (Item 4).

Planificación de actividades de atención a la diversidad en el equipo de ciclo. (Item 5).

Elaboración de material didáctico intercultural. (Item 16).

Variables relativas al método didáctico y la evaluación de los alumnos:

Realización de adaptaciones curriculares. (Item 1).

Trabajo con grupos heterogéneos. (Item 2).

Utilización del trabajo cooperativo en el aula. (Item 3).

Realización de estudios e investigaciones desde una perspectiva intercultural. (Item 6).

Evaluación inicial a la llegada de un nuevo alumno/a de origen extranjero. (Item 17).

Uso de refuerzos positivos y estímulos ajustados a los intereses de los niños/as de otros países. (Item 18).

Conducción de sesiones de análisis conjuntos de situaciones culturales conflictivas. (Item 19).

Variables relativas al desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje sobre contenidos interculturales:

Desarrollo de actividades que promuevan valores de solidaridad y cooperación (Item 7)

Reflexiones conjuntas sobre actitudes individuales y colectivas y sobre las relaciones interculturales que se establecen. (Item 8).

Simulación de situaciones de diversidad cultural en el aula. (Item 9).

Realización de debates sobre temas culturales diferenciales. (Item 10).

Dirección de discusiones sobre noticias, artículos, análisis de testimonios relacionados con la interculturalidad. (Item 11).

Colaboración en jornadas y fiestas internacionales. (Item 12).

Visitas a lugares de importancia para cada cultura. (Item 13).

Producción de objetos artísticos de diferentes países (cerámica, pintura, utensilios...). (Item 14).

Mantenimiento de contactos con centros educativos de otros países a través de Internet. (Item 15).

Realización de estudios críticos de costumbres de la cultura propia y ajena. (Item 20).

Anexo I. B.

Variables en relación con las actitudes interculturales de los docentes:

Disposición a adecuar el tratamiento educativo a las necesidades de cada alumno.

Disposición a adaptar los contenidos a los alumnos/as de origen inmigrante. (Item 1).

Estado de firme convicción de que los niños inmigrantes deben mantener las costumbres y pautas culturales de su país de origen. (Item 5).

Disposición a trabajar convencidos de que en las aulas que cuentan con alumnos de origen extranjero se genera un mejor desarrollo social en todos los miembros del grupo.

Disposición a aprovechar la convivencia con personas de diferente cultura para favorecer el respeto y el conocimiento mutuo. (Item 2)

Clara disposición a la admisión e incorporación de alumnos de origen inmigrante. (Item 6).

Convicción de que la multiculturalidad en el aula resulta enriquecedora para todos. (Item 7)

Disposición a aprovechar el conflicto como oportunidad de enseñanza-aprendizaje en materia de desarrollo personal-social. (Item 10)

Tendencia a un comportamiento docente de bajas expectativas con relación al rendimiento de los alumnos en clase cuando algunos de éstos son de origen extranjero.

Predisposición a evitar la diversidad de culturas para conservar valores propios. (Item 3)

Predisposición a conformarse con procesos de enseñanza-aprendizaje ineficaces debido a la presencia de alumnado inmigrante. (Item 4)

Tendencia a evitar centros con muchos alumnos/as inmigrantes. (Item 8)

Disposición a dirigir procesos de enseñanza-aprendizaje con despreocupación por la integración de alumno/as inmigrantes. (Item 9)

ANEXO II: CUESTIONARIO

CUESTIONARIO PARA MAESTROS/AS SOBRE AÑOS DE SERVICIO, FORMACIÓN, EXPERIENCIAS Y ACTITUDES DOCENTES CON RESPECTO AL ALUMNADO DE ORIGEN INMIGRANTE

1. DATOS PERSONALES Y DE FORMACIÓN INICIAL

- 1.1. Edad comprendida entre:
- 20-30
 - 31-40
 - 41-50
 - Más de 50
- 1.2. Sexo:
- Hombre
 - Mujer
- 1.3. Años como docente:
- 1.4. Nivel(es) en los que imparte docencia:
- Educación Infantil
 - Educación Primaria
- 1.5. Ubicación del centro:
- Rural
 - Urbano
 - Semiurbano (villa)
- 1.6. Número de alumnos/as en su clase:
- 1.7. Número de alumnos/as inmigrantes-extranjeros en su clase:
- 1.8. ¿En su formación inicial cursó materias relacionadas con la educación intercultural?
- Sí
 - No
 - No sé
- 1.9. En su formación continuada realizó algún curso relacionado con la interculturalidad:
- Sí
 - No
- 1.10. Especialidad que posee:
- Educación Infantil
 - Educación Primaria
 - Pedagogía Terapéutica
 - Audición y lenguaje
 - Educación Física
 - Educación Musical
 - Otras

Indique cual/es.....

3. EXPERIENCIAS DOCENTES

Indica tu grado de experiencia en relación a (1 = ninguna experiencia; 2 = poca experiencia; 3 = bastante experiencia; 4 = mucha experiencia)

	1	2	3	4
1. Realización de adaptaciones curriculares				
2. Utilización de grupos heterogéneos y variados en las actividades diarias				
3. Trabajo cooperativo en el aula				
4. Introducción de contenidos interculturales en la programación didáctica				
5. Planificación de actividades de atención a la diversidad cultural en el equipo de ciclo				
6. Estudio e investigación de diversos temas de aprendizaje desde una perspectiva intercultural				
7. Realización de actividades que promuevan los valores de solidaridad y cooperación				
8. Reflexión conjunta sobre las actitudes individuales y colectivas y sobre las relaciones interculturales que se establecen				
9. Escenificación y simulación de situaciones de diversidad cultural en el aula				
10. Organización de debates y mesas redondas sobre temas culturales diferenciales				
11. Discusión sobre noticias, artículos, análisis de testimonios relacionados con la interculturalidad				
12. Colaboración en jornadas y fiestas internacionales				
13. Visitas a lugares de importancia para cada cultura				
14. Producción de objetos artísticos de diferentes países (cerámica, pintura, utensilios...)				
15. Contacto con centros educativos de otros países a través de Internet				
16. Elaboración de material didáctico intercultural				
17. Realización de una evaluación inicial a la llegada de un nuevo alumno inmigrante-extranjero				

18. Utilización de refuerzos positivos y estímulos ajustados a los intereses de los niños/as de otros países				
19. Análisis conjunto de diversas situaciones culturales conflictivas				
20. Estudio crítico de costumbres de la cultura propia y ajena				

4. ACTITUDES DEL DOCENTE

Indica tu grado de acuerdo/desacuerdo (1= nada de acuerdo, 2= algo de acuerdo, 3= bastante de acuerdo, 4= muy de acuerdo)

	1	2	3	4
1. Hay que adaptar los contenidos del currículum al nivel de conocimiento de los alumnos/as de origen inmigrante				
2. La convivencia de diversas culturas en el aula favorece el conocimiento y el mutuo respeto				
3. La diversidad de culturas conlleva cierta pérdida de nuestros valores				
4. Los alumnos/as de origen inmigrante dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula en que se hallan				
5. Debemos garantizar que los niños/as extranjeros puedan mantener sus costumbres y pautas culturales				
6. La incorporación de un alumno/a de origen inmigrante supone un aprendizaje para todos				
7. La presencia de hijos/as de personas inmigrantes en las escuelas es enriquecedora para el conjunto de los alumnos/as				
8. La calidad de la educación empeora en los colegios donde hay muchos alumnos/as de origen inmigrante				
9. Los alumnos/as inmigrantes-extranjeros que quieren, acaban integrándose				
10. Se deben utilizar los conflictos para la educación social				

¡MUCHAS GRACIAS POR HABER CUBIERTO ESTE CUESTIONARIO!

Fecha de recepción: 07 de enero de 2011.

Fecha de revisión: 05 de febrero de 2011.

Fecha de aceptación: 20 de agosto de 2011.

LA ENSEÑANZA DE LOS SISTEMAS EXTERNOS DE REPRESENTACIÓN MATEMÁTICOS Y LINGÜÍSTICOS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Angel Alsina y Sílvia Llach
Universidad de Girona
Instituto de Investigación Educativa

RESUMEN

El objetivo de este estudio es identificar factores que contribuyen a mantener un enfoque básicamente instrumental para enseñar los sistemas externos de representación matemáticos y lingüísticos en las primeras edades de escolarización. En el estudio han participado 123 maestros de Educación Infantil de diversos centros escolares públicos de Andalucía, Asturias, Cataluña y Navarra que han asistido a cursos de formación permanente del profesorado. El análisis cualitativo realizado se basa en grupos de discusión a partir de tópicos. Los resultados evidencian la influencia de diversos factores: el currículo de Educación Infantil; las concepciones del profesorado; las presiones entre etapas educativas; y, finalmente, la presión social. La identificación de los factores asociados a una enseñanza instrumental de los sistemas externos de representación puede entenderse como un tipo de información relevante acerca de las condiciones de la enseñanza de estos sistemas que, además, pueden servir de base para reconstruir las prácticas educativas.

Palabras clave: *Sistemas externos de representación; Enfoque instrumental; Prácticas educativas; Alfabetización matemática y lingüística.*

Correspondencia:

Angel Alsina y Sílvia Llach. Universidad de Girona. Instituto de Investigación Educativa. Plaça de sant Domènec, 9. 17071 Girona.

Financiación de la propuesta de artículo:

Este estudio se ha desarrollado en el marco de dos proyectos financiados por organismos públicos: Proyecto I+D+I financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, 2010-2012 (Ref. EDU2009-13893-C02-02), y Proyecto financiado por el Instituto de Investigación Educativa de la Universidad de Girona, según Resolución del Instituto de Investigación educativa de la Universidad de Girona de 19 de Enero de 2010.

TEACHING MATHEMATICAL AND LINGUISTIC EXTERNAL SYSTEMS OF REPRESENTATION IN CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

The aim of this study is to identify factors that contribute to maintaining an instrumental teaching approach to the teaching of mathematical and linguistic external systems of representation in early school years. The study involved 123 kindergarten teachers from various public schools of Andalucía, Asturias, Cataluña and Navarra (Spain) who had participated in teacher training courses. The qualitative analysis was based on focus groups using topics as a starting point. The analysis of results shows the influence of various factors related to an instrumental approach: influence of early childhood curriculum, teachers' conceptions, pressures between educational levels and social pressure. The identification of factors associated with instrumental teaching of external systems of representation may be regarded as relevant information about the teaching conditions of these systems, and also allows us to reconstruct educational practices.

Keywords: *External systems of representation; Instrumental approach, Educational practices, Mathematics and linguistics literacy.*

I. INTRODUCCIÓN

En la etapa de Educación Infantil existe una práctica docente muy afincada que consiste en acceder a los sistemas externos de representación —sobre todo números y letras escritos— sin asociarlos a su comprensión, es decir, se tiende a enseñar de forma mecánica dichos sistemas sin considerar otros conocimientos y formas de representación preliminares que faciliten su comprensión. Desde esta perspectiva, una de las prácticas más habituales en muchas aulas consiste en que los alumnos resigan, copien o dibujen representaciones semióticas a partir de un modelo dado. Esta actividad todavía tan arraigada proviene de perspectivas que históricamente han atribuido un carácter estrictamente instrumental a los sistemas externos de representación (Tolchinski y Solé, 2009).

Diversos autores (Berdonneau, 2008; Janvier, 1987, Martí, 2003; Tolchinsky y Karmilof-Smith, 1993, entre otros) constatan que esta tradición pedagógica repercute sobre todo de manera negativa en la alfabetización matemática y lingüística en las primeras edades, por diversos motivos:

- En primer lugar, porque se propicia que los alumnos aprendan a escribir los códigos simbólicos sin haber garantizado con antelación su comprensión, cuando en realidad sólo deberían representar simbólicamente aquello que comprenden (Martí, 2003).
- En segundo lugar, porque la representación del código escrito convencional implica habilidad motriz, es decir, los alumnos deben aprender la direccionalidad de los signos, representarlos en espacios limitados, etc. Este tipo de aprendizaje consume mucho tiempo, puesto que en las primeras edades no se tiene todavía la suficiente madurez para realizar este tipo de aprendizajes (Berdonneau, 2008). Desde este punto de vista, esta autora afirma que *“la caligrafía de las cifras no es indispensable en educación infantil, y es mejor esperar a la etapa sensible propia de*

cada niño, es decir, el momento en que está realmente maduro para este aprendizaje, que se realizará de forma más rápida, fácil y segura” (pág. 295). El problema, pues, no radica tanto en lo que se hace sino en lo que se deja de hacer al dedicar buena parte del tiempo a copiar, reseguir o dibujar representaciones semióticas.

- Y en tercer lugar, porque algunos alumnos tienden a invertir los signos que escriben. Algunos trabajos realizados desde la neuropsicología han puesto de manifiesto que esta alteración puede presentarse de forma aislada (sólo con números escritos) o en asociación con letras y palabras (Hecaen, Angelerges y Houllier, 1962). A pesar de que las inversiones no pueden asociarse todavía a un trastorno neuropsicológico en estas edades, estos autores afirman que cuando se realiza un aprendizaje de forma errónea antes del momento adecuado, su corrección tiende a ser muy difícil.

El objetivo de este estudio, que se enmarca en un dominio de investigación constituido por los sistemas externos de representación (Martí y Pozo, 2000), es identificar los factores que contribuyen a mantener un enfoque básicamente instrumental para enseñar los sistemas externos de representación matemáticos y lingüísticos. Se parte de la base que el establecimiento de estos factores es un paso necesario para poder ir superando este enfoque en la escuela dado que, tal como señalan Martí y Pozo (2000), los sistemas externos de representación no pueden ser considerados tan sólo como medios transparentes para acceder a las representaciones mentales internas o instrumentos usados como base de los procesos cognitivos, sino que son objetos de conocimiento esenciales en la estructuración de la cognición humana.

El análisis se realiza desde dos disciplinas cuyo conocimiento viene mediado por un sistema semiótico, las matemáticas y la lengua, por lo que en el marco teórico de referencia que sigue a continuación se revisan los procesos de adquisición de ambos códigos. Se incide en la adquisición de los números y las letras escritos al tratarse de dos tipos de códigos que, por su valor cognitivo y cultural, constituyen unos de los aprendizajes más importantes de la educación matemática y lingüística de los primeros años de escolarización.

2. LA ENSEÑANZA DE LOS SISTEMAS EXTERNOS DE REPRESENTACIÓN MATEMÁTICOS Y LINGÜÍSTICOS EN LAS PRIMERAS EDADES

Martí y Pozo (2000) señalan que uno de los retos más significativos de nuestra cultura es la comprensión y uso de los diferentes sistemas externos de representación, puesto que de ello depende que las personas sepan leer y escribir o realizar operaciones aritméticas, por ejemplo. Sin embargo, los estudios que informan directamente sobre las prácticas educativas formales asociadas a la enseñanza de estos sistemas todavía son escasos, por lo que Scheuer, Sinclair, Merlo de Rivas y Tièche-Christinat (2000) indican que las investigaciones sobre el itinerario de adquisición también pueden resultar de interés educativo. Estas autoras señalan que estos trabajos ofrecen a los educadores un marco que facilita comprender mejor la actividad y la producción notacional de los alumnos y, por lo tanto, favorecer su aprendizaje. Atendiendo a estas razones, a continuación se revisa el itinerario de adquisición de los sistemas externos de representación matemáticos y lingüísticos.

2.1. La adquisición de los sistemas externos de representación matemáticos

Los trabajos que han analizado la adquisición de la notación numérica han estudiado tres tipos de representaciones que interactúan constantemente: la representación verbal (el nombre del número); la representación conceptual (el significado del número); y la representación notacional (el número escrito).

Los modelos mentales (Huttenlocher, Jordan y Levine, 1994; Mix, Huttenlocher y Levine, 2002) establecen que la representación verbal de los números sigue las siguientes fases:

- Pretransición 1: representación inexacta basada en una percepción. Inicialmente, se representan cantidades de manera no verbal e inexacta usando uno o más elementos perceptivos como la superficie, la longitud, la densidad, etc.
- Transición 1: representación no verbal exacta. Pronto se desarrolla la habilidad de representar cantidades de forma exacta, debido a tres factores: en primer lugar, la evolución de la individualización de los objetos —que se perciben ya como cantidades discretas, permanentes y diferentes— permite establecer las bases para comprender las correspondencias término a término, identificar y representar colecciones y, en consecuencia, comprender de manera informal la equivalencia numérica y los números; en segundo lugar, entre los dos años y medio y los tres años y medio se empieza a desarrollar la habilidad de representar simbólicamente; y, en tercer lugar, otro factor a considerar es la clasificación.
- Transición 2: representación número-palabra. El nivel anterior, junto con el desarrollo de la capacidad de contar, permite representaciones verbales exactas. El modelo de la abstracción progresiva (Resnick, 1992, 1994), que se centra sobre todo en la representación conceptual de los números, parte de la base que los conceptos y el razonamiento van de lo concreto (contexto específico) a lo abstracto (generalización). Resnick establece las fases siguientes:
 - Razonamiento protocuantitativo (contexto específico, cualitativo): inicialmente los niños razonan sobre cantidades de forma global.
 - Razonamiento cuantitativo en un contexto específico: con la adquisición del conteo (y otros procesos para representar colecciones de forma exacta) los niños pueden razonar acerca de cantidades específicas en un contexto significativo.
 - Razonamiento numérico: se pueden hacer razonamientos sin un contexto específico.
 - Razonamiento abstracto: los niños llegan a reconocer los principios generales que se aplican a cualquier contexto o número.

Respecto a la representación notacional, Martí (2003) señala que hacia los 2-3 años se empiezan a distinguir los sistemas figurativos (dibujos, imágenes) y los sistemas arbitrarios (números y letras), mientras que la diferenciación entre números y letras se da hacia los 3-4 años. Según Martí, el trabajo de identificación y categorización progresiva del sistema numérico escrito permite forjar la idea que los números, además de ser objetos interesantes en sí mismos, pueden servir para representar una realidad de naturaleza numérica. Desde este marco se consideran los siguientes aspectos:

1. El esquema organizador que domina en las primeras etapas del conocimiento de los números escritos es el de la correspondencia término a término: una de

las tendencias dominantes en los niños más pequeños es anotar tantos signos como objetos hay en la colección (Sinclair, 1991). En este contexto, los signos producidos se refieren exclusivamente a la cantidad; la notación se compone de caracteres discretos, alineados; y en muchas producciones, un mismo signo es repetido varias veces.

2. Un momento importante es la producción de un signo único como representante de la cantidad: se trata de un rasgo inherente al sistema de numeración decimal de difícil comprensión, dado que se usa un solo signo para designar toda una colección. El hecho de que exista un objeto semiótico ya elaborado —los números escritos— que se transmite culturalmente ayuda a esta construcción, y no es hasta que los niños comprenden que un solo signo puede representar una pluralidad cuando empiezan a usar los números escritos.
3. La comprensión del valor cardinal (una única expresión para representar una cantidad) es fundamental, puesto que constituye el punto de partida para que los niños puedan ir adentrándose en la comprensión de las reglas del sistema: valor posicional, etc. (Lerner, Sadovsky y Wolman, 1994).

2.2. La adquisición de los sistemas externos de representación lingüísticos

La adquisición de la notación lingüística implica el desarrollo de dos grandes habilidades lingüísticas: leer y escribir.

En los modelos tradicionales, aprender a leer y escribir consistía en la instrucción directa del código simbólico lingüístico para potenciar estas dos habilidades, y se solía dar en los primeros años de Educación Primaria. Actualmente hay una visión más global del desarrollo de estas habilidades, ya que se considera el contacto que los niños mantienen con un entorno rico en letra impresa y su interacción con él forma parte de la llamada alfabetización temprana (Arnáiz, Castejón y Ruiz, 2002; Teale y Sulzbi, 1986).

Otro aspecto a considerar es la percepción de las unidades lingüísticas desde el punto de vista fonológico. Los símbolos lingüísticos corresponden a sonidos (fonemas), y esta unidad no se reconoce de forma espontánea, no es una unidad integral de la representación del habla, aunque se convierte en una unidad representacional a partir de la experiencia del lenguaje hablado. Por ello, la sensibilidad fonológica promueve el desarrollo de las habilidades de descodificación, porque la correspondencia entre sonidos y símbolos se da a nivel de fonemas (Whitehurst y Lonigan, 2001).

En relación a esta progresión de percepción que es más fonológica, se produce también una progresión en el reconocimiento de las palabras impresas. En este sentido, ha tenido especial relevancia la propuesta de Ehri (1995):

1. Fase prealfabética: se trata de una fase más o menos logográfica, donde se usan indicios visuales para reconocer algunas letras (por ejemplo, la parte inferior de la letra *g* en *gato*).
2. Fase alfabética parcial: en esta fase se activa el conocimiento sobre inicios y finales de palabras. Por ejemplo, se puede leer el nombre propio (*Silvia*), pero es probable que una palabra como *Sandra*, con la que comparte el inicio y el final, también sea leída como *Silvia*. Las posiciones se controlan por este orden: inicial de palabra, final de palabra y medial de palabra. Desde el punto de vista del

tipo de fonema, controlan primero las letras y fonemas consonánticos y luego las letras y sonidos vocálicos.

3. Fase alfabética plena: en esta fase se da de forma casi completa la correspondencia entre fonemas y grafías. Además, en esta etapa los niños adquieren habilidad para segmentar y mezclar sonidos.
4. Fase alfabética consolidada: en esta fase se reconocen las palabras rápida y automáticamente, entre otros factores porque se adquiere conciencia de otros niveles gramaticales en la palabra. Por ejemplo, se reconocen tipos de palabras por su estructura morfológica. En estas etapas de consolidación, Ehri propone que las palabras escritas se convierten en mapas fonéticos que distribuyen visualmente los elementos de pronunciación. Así, las conexiones grafofonémicas se erigen como un poderoso sistema mnemotécnico que vincula las palabras escritas, sus pronuncias y sus significados. De esta forma, una vez está consolidado el trazado alfabético, las palabras pueden ser leídas a primera vista.

Si consideramos también las capacidades productivas, vemos que hay una estrecha relación entre la progresión de las unidades de percepción con las primeras representaciones escritas, tal como se establece en Ferreiro y Teberosky (1979):

1. Estadio presilábico: se diferencian las letras de otro tipo de representaciones gráficas.
2. Estadio silábico: la representación de una letra corresponde a una sílaba.
3. Estadio silábico-alfabético: fase de transición donde conviven la estrategia anterior con la siguiente.
4. Estadio alfabético: una letra corresponde a un fonema.

3. METODOLOGÍA

3.1. Muestra

En el estudio han participado 123 maestros y maestras de Educación Infantil de diversos centros escolares públicos de Andalucía, Asturias, Cataluña y Navarra que asistieron a un curso de formación permanente sobre Didáctica de las Matemáticas o de la Lengua en Educación Infantil, impartido por los investigadores de este estudio durante el curso 2009-2010. En todos los casos, el formato de la actividad de formación fue el mismo: seis sesiones distribuidas en el calendario académico de la forma siguiente: las sesiones 1 y 2 durante el primer trimestre; las sesiones 3 y 4 en el segundo trimestre; y las sesiones 5 y 6 durante el tercer trimestre. La edad del profesorado oscilaba entre los 61 años y los 22 años, con una media de edad de 35,8 años. Del profesorado encuestado, 116 eran mujeres y 7 hombres.

3.2. Diseño y procedimiento

Se utiliza una metodología cualitativa a partir de grupos de discusión. Estos grupos se nutren de la discutibilidad que generan las situaciones grupales para obtener información (Elejabarrieta, 1997). Permite que los participantes interactúen, se den apoyo y generen datos que no saldrían sin la estimulación o la participación de otras personas

en las mismas circunstancias. Normalmente los grupos son de 4-6 personas, pero éstos pueden ir de 3 a 14 participantes (Bloor, Frankland, Thomas y Robson, 2001). Los criterios de inclusión son homogéneos para todos los participantes. Para la obtención de los datos, los formadores usan el listado de tópicos que se expone en la Tabla 1.

TABLA 1
TÓPICOS ALREDEDOR DE LOS CUALES SE GENERAN LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

¿Qué entienden por sistemas externos de representación matemáticos y lingüísticos?
 ¿Qué piensan que necesitan los alumnos de las primeras edades para aprender los sistemas externos de representación?
 ¿Qué dificultades tienen para enseñar los sistemas externos de representación?

El procedimiento seguido tiene en cuenta las directrices de Hershkowitz y Schwarz (1999): los maestros se distribuyen en pequeños grupos y debaten durante un tiempo limitado, no superior a 15 minutos, las respuestas. Después del debate, cada grupo escribe los acuerdos y se hace la puesta en común para fomentar un diálogo reflexivo (un portavoz de cada grupo expone las respuestas). Para no crear un sesgo de contenido, en ningún momento los investigadores usan términos calificativos que valoren positivamente y/o negativamente sus respuestas. Los grupos se graban con audio y posteriormente se realiza la transcripción.

Para analizar los datos, a partir de las grabaciones se transcribe tanto la comunicación verbal como la no verbal. El análisis empieza con la lectura de las transcripciones hasta que su contenido nos sea familiar para poder hacernos una primera impresión sobre los datos y en función del objetivo definido ir organizando y estructurando la información. Dicho de otra manera, se empiezan a transformar los “datos brutos” (material original) a “datos útiles”.

El análisis categorial se realiza a través de la fragmentación de los textos analizados a partir de la creación de unidades de registro, segmentos de significación. Estas primeras agrupaciones llamadas códigos, son las que a nuestro parecer resumen mejor la información más relevante y significativa para nuestro objetivo. En una segunda fase, renombramos los códigos creados a partir de la utilización del “método de comparaciones constantes” descrito por Strauss y Corbin (1991), que incluye comparaciones realizadas entre las similitudes, diferencias y conexiones de los datos. Los códigos capturan y condensan significados y acciones, por eso, a medida que se van creando relaciones, comparando códigos, forjando un análisis preliminar de nuestras ideas, los nombres y contenido de los códigos van cambiando, mostrando nuevas relaciones y posibles interpretaciones. A partir de la primera categorización de los datos obtenidos, renombramos, eliminamos, relacionamos, etc. códigos y nos centramos en descubrir los factores que influyen en la metodología de enseñanza de los sistemas externos de representación matemáticos y lingüísticos. Después de este proceso agrupamos los códigos obtenidos en cuatro grandes categorías: la influencia de los currículos de Educación Infantil; las concepciones del profesorado; las presiones entre etapas educativas; y, finalmente, la presión social.

4. RESULTADOS

4.1. La influencia de los currículos de Educación Infantil

Algunos de los códigos extraídos de las respuestas sugieren que los currículos derivados de la Ley General de Educación (LGE) de 1970, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 y la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, que son los documentos normativos que han regulado el ejercicio profesional del profesorado que actualmente ejerce la docencia en las primeras edades de escolarización, podrían haber incidido en una enseñanza instrumental de los sistemas externos de representación. En la Tabla 2 se presentan algunas transcripciones que señalan en esta dirección.

TABLA 2
LA INFLUENCIA DE LOS CURRÍCULOS DE EDUCACIÓN INFANTIL

“El currículum de mi época decía que los niños debían terminar la etapa de Educación Infantil sabiendo leer y escribir”

“Yo conozco más el currículum de la LOGSE que el actual, pero allí quedaba muy claro que debíamos enseñar a los niños a escribir números y letras”

“El actual currículum exige que los niños se inicien en el conocimiento del código escrito”

Las respuestas de la Tabla 2 sugieren que uno de los factores que determinan las prácticas educativas que los maestros realizan en sus aulas respecto a la enseñanza de los sistemas externos de representación matemáticos y lingüísticos son las orientaciones curriculares. En todos los casos se destaca que es preciso enseñar a los alumnos dichos sistemas durante la etapa de Educación Infantil, aunque con matizaciones importantes: en algunos casos se habla de consolidación de los sistemas, mientras que en otros casos se refieren a la iniciación. En este punto se hace necesario destacar, como se desprende de las dos primeras respuestas, que no siempre esta intervención educativa se ajusta a las directrices actuales, sino que algunas de las maestras entrevistadas tienen como marco de referencia currículos que ya no son vigentes.

Para poder contextualizar y contrastar las respuestas obtenidas, se han analizado las directrices curriculares establecidas en la LGE de 1970, la LOGSE de 1990 y la LOE de 2006. En la LGE las referencias a la Educación Preescolar -que es como se denominó la etapa de Educación Infantil- fueron escasas, y las orientaciones sobre los sistemas externos de representación inexistentes. Este déficit debe interpretarse dentro de un contexto y una época determinados: en su conjunto, la LGE pretendió renovar el marco legal centenario establecido por la Ley Moyano, con un sistema educativo pensado para una sociedad estática, preindustrial y con un nivel de analfabetismo muy elevado.

En el marco de la LOGSE, el Real Decreto 1330/1991, de 6 de Septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil, se proponen nueve Objetivos Generales de la etapa de Educación Infantil, uno de los cuales se

refiere de forma explícita a la representación: *“Representar y evocar aspectos diversos de la realidad vividos, conocidos o imaginados y expresarlos mediante las posibilidades simbólicas que ofrecen el juego y otras formas de representación y expresión”* (pág. 29620).

Al realizar un análisis más pormenorizado del Real Decreto se detectan orientaciones más específicas sobre la representación de los códigos simbólicos matemáticos y lingüísticos: *“El acceso a los códigos convencionales, que como criterio general debe realizarse en el primer ciclo de la educación primaria, es un largo proceso en el que las posibilidades evolutivas del niño y la intervención pedagógica del educador han de estar en relación para un tratamiento educativo adecuado. La iniciación a los códigos de la lectura y escritura cobra un valor distinto al que se le ha atribuido tradicionalmente, ya que deja de ser el eje alrededor del cual giran las actividades de enseñanza/aprendizaje, convirtiéndose en una meta supeditada a otras ahora más importantes: la motivación por adquirir los nuevos códigos, el acceso a sus características diferenciales, la comprensión y valoración de su utilidad funcional, etcétera”*. (pág. 29622). Como puede apreciarse, en el currículo se hace referencia a la flexibilidad sobre el momento adecuado de adquirir los sistemas externos de representación. En relación a la lectura y la escritura, la LOGSE supone un cambio de concepción importante, puesto que el aprendizaje del código deja de ser el objetivo y aparecen nuevos factores entre los que se destaca la importancia del uso del código para fines más comunicativos: *“La enseñanza sistemática de la lengua escrita no constituye un objetivo de la educación infantil, pero esto no debe impedir el tratamiento de ese sistema, ni la respuesta a los interrogantes que sin duda plantearán los niños, siempre desde un enfoque significativo”* (pág. 29622). Del mismo modo que en los párrafos del código de lectoescritura se detecta un giro importante, también es así respecto a la representación matemática. Como puede apreciarse en el texto que sigue a continuación, se propone que las actividades prácticas y manipulativas sean la base para acceder a este tipo de representación: *“En lo que se refiere a la forma de representación matemática, hay que tener en cuenta que el origen del conocimiento lógico-matemático está en la actuación del niño con los objetos y, más concretamente, en las relaciones que a partir de esta actividad establece entre ellos (...). Por esto, la aproximación a los contenidos de la forma de representación matemática debe basarse en esta etapa en un enfoque que conceda prioridad a la actividad práctica”* (pág. 29622).

Finalmente, en la Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y regula la ordenación de la educación infantil, surgida de la LOE de 2006, se explicitan los siguientes aspectos respecto a los sistemas externos de representación: *“Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute”* (pág. 1028). De ello se desprende que las directrices actuales abogan por iniciar la enseñanza de la lectura y la escritura de las notaciones convencionales (números y letras) para ser usadas como instrumentos que ayuden a los alumnos a interpretar y desenvolverse mejor en su entorno. Otro fragmento de dicha Orden destaca que es necesario que los alumnos aprendan a distinguir los diferentes sistemas de representación: *“Diferenciación entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica. Identificación de palabras y frases escritas muy significativas y usuales. Percepción de diferencias y semejanzas entre ellas. Iniciación al conocimiento del código escrito a través de esas palabras y frases”* (pág. 1029). Como puede apreciarse, estas orientaciones están en sintonía con las aportaciones de Martí (2003), entre otros autores. Sin embargo, al contrastar estas orientaciones curriculares con las

opiniones del profesorado se observa, en algunos casos, cierto desajuste entre dichas instrucciones y las prácticas de aula. Este desequilibrio se produce, sobre todo, cuando se tienen como marco de referencia currículos que ya no son vigentes en la actualidad, especialmente la LGE de 1970.

4.2. Presiones entre etapas educativas

Los documentos normativos analizados en el subapartado anterior establecen una separación entre las etapas de Educación Infantil y Primaria. Obviamente existen motivos de diversa índole para mantener esta separación, pero la existencia del salto entre una y otra etapa genera una dinámica que a veces puede condicionar las prácticas en previsión de etapas futuras. Dicho de otro modo, se puede constatar en algunas respuestas la presión interna que recibe el profesorado de Educación Infantil por parte del profesorado de Educación Primaria, al exigirles que los alumnos accedan a la Educación Primaria sabiendo leer y escribir. Las transcripciones de la Tabla 3 apuntan en esta línea:

TABLA 3
PRESIONES ENTRE ETAPAS EDUCATIVAS

“Los de Primaria nos exigen que cuando los niños lleguen a 1º sepan leer, escribir palabras y números”

“Cuando la educación de los niños y niñas de 4 a 6 años pasó a llamarse Educación Preescolar, no se consideraba que la lectoescritura se debiera iniciar en estas edades. Esto llevó a que el paso de la Educación Preescolar a la Primaria supusiera un verdadero reto para los profesores de Primaria, ya que los libros de texto venían escritos de tal manera que el niño y la niña tenían que saber leer y escribir”.

“Es necesario enseñar a los niños a leer y escribir en Educación Infantil, ya que si no es así los profesores de Primaria pierden mucho tiempo”

En la Tabla 3 se aprecia que para una parte del profesorado encuestado, la etapa de Educación Infantil parece estar sólo al servicio de la etapa de Educación Primaria, dándole sobre todo un trato de educación preescolar, como en anteriores currículos (LGE de 1970) o bien en currículos no implementados, como la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE de 2002). Si bien es cierto que el Sistema Educativo Español está organizado para que las personas vayan adquiriendo en cada etapa educativa conocimientos que los habiliten para cursar las etapas posteriores, no debe olvidarse que cada etapa tiene unas finalidades propias. En el caso de la Educación Infantil, la legislación educativa actual establece ocho objetivos para esta etapa educativa, dos de los cuales inciden en los sistemas externos de representación: *“f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión; g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectoescritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo”* (pág. 1017). Como puede apreciarse, no se explicita que el alumnado deba terminar esta etapa dominando los sistemas, sino habiéndolos iniciado.

4.3. Las concepciones del profesorado

Otro factor detectado en las transcripciones analizadas es que parte del profesorado encuestado aún considera que el aprendizaje de los sistemas externos de representación es la principal finalidad en las primeras edades, al pensar que el dominio de estos códigos es imprescindible para poder empezar la etapa de Educación Primaria. En la Tabla 4 se exponen algunos comentarios que ponen de manifiesto esta idea:

TABLA 4
LAS CONCEPCIONES DEL PROFESORADO

“Por desgracia, existen profesores que no creen conveniente iniciar al niño en esta tarea (lectura y escritura), ya que consideran que a estas edades no se posee la madurez suficiente. Sin embargo, se observa la conveniencia de iniciar al niño y a la niña en la lecto-escritura”.

“Cuando los niños terminan la Educación Infantil deben saber escribir los números del 1 al 9. Por esto en mi clase utilizo cuadernos de escritura de números”.

“Para ayudar a los niños a aprender a escribir los letras y los números, uso imágenes de soporte: el 2 con un pato; la letra J con un anzuelo; etc.”

Las afirmaciones de la Tabla 4 evidencian que las orientaciones curriculares tanto de la LOGSE como de la LOE no se han implementado de forma general, ya sea por desconocimiento y bien por otros motivos, como por ejemplo interpretaciones erróneas, etc. Se detecta también el uso de algunos recursos didácticos discutibles, que pretenden servir de ayuda para el aprendizaje de los códigos matemáticos y lingüísticos. El itinerario que debe seguir el aprendizaje de los códigos simbólicos es entender la naturaleza abstracta de los símbolos y entender también que en el caso de los símbolos matemáticos, se refieren a cantidades o relaciones entre ellas (Zhang y Norman, 1995), mientras que en el caso de los símbolos lingüísticos se relacionan con los sonidos del habla (Tolchinsky y Karmilof-Smith, 1993). Desde esta perspectiva, el hecho de asociar el número dos a la forma de un pato o la letra jota con un anzuelo no facilita el viaje hacia lo simbólico, sino que lo dificulta porque añade un eslabón innecesario, que establece nuevas relaciones de significado entre los sistemas externos de representación y objetos reales parecidos, relaciones que dificultan la comprensión del sistema.

4.4. La presión social

Una parte del profesorado que ha participado en el estudio se encuentra en ocasiones con familias que exigen que sus hijos aprendan los sistemas externos de representación a través de los modelos tradicionales con los que ellos aprendieron, basados en la repetición y la práctica. En la Tabla 5 se exponen algunas transcripciones que ponen de manifiesto que, efectivamente, en algunos casos la práctica educativa del profesorado puede verse condicionada por las concepciones de las familias.

TABLA 5
LA PRESIÓN SOCIAL

“En la reunión de inicio de curso muchas familias me piden que enseñe a leer y a escribir a sus hijos porque ellos a su edad ya lo aprendían, y piden que les de pautas para trabajar en casa este tema”.

“En una entrevista una madre me hizo el comentario siguiente: mi hijo ya hace el número uno pero le ha sido muy difícil hacer el dos. Trato de incentivarlo con actividades para que aprenda a hacer el dos pero nada ... tanto que algunas veces no me quiere trabajar y se distrae mucho ¿Cómo puedo hacer para que aprenda a hacerlo?”

“En principio tenía pensado no trabajar los números escritos, pero los padres no estuvieron de acuerdo con esta medida y al final lo estoy trabajando”

Estos comentarios dejan entrever que, a menudo, tanto las directrices curriculares—sobre todo de la LOGSE y de la LOE— como los conocimientos aportados por expertos (Berdonneau, 2008, entre otros) sobre el momento adecuado de iniciar la enseñanza de los sistemas externos de representación matemáticos y lingüísticos, entran en contradicción con lo que las familias consideran que deben aprender sus hijos en las aulas de Educación Infantil. Aunque con objetivos colaterales al presente trabajo, Pifarré, Sanuy, Huguet y Vendrell (2003) ya pusieron de manifiesto que la familia, y de forma más concreta variables como la condición lingüística o la situación socio-profesional, pueden influir en el rendimiento académico de los alumnos.

5. REFLEXIONES FINALES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LOS SISTEMAS EXTERNOS DE REPRESENTACIÓN

En este artículo se han identificado cuatro factores que pueden explicar el mantenimiento de un enfoque instrumental en la enseñanza de los sistemas externos de representación matemáticos y lingüísticos. Se trata, tal como señalan Tolchinski y Solé (2009), de una visión vinculada al origen histórico de los sistemas externos de representación, que habrían servido como un almacén cultural que permitiría conservar y recuperar la información.

A partir de los datos obtenidos en el estudio, los factores que parecen haber incidido son la interpretación errónea o el desconocimiento de las directrices curriculares actuales; las concepciones de parte del profesorado de Educación Infantil; las presiones entre etapas educativas; y, finalmente, la presión social. La búsqueda de los factores que subyacen en las prácticas de enseñanza y aprendizaje es un paso necesario para superar la enseñanza de los sistemas externos de representación desde esta perspectiva e indagar en un carácter más epistémico, dado que tanto desde el punto de vista cultural como psicológico, muy pronto la función instrumental asociada al mero almacenamiento y recuperación de la información factual va sustituyéndose por un enfoque epistémico que implica funciones cognitivas más complejas. En esta línea, Pérez-Echevarría, Martí y Pozo (2010) señalan que, además de cumplir esta función mnemónica, la información debe ser

transformada o procesada en nuevos códigos, y estas operaciones de recodificación no sólo deben ser aprendidas sino que se vuelven a su vez instrumentos o funciones cognitivas que permiten nuevas operaciones. Así, por ejemplo, los números que se presentan oralmente deben ser recodificados a un código cuya sintaxis haga posibles operaciones mentales y matemáticas que serían imposibles en este código oral original. Según estos autores, es así como la adquisición y la operación con estos sistemas de representación genera nuevas funciones epistémicas, nuevas formas de conocer y operar sobre mundos simbólicos, no necesariamente presentes. Desde esta perspectiva, el aprendizaje de la numeración y el cálculo no se basa sólo en enseñar a escribir números o los algoritmos de las operaciones; de la misma manera, aprender a escribir no implica sólo enseñar la representación simbólica de las letras, o las reglas ortográficas. En ambos casos, los sistemas externos de representación están al servicio de la representación del mundo. Por ello, la intervención didáctica debe hacer más énfasis en los aspectos relacionales entre los signos y el mundo que en los signos de forma aislada.

En este sentido, la identificación de los factores asociados a una enseñanza instrumental de los sistemas externos de representación puede entenderse como un tipo de información relevante acerca de las condiciones de la enseñanza de estos sistemas. Aun así, será necesario realizar otros estudios en el futuro para analizar diversos aspectos asociados a estas prácticas educativas e indagar en algunas estrategias compartidas entre las dos disciplinas que posibiliten su enseñanza desde un enfoque más epistémico en las aulas de Educación Infantil.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Arnáiz, P., Castejón, L. y Ruiz, M.S. (2002). Influencia de un programa de desarrollo de las habilidades psicolingüísticas en el acceso a la lecto-escritura. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 189-208.
- Berdonneau, C. (2008). *Matemáticas activas (2-6 años)*. Barcelona: Editorial Graó.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. y Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18, 116-125.
- Eimas, P. D., Siqueland, E. R., Jusczyk, P. W. y Vigorito, J. (1971) Speech perception in early infancy. *Science*, 171, 304-306.
- Elejabarrieta, F. (1997). *El método lingüístico. Técnicas de obtención de información*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Hecaen, H., Angelerges, R. y Houllier, S. (1962). Les varietes cliniques des acalculies au cours des lesions retrorrolandiques: approche statistique du problème. *Revue Neurologique*, 105, 85-103.
- Hershkowitz, R. y Schwarz, B. (1999). Reflective processes in a mathematics classroom with a rich learning environment. *Cognition & Instruction*. 17(1), 65-91.
- Huttenlocher, J., Jordan, N. C. y Levine, S. C. (1994). A mental model for early arithmetic. *Journal of Experimental Psychology: General*, 123, 284-296.

- Janvier, C. (1987). *Problems of representation in mathematical learning and problem solving*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lerner, D., Sadovsky, P. y Wolman, S. (1994). El sistema de numeración: un problema didáctico. En P. Parra y I. Sáez (Eds.), *Didáctica de las Matemáticas* (pp. 95-184). Barcelona: Paidós.
- Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente*. Madrid: Visor.
- Martí, E. y Pozo, J. I. (2000). Más allá de las representaciones mentales: la adquisición de los sistemas externos de representación. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 11-30.
- Mix, K. S., Huttenlocher, J. & Levine, S. C. (2002). *Math without words: Quantitative development in infancy and early childhood*. Nueva York: Oxford University Press.
- Pérez-Echevarría, M.P., Martí, E. y Pozo, J.I. (2010). Los sistemas externos de representación como herramientas de la mente. *Cultura y Educación*, 22(2), 133-147.
- Pifarré, M., Sanuy, J., huguet, A. y Vendrell, C. (2003). Rendimiento matemático en contextos bilingües: Análisis de la incidencia de algunas variables del contexto socio-educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 183-199.
- Resnick, L.B. (1992). From protoquantities to operators: Building mathematical competence on a foundation of everyday knowledge. En G. Leinhard, R. Putman y R.A. Hattrop (Eds.), *Analysis of arithmetic for mathematics teaching* (pp. 373-425). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Resnick, L.B. (1994). Situated rationalism: Biological and social preparation for learning. En L.A. Hirschfield y S.A. Gelman (Eds.), *Mapping the mind. Domain-specificity in cognition and culture* (pp. 474-493). Cambridge: Cambridge University Press.
- Scheuer, N., Sinclair, A., de Rivas, S.M. y Tièche-Christinat, C. (2000). Cuando ciento setenta y uno se escribe 10071: niños de 5 a 8 años produciendo números. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 31-50.
- Sinclair, A. (1991). Children's production and comprehension of written numerical representations. En K. Durkin y B. Shire (Eds.), *Language in mathematical education* (pp. 59-68). Buckingham: Open University Press.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research. Grounded theory: procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Teale, W. y Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Norwood, Nueva Jersey: Ablex.
- Tolchinsky, L. y Karmilof-smith, A. (1993). Las restricciones del conocimiento notacional. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 19-51.
- Tolchinsky, L. y Solé, I. (2009). Las condiciones de aprendizaje de la lengua escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 131-140.
- Whiteturst, G. J. y Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from Pre-readers to Readers. En S.B. Neuman y D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 11-29). Nueva York: The Guilford Press.
- Zhang, J. y Norman, D.A. (1995). A representational analysis of numeration systems. *Cognition*, 57, 271-295.

Fecha de recepción: 12 de enero de 2011.

Fecha de revisión: 05 de febrero de 2011.

Fecha de aceptación: 06 de marzo de 2011.

Sanz Díaz, María Teresa (2012). Estudio de la acción tutorial como paso previo a la implantación del EEES en la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Huelva. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 145-160.

ESTUDIO DE LA ACCIÓN TUTORIAL COMO PASO PREVIO A LA IMPLANTACIÓN DEL EEES EN LA LICENCIATURA DE ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS DE LA UNIVERSIDAD DE HUELVA¹

María Teresa Sanz Díaz

Departamento de Análisis Económico y Economía Política

Universidad de Sevilla (mtsanz@us.es)

RESUMEN

En la encrucijada actual en la que se están implantando los grados en las distintas universidades españolas los servicios tutoriales han adquirido una relevancia superior a la que ya tenían, al ser una de las vías principales mediante la que el alumnado se interrelaciona con la Universidad. En el presente artículo se plantea como objetivo conocer la visión que el alumnado de la Licenciatura de Administración y Dirección de de Empresas de la Universidad de Huelva tiene de los servicios de orientación y tutoriales, para ello se ha realizado una encuesta mediante un cuestionario a una muestra de 219 estudiantes. Como conclusión general del trabajo se ha de destacar la necesidad de dar a conocer mejor los servicios orientadores, así como las funciones e implicaciones de las tutorías docentes. Asimismo se plantea la necesidad de una mayor adaptación de docentes y discentes en el ámbito tutorial.

Palabras clave: Tutoría; TIC; Servicio de orientación; EEES.

Correspondencia:

María Teresa Sanz Díaz. Departamento de Análisis Económico y Economía Política. Universidad de Sevilla (mtsanz@us.es).

1 Este estudio está enmarcado en el proyecto "Evaluación del nuevo paradigma enseñanza-aprendizaje en los alumnos de la Diplomatura de Turismo y las Licenciaturas de Ambientales y LADE en la Universidad de Huelva" perteneciente a la XIII Convocatoria de Proyectos de Innovación e Investigación para la mejora en docencia universitaria, de la Universidad de Huelva (curso 2008-2009), dotado con 1200 euros.

STUDY OF TUTORIAL ACTION AS A PRIOR STEP IN THE IMPLEMENTATION OF EHEA IN THE BUSINESS MANAGEMENT AND ADMINISTRATION DEGREE AT THE UNIVERSITY OF HUELVA

ABSTRACT

Spanish universities are currently introducing new degrees and in such a scenario tutorial services are much more important than they used to be, as they are one of the main means by which students interact with their university. The aim of this paper is to understand how Business Management and Administration students at the University of Huelva (Spain) view guidance and tutorial services of their university. We carried out a survey with the help of a questionnaire and our sample was made up of 219 students. As a conclusion we would like to emphasise the need to raise awareness of the guidance services, and the roles and implications of educational tutorials. Furthermore, there is a need for further adaptation of teachers and students in tutorials.

Key words: Tutorial services; ICT; Teacher mentoring; Guidance department; European Higher Education Area (EHEA).

I. INTRODUCCIÓN

La progresiva e inevitable implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) obliga al profesorado a una adaptación de las metodologías docentes, y al alumnado a un cambio en las técnicas de estudio. Por ello se ha considerado necesario reflexionar sobre el conocimiento que de este paradigma tiene el estudiante, sobre la mayor importancia que la orientación va a tener² y sobre la adaptación del alumnado a las nuevas metodologías docentes relacionadas con la acción tutorial. Todo ello con la intención de detectar los puntos débiles sobre los que actuar, y los fuertes que promocionar, en el desarrollo futuro de la acción orientadora-tutorial.

El sistema europeo al que se empieza a adaptar la Universidad española está enmarcado en el conocido Proceso de Bolonia³, el cual está obligando a los países europeos a adoptar sus estructuras educativas al nuevo EEES. El centro de gravedad de la formación universitaria se desplaza al aprendizaje y las actividades que ha de llevar a cabo el estudiante para la adquisición de competencias⁴ y el consiguiente éxito académico.

Hacer realidad este modelo conlleva impulsar cambios sustanciales que implican la adaptación de las metodologías de enseñanza y los objetivos formativos, la innovación en las funciones y técnicas docentes, la institucionalización de tutorías curriculares y la

2 En la normativa actual la referencia a la figura del tutor y de las tutorías es muy escueta, en la Ley Orgánica de Universidades de 6/2001, sólo se menciona que el alumno tiene derecho al asesoramiento y asistencia por parte de los profesores y tutores, así como a la orientación e información de las actividades universitarias que le afecten (art. 46.2).

3 Para una mayor información sobre el proceso ver Meroño y Ruiz (2006).

4 Entre estas competencias Álvarez y González (2008) resaltan algunas de las que están más relacionadas con la acción tutorial, como son el liderazgo, el pensamiento crítico, la capacidad de resolución de conflictos o la responsabilidad.

atención personalizada. Es en buena parte de estos cambios en los que se manifiesta el importante papel que deben cumplir los servicios de tutorías y orientación en el nuevo paradigma enseñanza-aprendizaje que se impone en el EEES.

En los últimos años está aumentando la preocupación de las instituciones universitarias españolas por prestar una mayor y mejor orientación al alumnado universitario en sus diferentes etapas. Esta faceta de la universidad se caracteriza por el papel que juega la orientación en la calidad universitaria, por su planteamiento como una ayuda institucional que ha de ser integral, coordinándose todas las acciones, durante todas las etapas del universitario, incluyendo las anteriores⁵ y las posteriores⁶. Así también se caracteriza por la necesidad de evaluación del proceso orientador (Álvarez y Bizquerra, 1996), aspecto en el que nos vamos a centrar.

Las acciones que han de realizar los servicios de orientación universitaria, se pueden concretar siguiendo a López y Oliveros (1999) en: diagnóstico, función informativa, función formativa y asesoramiento académico y personal, asimismo estos servicios se corresponden con el enfoque de soluciones profesionales que van desde las funciones de acogida y acompañamiento, hasta las de información relativas al mundo laboral y establecimiento de puentes entre la universidad y mercado de trabajo del momento.

Estos servicios de orientación se enfrentan a dos fuerzas contrapuestas, de un lado la masificación que dificulta el establecimiento de un diseño integral del servicio de orientación, y de otro el importante aumento de las posibilidades de elección del alumno en cada etapa que justifica el fortalecimiento del mismo.

Los servicios de orientación se han ido ampliando desde una concepción más tradicional y limitada de la inserción laboral de los titulados en el mercado laboral, hasta ofrecer una orientación más integral. En la Universidad de Huelva se intenta responder a las necesidades, demandas e intereses de su alumnado, sociedad, empresas e instituciones. Para ello, cuenta con distintos servicios de atención al estudiante. El SACU como servicio de Atención a la Comunidad, engloba varias líneas de actuación, como son: a) orientación psicopedagógica y técnicas de estudio, b) búsqueda de alojamiento, c) oficina de atención a personas con discapacidad, d) oficina de atención a extranjeros, d) unidad de igualdad de género, e) aula de voluntariado y, f) servicios de orientación para el empleo⁷.

La Universidad actual es el fruto de la combinación de las tres funciones que esta institución ha ido desarrollando a lo largo de su historia (Raga, 2003). Estas funciones son la científica-profesional, la científica-investigadora y la formativa, ésta es un aspecto básico para el desarrollo de la juventud, y también, para la acción tutorial⁸, puesto que se basa en la orientación al alumnado. La nueva visión de la Universidad

5 Broc (2011) pone de manifiesto la importancia de los servicios de orientación en un momento previo a la entrada en la Universidad y/o de las tutorías grupales o individuales dentro del EEES para ayudar al alumnado a controlar su esfuerzo y mejorar el rendimiento académico.

6 Cano (2009) recoge de forma muy gráfica los momentos necesarios de intervención tutorial, detallando las tareas a realizar en cada uno de ellos.

7 Este es uno de los más desarrollados y sus principales campos de actuación son la intermediación laboral, el asesoramiento y la orientación, la formación en estrategias para búsqueda activa de empleo, el fomento del autoempleo y la presentación de empresas.

8 Cano (2009) considera a ésta una función diferenciada, concediéndole por tanto la importancia que tienen las otras tres.

apuesta por una relación de ayuda, en contrapartida a la anterior de autoridad entre docente y discente (Cano, 2009), en las que se valore el aprendizaje y la comprensión de los conceptos por parte del estudiante, el tiempo dedicado a ello o las técnicas y formas de conseguirlo. Si bien para que el docente pueda valorar todos estos aspectos y ayudar a conseguirlos es necesaria una tutoría diferente a la que en la mayor parte de los casos se desarrolla en la actualidad, la acción tutorial ha de entenderse de otra manera, como concluye Álvarez (2008), es necesario de un trabajo en equipo para conseguir un tutoría plena.

La acción tutorial parece que se diluye en el paso que el alumnado da de la escuela a la universidad⁹, deberíamos considerar esta tarea con la misma importancia que se hace en los niveles inferiores de estudio, es decir, inherente a la propia función docente, un derecho del estudiante. Los motivos de la pérdida de importancia de esta tarea pueden ser la masificación (Sebastián, 1999) o la fragmentación que impera en las titulaciones universitarias en las que cada profesor se preocupa de su materia (Álvarez, 2002).

El concepto de tutoría no es único y cerrado, algunos autores la definen en un sentido amplio, incorporándoles aspectos académicos y orientadores como es el caso de Sancho (2002), Ferrer (2003) o Zamorano (2003). Y por el contrario otros autores la definen en un sentido más restringido como Alañón (2003) que la limita a la función docente. La acción tutorial universitaria tiene distintas dimensiones, a saber la académica, la personal, la profesional y la atención a necesidades especiales (Ferrer, 2003; Rodríguez y Gallego, 1999; Lázaro, 2003; Álvarez, 2002; Sánchez, 1999; Cano, 2009).

Además de por las funciones que se desempeñan en las tutorías, se pueden diferenciar las tutorías en función del sistema utilizado. Lobato (2003), diferencia entre cuatro sistemas de acciones tutoriales: individualizado, grupales, entre iguales o de asignatura.

Los objetivos de la función tutorial los resume Hernández (1998)¹⁰ en los siguientes: a) responder a las necesidades del alumnado, b) personalizar la educación universitaria hacia un alumno, c) ayudar a la toma de decisiones, orientando al alumnado en los procesos de aprendizaje, d) formar al estudiante, e) prestar ayuda en la búsqueda de soluciones a los problemas individuales, y f) potenciar el aprendizaje.

Hasta ahora se han expuesto distintos aspectos de la acción tutorial, si bien son muchos los inconvenientes a los que a menudo han de enfrentarse las dos partes de la relación para llevar a cabo esta tarea, algunos de los más comunes a las universidades españolas desde el punto de vista del colectivo docente, son: la escasa valoración que se realiza de la labor docente en el ámbito profesional, la falta de preparación para algunos de los problemas planteados por el alumnado, el que los espacios físicos no siempre son los más adecuados y la falta de asistencia del alumnado.

En lo que se refiere al alumnado, los inconvenientes se pueden agrupar en los siguientes: la falta de conocimiento de qué es la acción tutorial y para qué sirve, la coincidencia de los horarios de tutorías de los profesores con las horas de clase, cierto miedo a ser evaluado cuando asiste a las tutorías y el incumplimiento de los horarios de tutorías.

9 Si bien en las dos últimas décadas son muchos los estudios que se están realizando sobre esta temática, que ponen de manifiesto su importancia, muchos de ellos referenciados en Cid y Pérez (2006).

10 Ferrer (2003) añade algunos otros como es promover la autoevaluación de los docentes, mejorar la inserción laboral de los egresados o aumentar la calidad de la universidad.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de esta investigación es analizar de forma descriptiva el uso de las distintas modalidades de la acción orientadora-tutorial que hace el alumnado de la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas (LADE) de la Universidad de Huelva, con la finalidad de detectar los puntos a reforzar de cara a la futura implantación del EEES. Este objetivo se puede concretar en otros más específicos como son:

- Conocimiento de la opinión del alumnado sobre la influencia que el EEES va a tener sobre ellos y los docentes, con especial atención al aspecto tutorial.
- Grado de conocimiento y uso de los diferentes servicios de orientación ofrecidos por la Universidad de Huelva a los estudiantes.
- Análisis del grado de implantación y uso de las diferentes modalidades de tutorías en los estudiantes de LADE.
- Conocer qué asignaturas ofrecen un mejor servicio de tutorías.

3. MÉTODO

Este estudio está basado en una investigación empírica descriptiva, en la que a través de un cuestionario se pretende recoger la información necesaria para conocer la visión que el alumnado tiene del objeto de estudio.

3.1. Participantes

La muestra que se ha analizado la componen todos los estudiantes de LADE de la Universidad de Huelva que asistieron a clase el día en que se realizó la encuesta, en total 219, correspondientes a los cuatro cursos, que supone el 27,5% del total de matriculados. De estos el 56% son mujeres y el resto hombres. El individuo de menor edad tiene 18 años y el mayor 30, siendo la media de 19,9 años, si bien hay que tener en cuenta que la mayor parte de las encuestas (80%)¹¹ se corresponden con las asignaturas de primer y segundo curso¹² en las que se ha pasado la encuesta, y por tanto los de menor edad, este porcentaje aumenta en dos puntos si tenemos en cuenta el alumnado de entre 18 y 21 años, que sería la edad correspondiente a un estudiante que fuera a curso por año.

En cuanto al turno de asistencia a clase, el 90% de los encuestados han realizado la encuesta en sesión de mañana, lo que no implica que estuvieran matriculados en esta opción¹³, puesto que en la mayor parte de las asignaturas se permite el cambio de turno extraoficial (sólo hay 15 encuestas de tarde). Estos datos están en consonancia con el hecho de que el 82% de los encuestados no compatibilice trabajo y estudio.

11 De igual forma el 78% de los encuestados afirman estar matriculados del mayor número de créditos en los cursos de primero y segundo.

12 En la mayor parte de las titulaciones la asistencia a clase va reduciéndose a medida que el estudiante pasa de curso, por lo que no es de extrañar que sea mayor el volumen de cuestionarios obtenidos en los dos primeros cursos que en los dos segundos.

13 No se ha podido recabar los datos oficiales de matriculación en cuanto a turnos asignados.

TABLA 1
ENCUESTAS REALIZADAS POR CURSO Y SEXO

CURSO	Encuestas	% Total encuestas	% Encuestas respondidas por mujeres	% Encuestas respondidas por varones
Primero	125	57,08	54,80	45,20
Segundo	46	21,00	67,40	32,60
Tercero	21	9,59	47,60	52,40
Cuarto	22	10,05	40,90	59,10

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Instrumento

La metodología utilizada parte de una encuesta realizada en base a un cuestionario como instrumento de recogida de información. Cuestionario que se divide en cuatro apartados atendiendo a la temática, el primero con siete preguntas introductorias ha servido para categorizar a los encuestados, el segundo lo compone sólo una pregunta para testar el conocimiento y la valoración del EEES del alumnado de LADE, el tercero está compuesto por dos preguntas que versan sobre los servicios de orientación de la Universidad de Huelva y el último y más extenso está dedicado a los distintos tipos de tutorías, el uso que hacen de ellas los estudiantes y las ventajas o dificultades que se han encontrado al utilizar este servicio.

Dentro de estas 20 preguntas se han combinado preguntas abiertas y cerradas, según la finalidad de la pregunta en sí, así como se han incluido preguntas de opción única y múltiple.

Los ítems del cuestionario han sido elaborados en base al cuestionario que utiliza la Universidad de Huelva para la evaluación de la tarea docente y a la bibliografía revisada, especialmente los trabajos de Casero (2008), Rodríguez Gallego (1999), Alañón (2003), Hernández (1998) y Álvarez (2002).

3.3. Procedimiento

La validación del cuestionario se realizó con la ayuda de un grupo de 23 alumnos de la Diplomatura de Turismo en la que tampoco se había implantado todavía el EEES de forma oficial, sirviendo esta fase para pulir la sintaxis de algunas preguntas y concretar la escala de 1 a 10 de puntuación de los ítems por ser con la que el alumnado se sentía más cómodo. Concluida la prueba piloto se realizó una validación cualitativa a cargo de 9 profesores que imparten docencia en la titulación objeto de estudio, proceso que sirvió para terminar de cerrar el cuestionario.

El trabajo de campo se realizó al final del segundo cuatrimestre un día aleatorio sin información previa al alumnado. Se encuestó a todos los que habían asistido a clase ese día, informándoles del objetivo del estudio, así como del cuestionario que debían de responder y haciendo especial énfasis en el anonimato de la encuesta, con el fin

de recabar la información más veraz posible. Los encuestadores fueron los profesores de la asignatura en la que se pasó el cuestionario, siendo ésta en todos los casos de carácter troncal u obligatorio.

El análisis de los datos obtenidos en el cuestionario se realizó mediante el programa SSPS versión 18, lo que ha permitido la obtención de los resultados expuestos en el apartado siguiente.

4. RESULTADOS

La exposición de los resultados se expone en base a los cuatro apartados temáticos en los que se han dividido el cuestionario: valoración del EEES, los servicios de orientación, el uso y visión que de las tutorías tiene el alumnado y las asignaturas con mayor uso y que ofrecen un mejor servicio según el alumnado.

- a) La valoración que del EEES realizan los estudiantes de la titulación de LADE de la Universidad de Huelva la recogemos en la siguiente tabla, en la que se muestran las cuatro opciones de respuestas en las que han de comparar con el modelo que ellos cursaban. Así como se ofrece la posibilidad de no responder por desconocimiento de lo que es o implica el EEES. Hay que tener en cuenta que en la Facultad de Ciencias Empresariales de esta universidad no se ha llevado a cabo ninguna experiencia piloto sobre este particular.

TABLA 2
VALORACIÓN DEL EEES (% SOBRE EL TOTAL DE RESPUESTAS)

	Ns/Nc	Menos	Igual	Más
Tiempo de dedicación del alumno	25,5	8,7	24,7	41,1
Capacitación profesional	24,7	11,0	40,2	24,2
Conocimientos teóricos adquiridos	25,5	17,4	39,0	17,9
Cercanía del profesor respecto del alumno	17,8	25,1	24,7	32,4
Tiempo de dedicación del profesor	22,8	24,7	26,9	25,6
Importancia de las tutorías	23,7	8,2	25,6	42,5
Diversidad de metodologías docentes utilizadas	30,1	16,0	26,5	27,4

Fuente: Elaboración propia.

- b) En cuanto a los resultados obtenidos sobre el conocimiento y uso de los servicios de orientación que la Universidad de Huelva ofrece a sus integrantes los resumimos en la siguiente tabla, en la que se detalla la información por servicio: SACU (Servicio de Atención a la Comunidad Universitaria), OIE (Oficina de Información al Estudiante), PIU (Punto de Información Universitaria), APP (Asistencia psicopedagógica), AD (Asistencia a la discapacidad), AE (Atención extranjeros), IG (Igualdad de género), VO (Voluntariado) y SOIPEA (Servicio de Orientación, Información, Prácticas, Empleo y Autoempleo).

TABLA 3
CONOCIMIENTO Y VALORACIÓN DE LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN DE LA UHU

		SACU	OIE	PIU	APP	AD	AE	IG	VO	SOIPEA
Conoce el servicio	Sí	47,9	55,7	22,8	9,6	13,2	20,5	10,5	22,4	45,2
	No	50,2	44,3	77,2	90,4	86,8	79,5	89,5	77,6	54,8
Usa o ha usado el servicio	Sí	31,6	50,0	34,1	21,1	13,6	5,9	0,0	2,6	27,2
	No	67,4	50,0	65,9	78,9	86,4	94,1	100,0	97,4	72,8
Valoración media (1-10)		7,1	7,0	6,4	6,8	8,0	7,5	...	7,0	8,6
Desviación Típica		1,8	1,9	2,3	3,9	1,7	2,1	1,4

Fuente: Elaboración propia.

Para comprobar si existía una asociación entre el conocimiento de los servicios y el que la mayor parte de las encuestas sean de alumnado de primer curso, se ha recurrido a un análisis estadístico más exhaustivo de este hecho en base a las tablas de contingencia y medidas de asociación entre la variable curso y la que indica si se conoce o no el servicio.

Este análisis ha mostrado asociaciones significativas en dos servicios en los que el sentido de la asociación tiene una evidente relación con las necesidades del curso en el que el estudiante está matriculado.

El primero de ellos es el SACU, en la siguiente tabla se muestra que la significación bilateral del test chi-cuadrado (0,047) está por debajo del nivel de significación de referencia (0,05), por lo que se puede afirmar que existe asociación entre el curso y el conocimiento que se tiene de este servicio.

TABLA 4
CONTRASTE DE INDEPENDENCIA CHI-CUADRADO: SACU FRENTE A CURSO EN EL QUE TIENE MÁS CRÉDITOS O ASIGNATURAS

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de	7,953a	3	,047
N de casos válidos	214		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 10,11. Fuente: Elaboración propia.

El análisis detallado de los residuos tipificados corregidos de la tabla de contingencia, ayudan a identificar aquellas modalidades de respuesta con una asociación significativa. Como estos residuos siguen una distribución normal tipificada (de media cero y desviación típica uno), los valores que se encuentren, en valor absoluto, por encima

de 1,96 corresponderán a casillas con un comportamiento alejado de la independencia (el valor observado será superior o inferior al esperado en caso de independencia).

Este análisis permite concluir que son los estudiantes de primer curso los que responden conocer el Servicio en mayor medida que el resto de encuestado de otros cursos (su residuo tipificado es mayor que 1,96 y se han obtenido un número de respuestas afirmativas superiores a las esperadas en caso de independencia). La razón se podría encontrar en que este servicio ofrece información necesaria para estudiantes de nuevo ingreso. Este efecto podría suponerse que se mantendría algún curso más hasta un nivel superior en el que la asociación se podría invertir, sin embargo esto último ya sucede en segundo curso. En esta ocasión, la asociación también es significativa, pero se debe a que los encuestados responden que no conocen el servicio en mayor medida que en caso de independencia (el residuo positivo que supera 1,96 lo encontramos en la columna "No"). En tercer y cuarto curso no se puede decir que el nivel esté relacionado con el conocimiento del servicio (las frecuencias observadas y esperadas son más parecidas y, por tanto, los residuos corregidos pequeños).

TABLA 5
TABLA DE CONTINGENCIA: SACU

			Conoce SACU		Total
			Sí	No	
Curso en el que tiene más créditos o asignaturas	1	Recuento	68	57	125
		Frecuencia esperada	60,2	64,8	125,0
		Residuos corregidos	2,2	-2,2	
	2	Recuento	14	32	46
		Frecuencia esperada	22,1	23,9	46,0
		Residuos corregidos	-2,7	2,7	
	3	Recuento	11	10	21
		Frecuencia esperada	10,1	10,9	21,0
		Residuos corregidos	,4	-,4	
	4	Recuento	10	12	22
		Frecuencia esperada	10,6	11,4	22,0
		Residuos corregidos	-,3	,3	
Total		Recuento	103	111	214
		Frecuencia esperada	103,0	111,0	214,0

Que la asociación no se extienda a los cursos superiores influye en que el grado de asociación entre estas variables no sea superior. Como muestra la siguiente tabla, el coeficiente de contingencia se sitúa en 0,189 (alejado de 1 que es su valor máximo).

TABLA 6
COEFICIENTE DE CONTINGENCIA: SACU FRENTE A CURSO EN EL QUE TIENE
MÁS CRÉDITOS O ASIGNATURAS

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coeficiente de contingencia	,189	,047
N de casos válidos		214	

La segunda asociación significativa la encontramos entre el curso y el SOIPEA. En este caso, la significación bilateral es prácticamente cero y, por tanto, inferior al nivel de significación de referencia (0,05), luego se rechaza la independencia de las variables.

TABLA 7
CONTRASTE DE INDEPENDENCIA CHI-CUADRADO: SOIPEA FRENTE CURSO EN
EL QUE TIENE MÁS CRÉDITOS O ASIGNATURAS

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de	36,576 ^a	3	,000
N de casos válidos	213		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 9,46.

En este caso el patrón de la asociación sí responde claramente a las necesidades de los estudiantes que se encuentran en cursos más avanzados y que se encaminan hacia el mercado laboral, lo que se refleja en la tabla de contingencia. Si se observan las respuestas de los de primer curso, las frecuencias observadas del grupo que afirma no conocer el servicio se desvían considerablemente de las esperadas en caso de independencia, de modo que es evidente que su conocimiento del servicio es menor que en el resto de niveles (el residuo corregido positivo que supera 1,96 se sitúa en la columna del "No"). En segundo curso las frecuencias observadas y esperadas son similares, por lo que no existe asociación significativa (el valor absoluto de los residuos es inferior a 1,96). Y por último, en tercer y cuarto curso las frecuencias observadas se distancian de las esperadas a favor de los estudiantes que conocen el SOIPEA (el grado de conocimiento es superior).

El hecho de que las asociaciones impliquen a casi todos los niveles y que las desviaciones sean más pronunciadas, hace que la asociación entre estas variables sea mayor que en el caso anterior. Ahora el coeficiente de contingencia asciende a 0,383, aunque sigue estando lejos de 1.

Por último en este apartado del cuestionario se les preguntó de forma abierta sobre si echaban de menos algún servicio tutorial en la Universidad de Huelva, poco más del 90% respondió que no. Los escasos estudiantes que han respondido afirmativamente demandan una mayor orientación sobre la titulación y mayor cercanía del profesor. Si bien la mayor demanda no tiene que ver con los servicios tutoriales directamente, aunque sí con el nuevo EEES, puesto que reclaman un mayor número de aulas de estudio y trabajo en grupo, que será además uno de los puntos fuertes del nuevo sistema.

TABLA 8
TABLA DE CONTINGENCIA: SOIPEA

			Conoce SOIPEA		Total
			Sí	No	
Curso en el que tiene más créditos o asignaturas	1	Recuento	38	86	124
		Frecuencia esperada	55,9	68,1	124,0
		Residuos corregidos	-5,0	5,0	
	2	Recuento	22	24	46
		Frecuencia esperada	20,7	25,3	46,0
		Residuos corregidos	,4	-,4	
	3	Recuento	18	3	21
		Frecuencia esperada	9,5	11,5	21,0
		Residuos corregidos	3,9	-3,9	
	4	Recuento	18	4	22
		Frecuencia esperada	9,9	12,1	22,0
		Residuos corregidos	3,7	-3,7	
Total		Recuento	96	117	213
		Frecuencia esperada	96,0	117,0	213,0

TABLA 9
COEFICIENTE DE CONTINGENCIA: SOIPEA FRENTE CURSO EN EL QUE TIENE MÁS CRÉDITOS O ASIGNATURAS

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	,383	,000
N de casos válidos		213	

c) Las tutorías docentes en la Universidad de Huelva

Teniendo en cuenta los aspectos que la bibliografía consultada indicaba que debería englobar una tutoría universitaria, se elaboraron una serie de ítems que el alumnado debería valorar de 1 a 10, según consideren ellos que tienen una menor o mayor relación con las tutorías. Si bien hay que tener en cuenta que los valores de todos los ítems son muy parecidos, podemos destacar que el que recibe una menor valoración es la “atención a las dificultades emocionales del alumno” (5,39 de media, siendo el que tiene la mediana también más baja, 5).

Los aspectos que tienen los valores más elevados son “facilitar la transición universidad-mercado de trabajo” (6,85), “supervisión de prácticas en empresa” (6,83) y “proporcionar metodología de estudio universitaria al alumno” (6,79), lo que implica

que una de las preocupaciones del alumnado es la inserción laboral al estar dos de ellas íntimamente relacionadas con el mercado de trabajo.

Además se preguntó abiertamente a los encuestados que enumeraran dos ventajas de la asistencia a tutorías, del análisis de las respuestas podemos concluir que casi el 40% del alumnado considera la principal ventaja de las tutorías la aclaración de dudas como primera opción, a lo que hay que añadir un 24% que lo puso como segunda ventaja. La segunda ventaja más frecuente que relatan los estudiantes es la cercanía con el profesor, cuya frecuencia es de un 14% de alumnado que la escribió en primera opción y 11% en segunda.

Por último decir que el alumnado también ha relatado otras ventajas, aunque con menor frecuencia, como son: atender problemas sociales, facilitar el estudio y proporcionar técnicas nuevas y la orientación y motivación del alumnado. Es destacable, el que tres estudiantes han considerado una ventaja el que la tutoría sea una clase particular, idea que no debería corresponderse con la realidad.

Una vez que se ha preguntado por las implicaciones de una tutoría universitaria, se les consultó sobre qué tipo de tutorías utilizan y la frecuencia de uso, los principales resultados los recogemos en la tabla 10. Si tenemos en cuenta el sexo del alumnado se aprecian algunas diferencias, puesto que el porcentaje de encuestados que no usa ningún tipo de tutorías se eleva en el caso de los alumnos varones hasta el 40%, y sin embargo es mayor la proporción de alumnos varones que de mujeres que usan las tutorías tradicionales.

Si atendemos al turno de asistencia a clase hay que destacar que en el caso de la frecuencia de más de una vez a la semana, son las tutorías vía plataforma y mail las que son más usadas por los estudiantes de tarde, el porcentaje pasa del 13,7 al 52%, por el contrario sólo el 10% del alumnado de mañana utiliza el correo electrónico en esta frecuencia, usando en mayor medida las tutorías tradicionales.

TABLA 10
FRECUENCIA DE USO DE LOS DIFERENTES TIPOS DE TUTORÍAS (%)

		Nunca	1/cuatri- mestre	1/mes	1/sema- na	más 1/ semana	NS/NC
Generales sobre la materia	Prácticas empresas	84,0	5,5	3,2	1,8	0,0	5,5
	Trabajos de clase	35,2	34,7	14,2	8,7	0,5	6,8
Según formato	Individuales	20,3	33,2	28,1	7,8	3,2	7,4
	Grupales	30,6	29,2	26,5	5,9	1,4	6,4
	Entre iguales	32,0	19,2	22,8	8,2	8,7	9,1
Según forma de acceso o momento	Mail	37,0	22,8	19,2	11,0	4,6	5,5
	Plataforma	41,6	17,4	15,1	11,0	9,1	5,9
	Despacho profesor	11,0	32,0	33,8	14,6	5,0	3,7
	Principio/fin clase	32,4	21,9	21,0	11,4	7,8	5,5

Fuente: Elaboración propia

* En LADE no existe la asignatura de practicum, pero algunos alumnos realizan prácticas en empresas.

Una vez conocido el uso que realizan de las tutorías los estudiantes, se les preguntó si es suficiente el tiempo dedicado por los profesores a esta tarea, considerando que éste podía ser uno de los motivos por el que no asistieran a las tutorías, resultando que un 60% considera que no es necesario aumentar el número de horas de tutorías (seis semanales). Del 40% restante que contesta que sería necesario un mayor número de horas, casi las tres cuartas partes encuentran el problema en las siguientes causas: la incompatibilidad de horarios entre las tutorías y las clases (25%), la existencia de demasiados estudiantes y pocas horas (37%) y el hecho de que los docentes no estén en su despacho en horario tutorial (22%). A esto hay que sumar el hecho de que algunos docentes tengan poca flexibilidad en el horario, concentrando las tutorías en pocos días, lo que refleja un 12%.

Como otro posible motivo de la no asistencia a tutorías, se barajó el que los profesores no fueran accesibles para las necesidades tutoriales del alumnado, a lo que el 76% respondió que son accesibles y están dispuestos a atender en horario tutorial. De los que contestaron negativamente a la pregunta, las causas de ello son la falta de interés del profesorado, la ausencia en el horario de tutorías y la incompatibilidad de horarios.

Enlazada con la pregunta anterior se le planteó que dijeran los aspectos tutoriales que serían mejorables por parte de los docentes, siendo el más alegado el incumplimiento del horario, junto con la falta de publicación del horario de tutorías en la puerta del despacho, mucho menor fue el número de estudiantes que señaló como un problema el que los docentes no le atendieran en horario de tutorías o fuera de él siempre que estuvieran en el despacho. Esta prelación de motivos se mantiene si cruzamos las respuestas de la asistencia a tutorías según frecuencias con los motivos anteriores, siendo el incumplimiento y la falta de publicación del horario los principales problemas de las tutorías independientemente de la frecuencia con la que asista el alumno.

d) Asignaturas que prestan un mejor servicio de tutorías en LADE

Como último apartado de la encuesta se han incluido unas preguntas para conocer las asignaturas a las que más han asistido a tutorías, los motivos de ello y la materia y docente que le ha prestado un mejor servicio en este sentido. En primer lugar, las asignaturas a las que asisten a tutorías más veces son las siguientes por orden de frecuencia: Microeconomía, Matemáticas para la economía y la empresa, Economía de la empresa y Macroeconomía. Entre los motivos de asistir a estas tutorías destacan: el alto grado de complejidad de la materia y la elaboración de trabajos/prácticas solicitados.

En segundo lugar, las asignaturas/docentes que les han prestado un mejor servicio de tutorías son tres de las anteriores: Microeconomía, Matemáticas para la economía y la empresa y Macroeconomía¹⁴. Los motivos son los siguientes: el docente resuelve todas las dudas sin importarle el tiempo dedicado aunque éste exceda del que tenía asignado (motivo alegado por el 78% de los que han respondido a la pregunta), el docente acude a tutorías fuera del horario oficial que tiene establecido para tutorías, y por último, el trato agradable del docente hacia el alumno, motivo que un 16% de los que han respondido lo unen al primero citado.

¹⁴ Tanto en este caso, como en el reflejado en el párrafo anterior, los datos están fuertemente influenciados por el hecho de que la mayor parte de las encuestas son de estudiantes de primer y segundo curso, que son los que han citado estas asignaturas. Las asignaturas que han citado los de cursos superiores son Dirección financiera y Dirección estratégica y política de empresa, si bien con unas frecuencias muy inferiores a las materias citadas en el texto.

5. DISCUSIÓN

A la luz de los resultados obtenidos podemos realizar las siguientes consideraciones:

En primer lugar, el que cuarta parte de los encuestados no haya respondido a la cuestión sobre el EEES, implica el desconocimiento del nuevo sistema, a lo que hay que unir que alguno de estudiantes reclama en las observaciones una mayor información al respecto, puesto que pueden llegar a ser agentes implicados en el proceso. El hecho de que algo más del 40% considere que va a suponer más trabajo para el alumnado y una mayor importancia de las tutorías, indica que los que han contestado conocen algunas de las implicaciones del nuevo sistema.

En segundo lugar, en cuanto a los servicios de orientación que presta la universidad hemos de resaltar el desconocimiento de la mayoría de los servicios que están en funcionamiento, si bien es cierto que son de reciente creación, por ejemplo, Igualdad de género se creó en junio de 2008 y la Oficina de atención al extranjero en 2006, sería necesario una mayor publicidad de su existencia y funciones.

En tercer lugar, hemos de puntualizar algunos aspectos que se deducen del análisis de las tutorías:

- Los estudiantes consideran que el ámbito de la orientación y tutorías se limita a las que hemos denominado “tutorías académicas”, como recogen Álvarez y González en sus conclusiones (2008).
- Las tutorías virtuales, vía plataforma o mail son las que tienen un porcentaje mayor de estudiantes que nunca las han usado, cuando debido a su amplia versatilidad y ventajas como recoge García-Varcárcel (2008) en sus conclusiones, debería ser uno de los más utilizados, si bien hay que tener en cuenta que en la titulación objeto de estudio, sólo la mitad de las asignaturas (23 concretamente) están dadas de alta en la plataforma virtual, a esto hay que sumar el hecho de que algunas de ellas sólo están dadas de alta, sin ningún contenido docente.
- El mayor uso de las tecnologías (tutorías vía mail y plataforma) entre el alumnado de turno de tarde puede deberse a que los docentes suelen tener los horarios de tutorías concentrados en las mañanas, horario en el que los que asisten por la tarde suelen tener problemas para acudir a la Facultad.
- El uso de las tutorías individuales, de grupo o en el despacho, puntualmente una vez al mes (30%) y una vez al cuatrimestre (30%), se explica en parte por la coincidencia con las fechas cercanas a los exámenes o a la entrega de trabajos.
- La tutoría para trabajos encargados al alumnado, que debería tener una mayor continuidad y seguimiento, destaca por su escaso uso, por lo que el seguimiento del trabajo es nulo o mínimo.

6. CONCLUSIONES

Las principales conclusiones que se pueden obtener del estudio, así como las posibles tareas a desarrollar en un futuro se pueden sintetizar en:

- Ante la perspectiva de la función tutorial más completa en el EEES que la que habitualmente se lleva a la práctica, se abre al profesorado un nuevo campo de desarrollo profesional.

- Existe la necesidad de informar al alumnado de los cambios que va a suponer el nuevo marco de actuación para que su adaptación sea mejor, así como para que se destierren ideas erróneas, como es el hecho de que supondrá un mayor esfuerzo al alumnado sin ningún tipo de beneficio a cambio.
- La consolidación y desarrollo de los servicios orientadores, así como dar a conocer a toda la comunidad universitaria los ya existentes, acercándose al usuario y no esperando que sea éste el que solicite ayuda.
- Sería conveniente informar al alumnado de las posibilidades que implican las tutorías, para poder así aprovechar este servicio y aumentar la calidad de la Universidad, para lo que sería imprescindible hacer un esfuerzo por acoplar los horarios de docentes y estudiantes, a fin de evitar las posibles incompatibilidades.
- Unida a la conclusión anterior hemos de resaltar que sería igualmente conveniente potenciar e incentivar el uso de las tutorías virtuales, vía mail o plataforma al tener una versatilidad mayor a las presenciales.
- El ratio de estudiantes/tutor ha de ser menor que el que en la actualidad existe para las materias troncales y/u obligatorias, lo que facilitaría prestar este servicio de forma personalizada.
- Como futura tarea se plantea la posibilidad de ampliar el campo de encuestados en el alumnado de cursos superiores (haciendo la encuesta vía mail o telefónica), para poder recabar una mayor información, especialmente de las asignaturas más valoradas desde el punto de vista de las tutorías y poder elaborar una guía de buenas prácticas tutoriales, mediante la entrevista personal a los docentes de dichas materias.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Alañón, M. T. (2003). Planificación, desarrollo y evaluación del Plan de Acción Tutorial en la Universidad. *Tutoría universitaria. Documentos congresuales*, 31-49. La Laguna: Universidad de la Laguna.
- Álvarez, M. y Bizquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Editorial Praxis, S.A.
- Álvarez, P. R. (2002). *La función tutorial en la Universidad: una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: Editorial EOS.
- Álvarez, M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 22 (1), 71-88.
- Álvarez, P. R. y González, M. C. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 22 (1), 49-70.
- Broc, 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.
- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *REIFOP*, 12 (1), 181-204. Recuperada en febrero de 2011 de <http://www.aufop.com/>
- Casero, A. (2008). Propuesta de un cuestionario de evaluación de la calidad docente universitaria consensuado entre alumnos y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (1), 25-44.

- Cid, A. y Pérez, A. (2006). La tutoría en la Universidad de Vigo según la opinión de sus profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 395-421.
- Ferrer, J. (2003). La acción tutorial en la universidad. *La tutoría y los nuevos modelos de aprendizaje en la Universidad*, 67-84. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- García-Valcárcel, A. (2008). La tutoría en la enseñanza universitaria y la contribución de las TIC para su mejora. *RELIEVE*, 14 (2), 1-14. Recuperado en febrero de 2011 de http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2_3.htm.
- Hernández, E. (1998). La nueva acción tutorial en la enseñanza universitaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, n° 13, 79-88.
- Lázaro, A. (2003). Competencias tutoriales en la Universidad. *La tutoría y los nuevos modelos de aprendizaje en la Universidad*, 67-84. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Jefatura del Estado.
- Lobato, C. (2003). Estrategias y recursos para el desarrollo de la acción tutorial en la universidad. *Tutoría universitaria. Documentos congresuales*, 51-77. La Laguna: Universidad de la Laguna.
- López, E. y Oliveros, L. (1999). La tutoría y la orientación en la universidad. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 10 (17), 83-98.
- Meroño, A. L. y Ruiz, C. (2006). Estrategias de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior a partir del conocimiento y actitud del profesorado universitario. *Revista de investigación educativa*, vol 24, n° 1, 281-298.
- Raga, J. T. (2003). La tutoría, reto de una universidad formativa. *La tutoría y los nuevos modelos de aprendizaje en la Universidad*, 33-53. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Rodríguez, M. L. y Gallego, S. (1999). El proyecto profesional, herramienta de intervención en la función tutorial universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (17), 179-192.
- Sánchez, M. F. (1999). Los servicios de orientación universitaria en la Comunidad de Madrid: tendencias y problemática. *Revista de Ciencias de la Educación*, 177, 97-144.
- Sancho, J. M. (2002). El sentido y la práctica de las tutorías de asignaturas en la enseñanza universitaria. *Jornadas sobre tutoría y orientación*, 17-36. Granada: Universidad de Granada.
- Sebastián, A. (1999). Acción tutorial en la Universidad y la demanda de atención personalizada en la orientación. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 2, 245-264.
- Zamorano, S. (2003). La tutoría en la formación de formadores. *La tutoría y los nuevos modelos de aprendizaje en la Universidad*, 153-168. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Fecha de recepción: 12 de enero de 2011.

Fecha de revisión: 05 de febrero de 2011.

Fecha de aceptación: 08 de marzo de 2011.

Buendía Eisman, Leonor; Expósito López, Jorge; Sánchez Martín, Micaela (2012). Investigación evaluativa de programas de formación profesional para el empleo en el ámbito local. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 161-179.

INVESTIGACIÓN EVALUATIVA DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO EN EL ÁMBITO LOCAL

Leonor Buendía Eisman¹

Jorge Expósito López

Micaela Sánchez Martín

RESUMEN

En el presente artículo se presentan los principales aspectos metodológicos de una investigación realizada con objeto de evaluar los programas de Formación Profesional para el Empleo desarrollados en la Comarca de Alhama de Granada, estos son: diseño de la evaluación, procedimiento de recogida de datos, población y muestra, técnicas e instrumentos para la recogida de datos y técnicas de análisis de datos. Los principales objetivos de la evaluación se centran en analizar las necesidades de Formación Profesional para el Empleo, identificar los Nuevos Yacimientos de Empleo, evaluar la satisfacción con los cursos realizados durante dicho periodo. Para realizar un estudio comparativo entre las necesidades formativas, la formación ofertada y el impacto de está sobre la realidad socioeconómica de la zona objeto de estudio.

Palabras clave: Investigación evaluativa, evaluación de programas, metodología, formación profesional para el empleo, inserción laboral.

1 Leonor Buendía Eisman es Catedrática del Área MIDE de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Granada, lbuendia@ugr.es; Jorge Expósito López es Profesor Asociado del Área MIDE de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, jorgeel@ugr.es

Dirección: Campus Universitario Cartuja, s/n, 18071, Granada.

Micaela Sánchez Martín es Profesora Asociada del Área MIDE de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, micaelasmartin@um.es.

Dirección: Campus Espinardo, 30100, Murcia.

EVALUATION RESEARCH OF PROFESSIONAL TRAINING PROGRAMMES APPLIED TO LOCAL EMPLOYMENT

ABSTRACT

The present study presents the main methodological features of a research study focused on the assessment of Vocational Training Programmes carried out in the region of Alhama de Granada (Spain). These features are: evaluation design, data collection procedures, population and sample, data collection instruments, and data analysis procedures. The main aims of our assessment focused on discussing the needs for Vocational Training in this geographical area, identifying new professional niches where people may be employed, and assessing users' satisfaction with training courses completed during a period of time. We also intend to carry out a comparative study between training needs, training offered and its impact on the socioeconomic situation of the area under study.

Keywords: *Evaluation research, programme assessment, methodology, vocational training programmes, professional integration services.*

I. INTRODUCCIÓN

Actualmente las zonas rurales continúan presentando unos estándares educacionales y económicos inferiores a las áreas urbanas (Albrecht et al, 2000; García, 1999). El escaso y desigual desarrollo socioeconómico de las áreas rurales ha originado una informalización del trabajo y ha producido una disparidad en la distribución de empleos e ingresos entre las comunidades rurales (García e Izcarra, 2000).

Los conceptos desarrollo local, empleo y exclusión social están conectados entre sí, ya que dependen de las mismas dimensiones políticas sociales y económicas. La existencia de colectivos de especial dificultad, excluidos socialmente no por el mero hecho de estar desempleados, sino por carecer de expectativas de futuro, como son jóvenes, mujeres, inmigrantes y personas con diversidad funcional, supone una mayor concreción de actuaciones más centradas en el ámbito local. En esta línea se trata de potenciar los Nuevos Yacimientos de Empleo, en adelante NYE, dado que se contemplan como una de las políticas activas más destacadas en la creación de empleo y una de las mayores opciones para la empleabilidad de estos colectivos.

Con este estudio se pretende realizar un diagnóstico de necesidades de Formación Profesional para el Empleo (FPE) en la Comarca de Alhama de Granada, prestando especial atención a colectivos con especiales dificultades de inserción, mediante la evaluación de la adecuación de los programas de formación que se han venido realizando y el análisis de nuevas necesidades formativas para mejorar la capacidad de gestión y la renovación de los sistemas de formación. La finalidad del estudio es principalmente práctica puesto que pretendemos realizar propuestas de intervención y mejora para la integración y desarrollo de los NYE e implementar nuevas líneas de intervención y formación, adaptadas a estos nuevos empleos.

2. CONTEXTO DEL ESTUDIO

La principal y más influyente característica del territorio objeto de estudio en lo que respecta al mercado de trabajo, es que se trata de una zona rural, lo que supone unas oportunidades de empleo limitadas a la agricultura y a los comercios familiares que junto con las pequeñas empresas o microempresas suponen el nicho de empleo predominante en la zona. El motor básico de la economía es el sector servicios que ocupa al 43% de la población (Instituto de Estadística de Andalucía, 2007), sin embargo, existe una gran escasez de personal cualificado. Las precarias condiciones laborales que el empresario ofrece, hace casi imposible que se cubran las ofertas. Este desajuste entre la oferta y la demanda de empleo supone un desaprovechamiento de los recursos humanos de la comarca, particularmente de los jóvenes que se ven forzados a buscar oportunidades de trabajo fuera de su territorio, produciéndose una pérdida poblacional debido a la caída de la natalidad y a los movimientos migratorios, lo que conlleva un envejecimiento de la población que se traduce en un estancamiento del nivel de desarrollo.

Esta zona está formada por municipios muy dispersos y con escasas comunicaciones con el resto de la provincia, presentando la mayoría de la población escasa disponibilidad para viajar. En estas condiciones la formación se reduce a la oferta formativa que se imparte en Alhama, y esta no siempre se ajusta a las necesidades demandadas por los posibles trabajos de la zona. Cabe destacar también la existencia de una cultura subsidiaria muy arraigada, acompañada de actitudes resignadas y conformistas por lo que el porcentaje de iniciativas empresariales es bajo. Esto, unido al continuo cambio que se está produciendo en el mercado de trabajo, hace necesario disponer de diseños formativos ajustado a las necesidades y posibilidades de la población que faciliten la inserción laboral de sus habitantes.

En el Libro Blanco de Delors (1993), aparece la definición de NYE como una estrategia para luchar contra el paro estructural y como una oportunidad de intervención en la que participan conjuntamente los agentes públicos, sociales y privados, en un marco de concreción social, con el objetivo de reducir el desempleo a partir de la satisfacción de unas carencias sociales que hay que resolver. La fórmula propuesta es ir al encuentro de las nuevas necesidades y darles respuesta mediante iniciativas locales de desarrollo, estimulando así la creación de empleo estable y de calidad. Se trata en definitiva de hacer emerger una serie de ocupaciones inexistentes o incipientes superando los obstáculos que impiden su desarrollo normal.

Las iniciativas locales se dedican a construir un entorno a partir de las singularidades y de las riquezas de cada territorio, combinando las dimensiones económicas y sociales. La formación para el trabajo en el contexto rural tiene como principal característica su vinculación con las estrategias de desarrollo local que, *“entre otras consecuencias, tienen la de contribuir a fijar la población al territorio”* (Manzanares 2006: 173). Las nuevas ocupaciones encuentran su mejor expresión si se abordan desde la óptica de las iniciativas locales de desarrollo y empleo, siendo requisito necesario para la superación de los obstáculos y el estímulo de los nuevos empleos la fuerte colaboración y la corresponsabilidad entre distintas administraciones, agentes sociales y económicos a escala territorial, realizando un trabajo en cascada. Mediante esa cooperación es importante

intentar crear un clima social que estimule la implicación activa de todos los agentes sociales y de la población en general, la búsqueda de un desarrollo sostenible, la lucha contra la exclusión, y la satisfacción de las necesidades de la población.

Los NYE deben formar parte de las políticas de desarrollo local, ya que entre sus propósitos básicos destacan la creación y consolidación de un tejido empresarial propio que genere abundante empleo estable y consecuentemente crecimiento económico, con el fin último de aumentar el bienestar de la población.

3. OBJETIVOS

En esta investigación nos proponemos los siguientes objetivos:

1. Analizar las necesidades de FPE en la comarca de Alhama de Granada.
2. Evaluar los cursos desarrollados y al profesorado que los ha impartido.
3. Realizar un estudio comparativo entre las necesidades de FPE, la formación ofertada y el impacto de ésta sobre la realidad socioeconómica de la comarca de Alhama de Granada.
4. Identificar los NYE, en la Comarca de Alhama de Granada, para el establecimiento de nuevos procesos formativos.

4. MÉTODO

Los modelos de evaluación de programas tradicionalmente se han centrado en la evaluación de los resultados finales, sin estudiar los procesos ni plantearse mejoras (Expósito; Olmedo y Fernández, 2004). En los últimos años estos aspectos han sido considerados en la evaluación de programas formativos, integrando metodologías cualitativas y cuantitativas (Berrocal y Buendía, 2003; Chiva, 2006; Manzanares, 2006; Pérez Juste 2000) según los objetivos que se pretendían cubrir. La mayoría de ellos iban dirigidos a la mejora de programas y a la evaluación de las tasas de inserción profesional, centrándose en colectivos en riesgo de exclusión social.

Los modelos de evaluación del impacto son considerados por diferentes autores (Biencinto y Carballo, 2004; Folgueiras y Marín, 2009; Tejada, 2008), una estrategia de la propia evaluación de la acción formativa, más allá del momento y el espacio de la misma; de hecho, en los modelos de evaluación del impacto (evaluación Respondente de Stake, 1976) o el Modelo CIPP de Stufflebeam y Shinkfield, 1987), se considera la pertinencia e idoneidad de la evaluación diagnóstica, su ajuste a necesidades y el dispositivo inicial de la formación. Estos modelos aportan información del proceso, realizándose una evaluación formativa, y de los resultados o fase final de la evaluación. El ciclo de la vida del programa abre distintas posibilidades en cuanto al momento de realizar la evaluación. Al tratar la evaluación de impacto es importante indicar el momento en la realización de la misma. Un esquema lo presentamos en la siguiente imagen.

Debido a la complejidad del mundo de la formación para el empleo y de los objetivos establecidos, nosotros hemos optado por un modelo de evaluación que se centra tanto en los procesos como en los resultados (de Miguel y otros, 2008; Buendía y Berrocal, 2008; Perales, Jornet y Suarez, 2000), con un diseño abierto elaborado para este estudio.

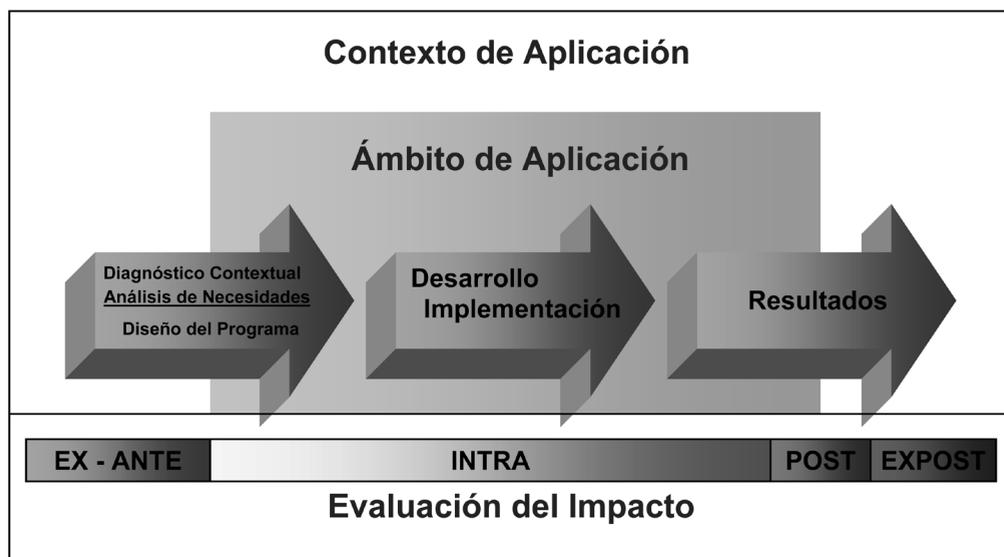


FIGURA 1

EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LOS GRUPOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO

En consecuencia se ha asumido la complementariedad metodológica, conjugando el uso de un enfoque cuantitativo, más adecuado para medir efectos finales y cuantificables; con el enfoque cualitativo, más apropiado para la interpretación de los significados y la obtención de visiones generales más profundas, con objeto de mejorar el desarrollo y la implementación de los programas. Partimos de un estudio exploratorio para el análisis del contexto y un estudio analítico en profundidad para constatar la adecuación de los programas formativos ofertados a las necesidades de la zona y a los posibles nichos laborales. Igualmente en esta segunda fase evaluamos la satisfacción con la formación recibida y la inserción laboral de los beneficiarios de las acciones formativas.

4.1. Diseño de evaluación

El diseño o plan de acción seguido en esta investigación, la presentamos en la tabla 1. Para realizar la evaluación de impacto, según las acciones formativas, elegimos los siguientes momentos:

- Antes de la ejecución de los distintos programas formativos realizamos un análisis documental del contexto socioeconómico.
- El momento de la evaluación es diferente en cada Centro. En los Talleres de Empleo se realiza al finalizar el programa. Evaluamos las actividades del proceso identificando aciertos, errores y dificultades. Igualmente en el curso de Informador Turístico se realiza la evaluación una vez finalizada la acción formativa; sin embargo en la Escuela Taller se realiza la evaluación durante el desarrollo del proceso.

TABLA 1
PROCEDIMIENTOS, CONTENIDOS E INSTRUMENTOS PARA CADA FASE EVALUATIVA

FASES DE LA EVALUACIÓN	FUENTE DE DATOS	CONTENIDOS	PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS
EXPLORACIÓN DEL CONTEXTO.	IEA, SIMA, ARGOS, DIPGRA, UTEDLT, Ayuntamientos y Mancomunidad de Municipios de la Comarca de Alhama de Granada y Centro de Formación "Taxus Bacatta"	Situación socio-económica y cultural de la Comarca de Alhama de Granada.	Análisis documental de informes y estudios previos.
EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN IMPARTIDA.	Gestores o Directores de los Programas Formativos Alumnado o Beneficiario de los Programas Formativos	Información relativa al curso (objetivos, contenidos, metodología, actividades,...) Material recursos e instalaciones. Implicación del alumnado. Información relativa al profesorado (calidades, competencias, relaciones,...)	Entrevista a las personas que dirigen los centros. Cuestionario al alumnado.
ADECUACIÓN DE LA OFERTA FORMATIVA A LAS NECESIDADES DE LA ZONA Y A LOS NUEVOS YACIMIENTOS DE EMPLEO.	Técnicos o Agentes Locales de Promoción de Empleo (ALPEs)	¿Se adecua la formación a las necesidades formativas de las personas a las que se dirige? ¿Se adecua la formación a las necesidades de empleo de las personas a las que se dirige? ¿Se adecua la formación a las posibilidades de empleo de la comarca?	Grupo de discusión.
CONSTATAción DEL IMPACTO DE LA FORMACIÓN	Alumnado o Beneficiarios de los Programas Formativos	Usuarios: Impacto de las acciones formativas	Entrevista telefónica

- Al finalizar el proceso formativo de los Talleres de Empleo realizamos un grupo de discusión con los Agentes Locales de Promoción de Empleo (ALPEs); y seis meses después de la ejecución, mediante entrevista telefónica, evaluamos la satisfacción de los beneficiarios, los niveles de inserción y las nuevas demandas formativas.

El acceso a los escenarios viene marcado por las pautas de la planificación del proceso evaluativo, como muestra la tabla nº 2. En esta planificación temporal diferenciamos los momentos siguientes de acceso a los escenarios:

1. Se requiere información a los distintos Ayuntamientos, Mancomunidad de Municipios de la Comarca de Alhama, Diputación de Granada y diversos organismos oficiales.
2. Toma de contacto con los directores de las acciones formativas, para informar y establecer las condiciones del contrato comunicativo de las entrevistas, las cuales tuvieron lugar en sus respectivos centros de trabajo.
3. Tras la solicitud y concesión de los permisos oportunos la investigadora se traslada a los respectivos centros de formación para pasar los cuestionarios al alumnado. Cabe destacar una excepción y es que el curso de informador turístico ha finalizado y hay que localizar a las alumnas de forma individual.
4. Solicitud de permiso a la directora de la Unidad Territorial de Empleo Desarrollo Local y Tecnológico (UTEDLT) de Alhama de Granada para realizar un grupo de discusión en su sede con los ALPEs, con los que se mantuvieron varios contactos antes de la cita para tratar de asegurarnos su presencia en el grupo.
5. Transcurridos seis meses desde la finalización del curso se contacta con el alumnado vía telefónica para la realización de la entrevista. Como se puede observar en la tabla nº 2, el proceso se inicia con el análisis de fuentes documentales y

TABLA 2
PLANIFICACIÓN DEL PROCESO EVALUATIVO

F A S E 1	Información bibliográfica general y revisión de documentos sobre detección de necesidades de formación e impacto de los procesos formativos y NYE.
	Análisis socioeconómico y documental sobre las necesidades de formación de la zona.
F A S E 2	Información bibliográfica general y revisión de documentos sobre detección de necesidades de formación e impacto de los procesos formativos
	Recogida de información: Directores/as y alumnos/as.
	Análisis de datos
F A S E 3	Recogida de información: Grupo de Discusión con los ALPEs.
	Análisis de datos
	Recogida de información: Entrevista telefónica.
	Análisis de datos.
	Elaboración de informe final.

finaliza con la elaboración del informe, variando los procedimientos de recogida de datos e informaciones en función del tipo de información requerida para dar respuesta a los objetivos del estudio.

4.2. Procedimientos de recogida de información

- **Cuestionario a los beneficiarios de las acciones formativas (alumnado)** para conocer la satisfacción con la formación recibida empleamos el cuestionario desarrollado por Buendía y Berrocal (2008) para la evaluación de los cursos del Proyecto ACERCA. Mediante el uso de este instrumento se pretende obtener información relativa al curso: objetivos, contenidos, metodología, actividades, material, recursos e instalaciones, implicación por parte del alumnado, así como información relativa al profesorado: cualidades, competencias, relaciones.

- **Entrevista a los gestores** de los programas formativos para conocer la satisfacción con la formación impartida y **entrevista telefónica a los beneficiarios** para constatar el impacto de los programas formativos. Elegimos la entrevista personal como forma de recoger la información entre los implementadores y los beneficiarios de las acciones formativas con la finalidad de evaluar los cursos de formación y su impacto socioeconómico, por considerarla la forma más completa de recoger la información. Concretamente adoptamos la entrevista semiestructurada, en la que se prepararon una serie de preguntas para guiar la conversación. A la realización de la entrevista le precede la fase de preparación (Yaus, 1990) en la que se establecen los temas a tratar, las cuestiones centrales de la investigación, la localización de los entrevistados, así como la confirmación de las condiciones de la misma.

Se ha utilizado una táctica directiva para obtener una información determinada y precisa, referente al problema planteado, evitando así posibles divagaciones. Para su registro se usa la grabación en audio, posteriormente se procede a la transcripción, reducción de datos e interpretación de elementos significativos mediante el programa AQAD-seis para Windows.

- **Grupo de discusión con los técnicos** para conocer la adecuación de la oferta formativa a las necesidades de la zona y a los NYE optamos por el grupo de discusión como estrategia especialmente útil para el análisis de situaciones que revisten complejidad, pudiendo aplicarse en diferentes momentos del proceso de investigación dependiendo de los objetivos perseguidos, teniendo como referencia a Ibáñez (2003) y Krueger (1991) por su especial relevancia en la contribución a la fundamentación teórica y encuadre metodológico del grupo de discusión.

La selección de las personas que van a componer el grupo de discusión es de gran trascendencia para el buen desarrollo del mismo. El grupo de técnicos de empleo responde a unos criterios mínimos de homogeneidad y heterogeneidad. La homogeneidad viene determinada por los objetivos del estudio, ya que es de suma importancia contar con ciertas características comunes (edad, experiencia profesional, formación académica, etc.) para que el grupo pueda construir unas señas de identidad. La heterogeneidad, por su parte, añade información a la discusión, aumenta la amplitud de perspectivas y posiciones y aporta mayores posibilidades a la construcción del material discursivo en el grupo.

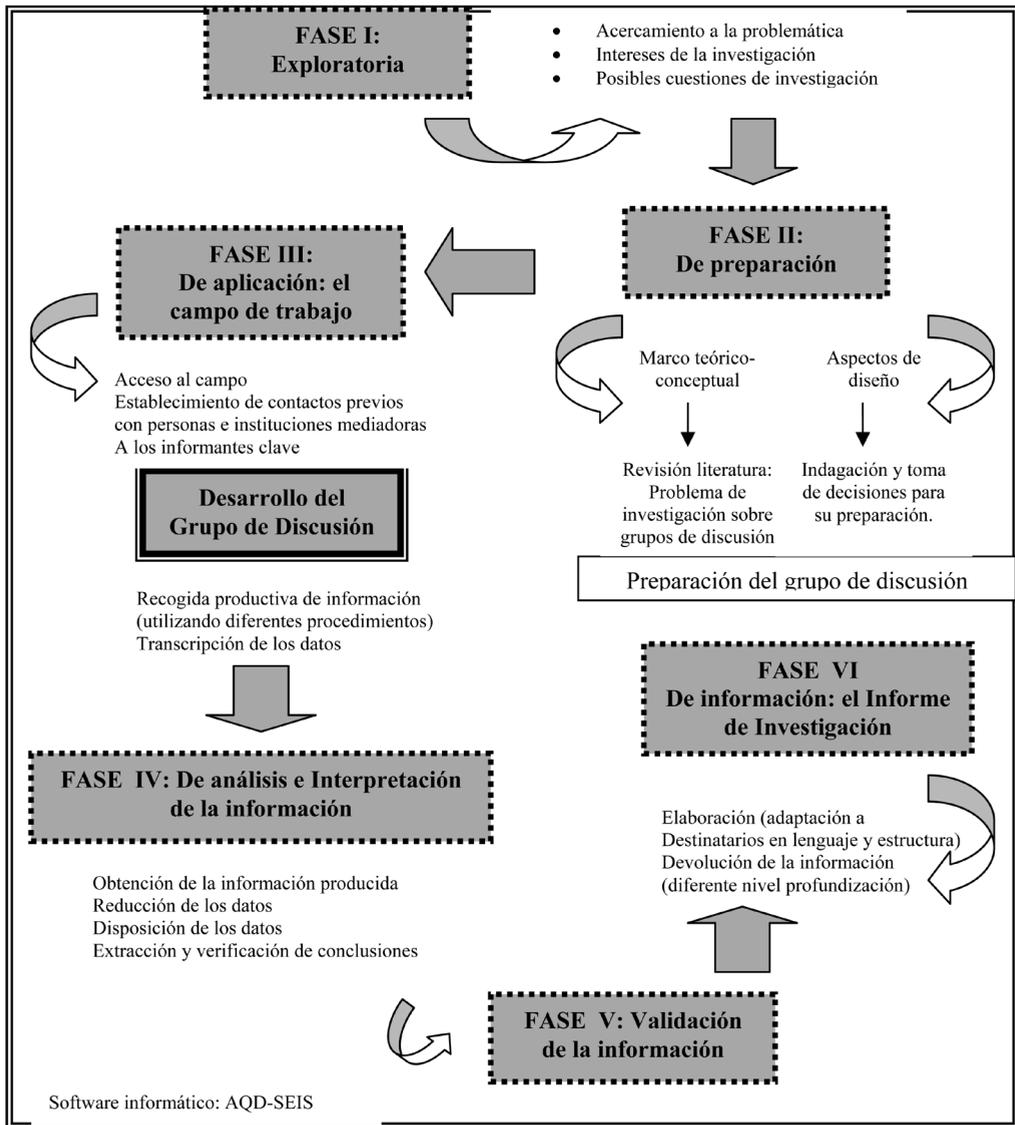


FIGURA 2
PROCESO SEGUIDO EN LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

El proceso seguido en lo grupos de discusión es el propuesto por Suárez (2005) y que exponemos a continuación por la claridad del mismo.

El grupo de discusión estuvo compuesto por 6 sujetos, los Agentes Locales de Promoción de Empleo de la estructura complementaria de la UTEDLT de Alhama de Granada.

4.3. Descripción de la muestra de estudio

Población y muestra coinciden. En este estudio nos hemos centrado en la evaluación de las acciones formativas realizadas durante el año 2007 en la Comarca de Alhama de Granada, en su mayoría gestionadas por ALPEs, estas han sido:

- El Taller de Empleo de Arenas del Rey “Nueva Bermejales”, compuesto por los módulos de “Albañilería” e “Instalaciones”.
- El Taller de Empleo de Jayena “Turillas”, integrado por el módulo de Turismo Rural y de Auxiliar de Ayuda a Domicilio.
- La Escuela Taller de Alhama de Granada “El Silo”, constituido por los módulos de Carpintería de Madera y de Albañilería.
- El curso de F.P.O. de “Técnico en Información Turística” impartido por el Centro de Formación “Taxus Baccata” de Alhama de Granada.

De acuerdo a los planteamientos iniciales de este estudio, fundamentadas en las orientaciones de la Unión Europea sobre planes de empleo, se presta una especial atención a las informaciones referidas a los colectivos con especiales dificultades de inserción en la zona que se concretan en: mujeres, inmigrantes, jóvenes y personas con diversidad funcional.

Como podemos comprobar en la tabla nº 3, para la fase de exploración del contexto y el conocimiento de la situación socioeconómica y cultural de este territorio se realiza un análisis documental de informes y estudios previos, recopilando la información de distintos organismos e instituciones. En el resto de las fases de la evaluación se ha realizado un proceso de selección muestral intencional, seleccionando a los sujetos que pueden realizar una mejor aportación al objeto de estudio, considerando, cuando ha sido posible, la totalidad de los sujetos. La muestra quedó formada por los siguientes colectivos:

- **Técnicos.** La selección de los “informantes clave” se realizó en función de sus características profesionales y de las funciones que estos desempeñan en su trabajo. Deberían tener buen conocimiento del contexto de diferentes municipios de la Comarca, así como la realización de actividades relacionadas con la formación, el empleo y la integración social de colectivos desfavorecidos.

Estas condiciones las reunieron los ALPEs de la comarca estudiada y fueron ellos los que nos facilitaron la primera información requerida. De los seis que participaron en el estudio cinco son titulados superiores (Ingeniería Agrónoma, Ciencias Económicas, Pedagogía, Psicología y Ciencias Ambientales) y uno titulado medio en Relaciones Laborales. El 50% son de género femenino y el 50% de género masculino, con una media de edad de 35,3 años.

- **Gestores.** El 75% de los directores de los programas formativos son mujeres y el 25% son de género masculino.

- **Beneficiarios.** Como se puede observar en la tabla nº 3 la muestra productora de datos, en el cuestionario, esta compuesta por 61 personas con una media de edad = 31,25 años, de los cuales el 83% son de género femenino y el 17% son hombres. El 73% del alumnado tiene estudios básicos, el 24% posee estudios de Bachillerato o Formación Profesional y tan solo un 3% tiene titulación universitaria, por lo que se trata de un grupo de personas con un bajo nivel formativo. Por otra parte, un 79% del alumnado

TABLA 3
FASES DEL PROCESO EVALUATIVO Y MUESTRA

FASES DE LA EVALUACIÓN	FUENTE DE DATOS	MUESTRA INVITADA	MUESTRA PRODUCTORA DE DATOS
EXPLORACIÓN DEL CONTEXTO.	IEA, SIMA, ARGOS, DIPGRA, UTEDLT, Ayuntamientos y Mancomunidad de Municipios de la Comarca de Alhama de Granada y Centro de Formación "Taxus Bacatta"	12 Informes	
EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN IMPARTIDA.	Alumnado o Beneficiario de los Programas Formativos	T.E. Albañilería: 9 Alumnos T.E. Instalaciones: 9 Alumnos T.E. Aux. Ayuda a Domicilio: 9 Alumnos T.E. Turismo Rural: 9 Alumnos E.T. Carpintería Madera: 8 Alumnos E.T. Albañilería: 20 Alumnos Curso F.P.O. Tec. Información Turística: 15 Alumnos	5 Alumnos 9 Alumnos 9 Alumnos 9 Alumnos 8 Alumnos 11 Alumnos 10 Alumnos
ADECUACIÓN DE LA OFERTA FORMATIVA A LAS NECESIDADES DE LA ZONA Y A LOS N.Y.E.	Gestores o Directores de los Programas Formativos Técnicos o Agentes Locales de Promoción de Empleo (ALPEs)	4 Directivos Alhama: 3 ALPEs Arenas del Rey: 3 ALPEs Jayena: 1 ALPE Zafarraya: 1 ALPE	4 Directivos 2 ALPEs 2 ALPEs 1 ALPE 1 ALPE
CONSTATACIÓN DEL IMPACTO DE LA FORMACIÓN	Alumnado o Beneficiarios de los Programas Formativos	T.E. Albañilería: 9 Alumnos T.E. Instalaciones: 9 Alumnos T.E. Aux. de Ayuda a Domicilio: 9 Alumnos T.E. Turismo Rural: 9 Alumnos Curso F.P.O. Tec. Información Turística: 15 Alumnos	9 Alumnos 9 Alumnos 9 Alumnos 9 Alumnos 5 Alumnos

no posee experiencia laboral previa en el ámbito para el que están recibiendo formación y un 48% no ha realizado con anterioridad ningún curso de estas características.

4.4. Técnicas de análisis de datos

A. Análisis documental

Esta técnica se aplica en diversas parcelas educativas, fundamentalmente en la evaluación de programas formativos, nosotros lo hemos utilizado como apoyo a otros instrumentos de recogida de datos (grupo de discusión, entrevista y cuestionario), así como para validar la información obtenida.

Hemos utilizado documentos oficiales que podemos catalogar en material interno y externo. Los documentos internos son aquellos que circulan dentro de los Ayuntamientos de los Municipios donde se enmarca el estudio, la Mancomunidad de Municipios de la Comarca y la UTEDLT de Alhama de Granada. Los documentos externos utilizados han sido materiales producidos por las organizaciones para su comunicación con elementos externos: Instituto de Estadística de Andalucía (IEA), Sistema de Información Multiteritorial de Andalucía (SIMA), observatorio ARGOS, etc.

B. Análisis descriptivo

Para el análisis descriptivo de los datos obtenidos a través del cuestionario de evaluación se han agrupado los cursos impartidos en las distintas acciones formativas por bloques temáticos, quedando de la siguiente manera: Albañilería que agrupa los módulos impartidos en la E.T. "El Silo" y el T.E. "Nueva Bermejales"; los cursos de Turismo agrupan el módulo de Turismo del T.E. "Turillas" y el curso de "Técnico en información turística" impartido por un centro privado; el módulo de Auxiliar de ayuda a domicilio impartido por el T.E. "Turillas"; el módulo de Carpintería de madera impartido por la E.T. "El Silo" y el módulo de Instalaciones impartido por el T.E. "Nueva Bermejales". Los datos han sido analizados con el paquete estadístico SPSS 15.0, en función de las 3 dimensiones, 20 categorías y 80 ítems de las que se compone el cuestionario, estas son:

C. Análisis de contenido

Una vez recogidos los datos, a través del grupo de discusión y de las entrevistas explicitamos la finalidad del análisis para pasar a la exploración posterior de los mismos mediante la triangulación y así completar aquellos que consideremos incompletos con el fin de elaborar categorías. Se realiza una selección secuencial mediante un procedimiento abierto, con el que a medida que avanza la investigación se determinan nuevos conjuntos de fenómenos para el análisis. En primer lugar procedemos al análisis de los mismos, lo que en palabras de Huber y Marcelo (1990) supone estructurar y exponer unidades, para que, podamos extraer y confirmar conclusiones comprensivas.

Posteriormente se elaborarán unos códigos para la reducción de datos, es decir, se asignan abreviaciones o símbolos a unas frases o párrafos de las respuestas, en función

TABLA 4
DIMENSIONES, INDICADORES E ÍTEMS DEL CUESTIONARIO AL ALUMNADO

DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS
1. INFORMACIÓN RELATIVA AL CURSO.	Objetivos del curso.	3 ítems.
	Contenidos del curso.	4 ítems.
	Metodología.	4 ítems.
	Actividades realizadas.	3 ítems.
	Organización del tiempo.	3 ítems.
	Integración de los recursos que ofrece el medio/contexto	2 ítems.
	Preocupación por la integración laboral.	3 ítems.
	Información facilitada.	6 ítems.
	Cantidad y calidad del material recibido.	5 ítems.
	Módulos transversales	6 ítems.
2. INFORMACIÓN RELATIVA AL ESPACIO, MATERIAL EMPLEADO, RECURSOS E INSTALACIONES.	Condiciones físicas del aula (espacio, iluminación, temperatura,...).	2 ítems.
	Instalaciones.	3 ítems.
	Equipos y medios disponibles.	3 ítems.
3. INFORMACIÓN RELATIVA AL FORMADOR.	Cualidades personales.	5 ítems.
	Competencias para enseñar.	7 ítems.
	Ambiente y clima de clase.	4 ítems.
	Relación con los alumnos.	3 ítems.
	Innovación educativa.	4 ítems.
	Evaluación escolar.	7 ítems.
	Orientación sobre el empleo.	3 ítems.

de los objetivos de nuestra investigación. Para el análisis de los datos cualitativos, a través de un proceso inductivo-deductivo, hemos elaborado un sistema de categorías compuesto por 4 dimensiones, 10 categorías y 57 rasgos y han sido analizados con el programa AQUAD 6.0.

TABLA 5
UNIDADES DE REGISTRO INCLUIDAS DENTRO DE LAS CATEGORÍAS

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	CÓDIGOS
CURSOS DE F.P.E. REALIZADOS	CAL: ALUMNADO	CAL: Motivación del alumnado. CAL: Selección del alumnado. CAL: Características beneficiarios.
	CCO: CONTENIDOS	CCO: Adaptación a los conocimientos. CCO: Coherencia. CCO: Cursos y módulos impartidos. CCO: Secuenciación teoría/ práctica.
	CGE: GESTIÓN	CGE: Actividades vinculadas sociedad. CGE: Adecuación de los recursos. CGE: Coordinación y comunicación CGE: Organización.
	COB: OBJETIVOS	COB: Coherencia. COB: Grado de consecución. COB: Situacionalidad.
	CPE: PERSONAL DOCENTE	CPE: Características del docente. CPE: Formación pedagógica. CPE: Formación técnica. CPE: Libertad docente. CPE: Selección del docente.
DISEÑO DE LAS ACCIONES FORMATIVAS	DCO: CONTEXTO	DCO: Colectivos en riesgo de exclusión. DCO: Cultura emprendedora. DCO: Potencial endógeno. DCO: Tejido empresarial. DCO: Contexto estratégico.
	DFO: FORMACIÓN OFERTADA	DFO: Cursos ofertados. DFO: Dispositivos de F.P. DFO: Características beneficiarios. DFO: Entidades que ofertan formación. DFO: Seguimiento del programa.
	DNU: NUEVAS NECESIDADES FORMATIVAS	DNU: Análisis de necesidades. DNU: Características beneficiarios. DNU: Formación nuevas necesidades.
	DPL: PLANIFICACIÓN	DPL: Aportaciones políticas. DPL: Aportaciones técnicas. DPL: Características beneficiarios. DPL: Normas básicas de organización. DPL: Recursos disponibles.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	CÓDIGOS
IMPACTO	IEF: RESULTADOS EFECTOS	IEF: Intención de inserción. IEF: Interés de los empleadores. IEF: Posibilidades de inserción.
	IPR: RESULTADOS-PRODUCTOS	IPR: Creación de empleo. IPR: Competencias profesionales IPR: Nuevas acciones formativas demandadas. IPR: Resultados en el ámbito formativo. IPR: Resultados en el ámbito laboral. IPR: Resultados en el ámbito personal.. IPR: Satisfacción.
NUEVOS YACIMIENTOS DE EMPLEO	NAM: SERVICIOS DE MEDIO AMBIENTE	NAM: Control de la energía.
	NCU: SERVICIOS CULTURALES Y DE OCIO	NCU: Forma física y deportes de aventura. NCU: Nuevas formas de turismo.
	NME: MEJORAS EN EL MARCO DE LA VIDA	NME: Renovación de inmuebles. NME: Transportes colectivos.
	NTR: ACTIVIDADES TRADICIONALES	NTR: Artesanía. NTR: Sector agrario. NTR: Sector servicios.
	NVI: SERVICIOS DE LA VIDA DIARIA	NVI: Atención a la tercera edad. NVI: Nuevas tecnologías.

5. RESULTADOS

Por no hacernos muy extensos vamos a exponer los resultados más destacados de este trabajo en función del tipo de análisis de datos realizado.

Mediante el *análisis descriptivo* del cuestionario al alumnado podemos observar que las acciones formativas están bien valoradas, con una puntuación media de 4,44 en una escala del 1 al 6, siendo "Información relativa al curso" la dimensión que mayor puntuación alcanza con un valor medio de 4,60, seguido de la dimensión "Información relativa al espacio, material empleado, recursos e instalaciones" con una valoración de 4,39 y la dimensión "Información relativa al formador" valorada en 4,35.

A través del *análisis de contenido* de la entrevista a los directivos, del grupo de discusión con los técnicos de empleo y al alumnado conseguimos los siguientes resultados:

Los valores de las dimensiones en la entrevista a los directores son, por orden decreciente: "Cursos de F.P.E. realizados" (57%), "Diseño de las acciones formativas" (20%), "Impacto" (17%) y "NYE" contemplados como posibles nichos de inserción laboral con un 6%.

Los valores de las dimensiones, por orden decreciente, del grupo de discusión con los técnicos de empleo son: “Diseño de las acciones formativas” (54%), seguido de “Cursos de F.P.E. realizados” (24%), “NYE” (14%) e “Impacto” (8%).

La dimensión más valorada en la entrevista telefónica al alumnado ha sido “Impacto” (66%), seguida de “Diseño de las acciones formativas” (12%), “Cursos de FPE realizados” (11%) y “NYE” (11%).

6. CONCLUSIONES

Destacamos a continuación algunas de las conclusiones más relevantes en función de cada uno de los cuatro objetivos planteados:

Primer objetivo *“Analizar las necesidades de FPE en la Comarca de Alhama de Granada”*:

- Si se contrastan los datos recabados relativos a la formación ofrecida en el territorio y a las necesidades detectadas, se observa cómo ha habido una inadecuación de las enseñanzas impartidas con las características del mercado laboral de ámbito comarcal, especialmente debido a dos cuestiones principales: por una acusada limitación de recursos (reducida oferta formativa y escasa variedad), y por el mantenimiento de los mismos módulos de formación reglada (FP de Automoción y de Auxiliar Administrativo) formativos sin adecuarse a las nuevas realidades.
- Se demanda mayor flexibilidad por parte de la Administración respecto al número de alumnos requeridos para la implementación de las acciones formativas, ya que la escasez de habitantes de la mayoría de los municipios dificulta la realización de dichos cursos. De forma general se considera que a pesar de tratarse de una zona rica en recursos naturales y con grandes posibilidades de expansión en el ámbito agrario y turístico, carece de tejido empresarial para la inserción del alumnado, por lo que se debería incidir en el autoempleo y el acompañamiento.

Segundo objetivo *“Evaluar los cursos desarrollados y al profesorado que los ha impartido”*:

- En general el alumnado está bastante satisfecho con la formación recibida. Siendo una nota preocupante que el ítem que menor puntuación alcanza es el referente a la “Preocupación por la inserción laboral”, con un valor medio = 3,3, teniendo en cuenta que es el objetivo prioritario que persiguen estas acciones formativas.
- Todas las acciones formativas desarrolladas durante el transcurso de este estudio han ido dirigidas prioritariamente a colectivos en riesgo de exclusión social, siendo el alumnado beneficiario de estas principalmente mujeres.

Tercer objetivo: *Realizar un estudio comparativo entre las necesidades de FPE, la formación ofertada y el impacto de ésta sobre la realidad socioeconómica de la Comarca de Alhama*:

- La selección del alumnado, según los ALPES, no ha sido la adecuada. Pues a pesar del interés por la formación que muestra el alumnado, no tienen intención real de inserción en el mercado laboral, ya que su principal motivación es la remuneración económica, perpetuando así el desarrollo de una perspectiva subsidiaria y escasamente emprendedora.

- Por otra parte consideran que la oferta formativa es reiterativa: informática, inglés, albañilería e instalaciones, con escasas posibilidades de inserción del alumnado, especialmente en lo que al módulo de albañilería se refiere, ya que se encuentra con la dificultad añadida de que la mayoría del alumnado son mujeres, socialmente poco consideradas para su contratación en este sector.
- El impacto varía en función de las distintas acciones formativas. El alumnado tiene posibilidades reales de inserción, especialmente si optan por el autoempleo. La inserción en el mercado laboral de las alumnas del módulo de turismo han sido bajos, en el módulo de Ayuda a domicilio han sido elevados, mientras que en el de albañilería e instalaciones parecen diferencias en función del género. El alumnado está satisfecho con la formación recibida en las diferentes cursos. En todas las acciones formativas destaca la satisfacción del alumnado y el impacto producido principalmente en los ámbitos personal, formativo y laboral.
- Aunque se están realizando acciones formativas dirigidas al colectivo femenino y juvenil, resalta la necesidad de ampliar la oferta para la población inmigrante, principalmente cursos de español. Así como para el colectivo de jóvenes pues la oferta de formación profesional reglada es muy limitada, siendo preciso orientar las dichas acciones hacia actividades emergentes. La población de personas con discapacidad no es significativo para desarrollar acciones formativas específicas destinadas a este colectivo.

Cuarto objetivo *“Identificar los NYE en la Comarca de Alhama de Granada para el establecimiento de nuevos procesos formativos:*

- Actividades tradicionales: Artesanía, Sector agrario (viverismo, poda, agricultura ecológica) y Sector servicios (hostelería, comercio, administración, contabilidad e informática).
- Servicios culturales y de ocio: Nuevas formas de turismo (natural, rural, guía, relax, visitas guiadas), Forma física y deportes de aventura (actividades de ocio y tiempo libre en contacto con la naturaleza: rapel, piragüismo, tiro con arco, descenso de barrancos, etc) y animación socio-cultural.
- Servicios de medio ambiente: Energías renovables (biomasa e instalación de placas solares) y cuidado del medioambiente.
- Mejoras en el marco de la vida: renovación y rehabilitación de viviendas para la promoción y desarrollo del turismo rural, transportes y telecomunicaciones.
- Servicios de la vida diaria: Atención a la tercera edad, cuidado de los niños y limpieza.

Por último, en el informe final del estudio se realizaron una serie de propuestas orientadas a la intervención y mejora para la integración de los nuevos empleos en el tejido socio-laboral. Igualmente se sugirió el diseño e implementación de nuevas líneas de intervención formativa adaptadas a los NYE, mediante el planteamiento de líneas estratégicas basadas en los recursos endógenos. Se insiste en la necesidad de una estrategia planificada de desarrollo local a nivel técnico, en la que teniendo en cuenta las aportaciones políticas y las demandas de la ciudadanía se acometa un proyecto consensuado para el desarrollo de toda la zona.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albrecht, D.E; Mulford, C. et Albrecht, S.L. (2000). Poverty in Nonmetropolitan America: Impacts of Industrial, Employment, and family Structure Variables. En *Rural Sociology*, 65(1), 87-103.
- Berrocal, E. y Buendía, L. (2003). Evaluación de los cursos de FPO en la Ciudad Autónoma de Ceuta. Comunicación en el *XI Congreso de Modelos de Investigación Educativa: Investigación y Sociedad*, celebrado en Granada. Septiembre.
- Biencinto, C. y Carballo, R. (2004). Revisión de modelos de evaluación del impacto de la formación en el ámbito sanitario: de lo general a lo específico. *RELIEVE*, 10(2), 101-116.
- Buendía, L. y Berrocal, E. (2008). "Evaluación de un programa de formación ocupacional para la inserción laboral". *RIE*, 26(1), 157-190.
- Chiva, I. (2006). Evaluación de los programas de formación ocupacional para el colectivo de mujeres. *RELIEVE*, 12(1), 49-74.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (1993). *Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI. Libro Blanco*. Bruselas/Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas.
- De Miguel, M; Pereira, M.; Pascual, J. y otros. (2008): Evaluación de programas de empleo-formación. Metodología de estudio. *RIE*, 26(1), 157-190.
- Expósito, J.; Olmedo, E. y Fernández, A. (2004): Patrones metodológicos en la investigación española sobre evaluación de programas educativos. *RELIEVE*, 10(2), 1-24.
- Folgueiras, P. y Marín, M.A. (2009): Evaluación del proyecto de mejora de la calidad educativa mediante la incorporación del enfoque de género en escuelas de la República Dominicana: resultados de su impacto. *RIE*, 27(2), 487-508.
- García, B. (1999). *La sociedad rural ante el siglo XX*. Madrid: MAPA.
- García, B. e Izcarra, S.P. (2000). Pluriactividad y diversificación de ingresos en el medio rural español. En *Sociología del Trabajo*, 38, 119-134.
- Huber, G. y Marcelo, C. (1990). Algo más que recuperar palabras y contar referencias. La ayuda del ordenador en el análisis datos cualitativos. *Revista de Enseñanza*, 8, 69-83.
- Ibáñez, J. (2003). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En M. García Ferrando; J. Ibáñez y F. Alvira (Eds.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación Social*. Madrid: Alianza.
- IEA: Instituto de Estadística de Andalucía (2007). Sistema de información multiterritorial de Andalucía. En <http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadistica/sima/htm/sm23092.htm>. (Consultado el 27 de noviembre de 2007).
- Krueger, R.A. (1991). *El grupo de discusión. Guía Práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Manzanares, A (2006). La formación para el trabajo y la mujer en contextos rurales: el proyecto IMUMEL. En *Educación*, 38, 171-192.
- Perales, M.J; Jornet, J. y Suarez, J. (2000) La evaluación de la formación ocupacional y continua. *RIE*, 18(2), 521-53
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y Problemática. *RIE*, 18(2), 261-287.

- Stake, R.E. (1976). A theoretical statement of responsive evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 2, 19-22.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Tejada, J.; Ferrández, E., y otros. (2008). Implicaciones de la evaluación de impacto. Una experiencia en un Programa de Formación de Formadores. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(1), 163-186.
- Yaus, D.A. (1990): *Surveys in Social Research*. Londres: Unwin Hyman.

Fecha de recepción: 23 de enero de 2011.

Fecha de revisión: 05 de febrero de 2011.

Fecha de aceptación: 20 de marzo de 2011.

ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS CONFIGURATIVOS DE LA CIUDADANÍA COMO CONDICIÓN PARA LA INTEGRACIÓN DE LA JUVENTUD DE ORIGEN MAGREBÍ EN CATALUÑA

Berta Palou Julián

Departamento de Métodos y Diagnóstico en Educación
Facultat de Pedagogia. Universidad de Barcelona

RESUMEN

En este artículo se presentan los principales resultados de una investigación por encuesta sobre la integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña realizada en el contexto de una investigación más amplia. La muestra extensa es de jóvenes de 14 a 18 años, de 47 centros de secundaria de 37 municipios catalanes. Se analiza la integración a partir de los elementos configurativos de la ciudadanía. Partimos de las bases teóricas del concepto de integración y su operativización, a continuación el proceso de investigación seguido a través de la delimitación de la población y de la recogida y análisis de la información y finalmente, presentamos los principales resultados obtenidos de los que destaca que la integración del colectivo de jóvenes de origen magrebí depende de factores como el clima local de recepción, el tipo de relaciones de amistad que se establecen y las competencias personales que se ponen en juego.

Palabras clave: Integración social; Ciudadanía; Inmigración; Juventud.

Correspondencia:

Berta Palou Julián. Departamento de Métodos y Diagnóstico en Educación. Facultat de Pedagogia. Universidad de Barcelona. Edifici Llevant. Passeig de La Vall d'Hebrón, 171. 08035 Barcelona bpalou@ub.edu

ANALYSIS OF CITIZENSHIP ELEMENTS AS A CONDITION FOR THE INTEGRATION OF YOUTHS FROM THE MAGHREB IN CATALONIA (SPAIN)

ABSTRACT

This article presents the main results of a survey research on integration of Moroccan youths in Catalonia (Spain) and is part of a larger study. The sample gathered youths aged 14 to 18 and involved 47 secondary education schools in 37 Catalanian municipalities. Integration was analyzed taking the elements that play a part in the development of citizenship as a starting point. We start with the theoretical grounding of the concept of integration and its implementation. We describe the research process through the characterisation of population and data collection and analysis, and finally present the main results obtained, which show that integration of Moroccan youths depends on factors such as reception atmosphere at a local level, characterisation of relationships among individuals and personal skills that come into play.

Key words: Social integration; Citizenship; Immigration; Youth.

I. INTRODUCCIÓN

La llegada de un importante contingente de personas procedentes del extranjero, supone un reto y una oportunidad para la sociedad receptora. Si esta es permeable, abierta e integradora, se producirá un proceso de cohesión social, si por el contrario, esto no se produce, la población inmigrante creará su propio mundo. Si creemos que la población inmigrante debería formar parte activa de una sociedad, todavía más evidente tendría que ser el proceso de integración de sus descendientes. Son muchos los jóvenes de origen extranjero en España que pese a haber nacido aquí o llegado en su primera infancia, todavía no se encuentran integrados. Es el caso de muchos jóvenes del colectivo de origen magrebí, que destaca por ser el mayoritario pero también, por ser el que más prejuicios despierta, luego de los hechos acontecidos el 11-M. Ocuparse de esta realidad, es la voluntad de la presente investigación.

La inmigración magrebí se inscribe en el grupo de movimientos poblacionales que atraviesan el Mediterráneo en dirección a Europa, escapando de unas sociedades sometidas a un entorno físico, social, político y económico desfavorable. Sus países destino, son prácticamente todos los europeos, incluida España. El desarrollo económico, social y político junto a la cercanía geográfica, hacen que la emigración sea posible y los potenciales riesgos, asumibles.

El colectivo de jóvenes de origen magrebí, es el indicador más evidente de la consolidación del colectivo magrebí en la comunidad autónoma catalana. Muchos de los magrebíes presentes en Cataluña, se quedarán durante un periodo prolongado y en la mayoría de los casos su estado de inmigrantes pasará a ser un estado de permanencia y por ello, la cuestión fundamental que se plantea es cómo se va a producir la incorporación a la sociedad de este contingente de personas cuyos hijos e hijas no pueden ser etiquetados como inmigrantes sino como ciudadanos. La incorporación de los inmigrantes magrebíes a nuestra sociedad es un proceso lento aunque continuo, de adaptación mutua, en el que se producen roces, conflictos y problemas derivados

de la resistencia natural a los cambios en nuestros hábitos y nuestro espacio cotidiano. (Pumares, 1996).

2. MODELO TEÓRICO PARA EL ESTUDIO DE LA INTEGRACIÓN

El concepto de integración, se caracteriza por la existencia de una gran diversidad de definiciones, la ambigüedad de su uso, su naturaleza multidimensional (legal, laboral, familiar, escolar, sanitaria social/convivencial y cultural) y su significado, estando estrechamente vinculado al marco político en el que se utiliza.

La integración no es ni absorción ni coexistencia. Apostamos por la integración como una cuestión de dos y esto pasa por dejar de considerar al inmigrante mano de obra temporal y tenerlo en cuenta en términos de ciudadanía. Apostamos por la idea de un nuevo espacio compartido formado a partir de la nueva inmigración y en cuyo seno se reconoce que la interacción entre el inmigrante y el resto de la sociedad aporta beneficios mutuos. La solución pasa por convivir (Vilà y del Campo, 2009).

Desde esta idea, la integración es un proceso a través del cual, una persona es parte integrante de la sociedad a dos niveles: uno más objetivo referido a la participación en estructuras como las actividades profesionales, instituciones sociales y políticas y la adopción de normas comunes (modelo familiar, lengua, comportamientos sociales) y otro que es más subjetivo y toma la forma de desarrollo de un sentimiento de pertenencia a una comunidad.

La idea de integración en una comunidad se fundamenta sobre dos principios: el respeto hacia las diferentes culturas de sus miembros independientemente de su origen y la igualdad de oportunidades para todos. Así, la integración se configura como un proceso dinámico de acercamiento y empatía recíprocos entre el inmigrante y la sociedad de acogida y supone, el reconocimiento de valores de cada grupo donde el "otro", es reconocido en su diferencia así como en su igualdad para aportar o enriquecer al conjunto social (Escarbajal Frutos, 2010). En este sentido, apostamos por la integración desde un enfoque intercultural de diálogo e intercambio (Torres, 2002). Para que se dé un proceso de integración real y completo, se debe partir de la adquisición de la ciudadanía plena de todos sus miembros. La necesidad que tiene la integración, del desarrollo de la ciudadanía no es arbitraria; se justifica por el reto actual de nuestras sociedades multiculturales. En ellas se plantea responder a las demandas del reconocimiento de la diferencia y cómo integrar las múltiples miradas aprovechando la riqueza que supone la pluralidad. Este reto exige, cómo indican Bartolomé y Cabrera (2003) respuestas abiertas que contemplen las diferentes identidades culturales, respuestas inclusivas que posibiliten la equidad y la justicia entre todos los ciudadanos y respuestas democráticas que faciliten la participación cívica de todos en la construcción de esta sociedad multicultural.

Desde este enfoque el desarrollo de la ciudadanía implica dos dimensiones (Bartolomé, 2002). Por un lado, la *ciudadanía como estatus* legal, que exige el reconocimiento en el ciudadano de unos derechos y unas responsabilidades. Por otro, la *ciudadanía como proceso*, asociada a la participación efectiva. Desde esta perspectiva, se entiende la ciudadanía como una construcción social en la que el ser ciudadano o ciudadana, no sería una cualidad ligada meramente al nacimiento o a la adquisición legal, sino al

desarrollo de un sentimiento de pertenencia a una colectividad, con la que se identifican y que les impulsa a actuar en los asuntos públicos que les concierne. El desarrollo de esta dimensión, se posibilita a través de diferentes elementos como son las competencias ciudadanas, la participación, la convivencia entre iguales y la identidad cívico-cultural a la vez que se conserva una identidad étnico-cultural.

3. MÉTODO

Las decisiones metodológicas tomadas para llevar a cabo esta investigación, responden a dos factores: La falta de estudios diagnósticos exhaustivos sobre la integración de la juventud de origen magrebí en nuestro contexto y la misma definición conceptual de integración que orienta la investigación en una doble perspectiva; la de la propia juventud de origen magrebí y la del resto de jóvenes. Estas evidencias, nos llevan a plantear una investigación por encuesta.

Los datos, surgen de la aplicación de dos modalidades del cuestionario “*Cohesión social entre jóvenes*”¹ a una muestra representativa de jóvenes en Cataluña cuya finalidad es estudiar las dos dimensiones de la ciudadanía definidos para valorar la integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña. Los objetivos e indicadores que analiza son:

1. Conocer a quién otorgan los jóvenes el **derecho legal de ciudadanía**.
2. Conocer la práctica de la ciudadanía que se pone en juego en los jóvenes encuestados (dominio de las **competencias ciudadanas**, grado de **participación** en cuestiones que afectan a su comunidad, relaciones de **convivencia** establecida entre ellos e **identidad cívico-cultural**).

Se trata de un cuestionario con dos versiones: modalidad A (alumnado no magrebí) y modalidad B (alumnado de origen magrebí) con la siguiente distribución de tipo de ítems:

11 de identificación (A y B): 1 numérico; 5 abiertos; 1 dicotómico; 1 nominal; 2 escalares; 1 no excluyente.

1 para el indicador “ciudadanía como estatus” (A y B): cerrado, de múltiple alternativa, escalar.

9 para el indicador “competencias ciudadanas” (A): 6 cerrados, de múltiple respuesta, no excluyente; 3 cerrados, de múltiple respuesta, escalares.

8 para el indicador “competencias ciudadanas” (B): 5 cerrados, de múltiple respuesta, no excluyente; 3 cerrados, de múltiple respuesta, escalares.

4 para el indicador “participación y convivencia” (A y B): 2 cerrados, de múltiples respuestas y no excluyente; 1 cerrado y excluyente; 1 abierto.

3 para el indicador “identidad cívico cultural”(A y B): 1 abierto; 2 cerrados, de respuesta excluyente.

1 para el subindicador “sentimiento de pertenencia general” (B): cerrado, de respuesta múltiple, no excluyente.

1 Disponible en: ww.tesisenxarxa.net/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX...//01.BPJ_TESIS

El método de muestreo utilizado es por cuotas. Las condiciones reunidas por los sujetos participantes son: ser jóvenes, de 14 a 18 años, de Cataluña y escolarizados en centros públicos con presencia de alumnado de origen magrebí.

4. RESULTADOS

El análisis de la información se hace desde un enfoque cuantitativo, a partir de la aplicación de métodos estadísticos y teniendo en cuenta los indicadores de la siguiente tabla de especificaciones:

TABLA 1
TABLA DE ESPECIFICACIONES DEL CUESTIONARIO

DIMENSIONES	INDICADORES
Ciudadanía como Status	Percepción de la ciudadanía como status
Ciudadanía como proceso	Competencias <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprensión de la democracia ▪ Conocimiento de la diversidad ▪ Valores de la ciudadanía <ul style="list-style-type: none"> ❖ Solidaridad ❖ Aceptación de la diferencia ❖ Reconocimiento mutuo ▪ Nivel y forma de organización
	Participación <ul style="list-style-type: none"> ▪ Experiencia: <ul style="list-style-type: none"> ○ General ○ Instituto ▪ Convivencia i relaciones
	Identidad cívica-cultural <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentimiento de pertinencia general ▪ Sentimiento de pertinencia cívica ▪ Identidad étnico- cultural

4.1. Participantes

Se aplicaron 3.498 cuestionarios, a alumnos de 47 centros de secundaria y 37 municipios de Cataluña. Del total de cuestionarios aplicados, 3.063 (87,6%) corresponden a la modalidad A (alumnos no magrebíes) y 435 (12,4%) a la modalidad B (alumnos de origen magrebí). La distribución del alumnado por sexo es equilibrada (47,4% chicos y 51,3% chicas) y la edad media de la muestra es de 15,49 años. La mayor presencia la encontramos en la ESO (72%), seguido del Bachillerato (23,5%) y los Ciclos Formativos (3,7%). El 82% del alumnado no magrebí, indica haber nacido en Cataluña, el 8,8% en Latinoamérica, el 4,2% en el resto de Europa, el 3,5% en el resto de España y un

1,5% es de otras procedencias extranjeras. Por lo que respecta a los alumnos de origen magrebí, el 83,3% han nacido en países del Magreb (concretamente, en Marruecos), el 14,9% en España o Cataluña y el resto en otros países de Europa.

4.2. La dimensión legal de la ciudadanía

Para integrarse, hay que partir de unas condiciones de igualdad respecto a derechos y deberes sociales. Tal como indica Martínez (2006), estas condiciones vienen determinadas por elementos como la situación legal, la residencia, el estatus dentro de los sistemas de educación y cualificación, la posición en el mercado laboral, los recursos económicos, el acceso a la vivienda y a los sistemas del bienestar. En el caso de este estudio, abordamos la cuestión de la igualdad de oportunidades desde la situación legal, puesto que las demás variables se alejan de la realidad experiencial de los jóvenes de entre 14 y 18 años de edad. Analizados los datos, y teniendo en cuenta el total de la muestra, estamos ante jóvenes “moderadamente” dispuestos a otorgar el derecho de ciudadanía a las personas de otros países, aunque hemos detectado que los jóvenes nacionales, son un tanto más conservadores que el resto.

4.3. La práctica de la ciudadanía intercultural

Partiendo de la premisa de que no basta con el reconocimiento jurídico y legal de los derechos, sino que hay que posibilitar la participación efectiva en la sociedad a la que “se pertenece”, hablamos de la ciudadanía como práctica deseable, relacionada con el desarrollo de un sentimiento de pertenencia a una colectividad con la que nos identificamos.

4.3.1. Competencias ciudadanas

Para valorar las competencias ciudadanas tenemos en cuenta cuatro elementos: el *conocimiento de la democracia* y de la *diversidad*, los *valores de la ciudadanía* y la *forma de organización* de los jóvenes.

Sobre los conocimientos democráticos con que cuentan estos jóvenes, los datos indican que en general, hay un buen nivel al respecto, indistintamente del origen de procedencia del alumnado.

En relación al conocimiento de la diversidad, destacamos que, pese a ser los jóvenes magrebíes el colectivo más grande de alumnos de procedencia extranjera con que los nacionales encuestados conviven, concentra sin embargo, el porcentaje más elevado de desconocimiento. Hemos creado una tabla numérica, para establecer el índice de conocimiento de la diversidad del alumnado, para tres grupos definidos (Nacionales, Extranjeros y Magrebíes) y constatamos que el alumnado que más conocimiento tiene de la diversidad es el magrebí con 19,05/40 puntos con respecto a los 16,12/40 de los nacionales y los 17,48/40 de los extranjeros. Por lo que se refiere al conocimiento que el alumnado no magrebí tiene sobre aspectos culturales magrebíes, descubrimos que desconocen muchos aspectos de esta cultura. De hecho, los aspectos que reconocen son los más “visibles”; la religión (66,9%) y la ropa (76,5%). Sólo el 3,2% de los alumnos

nacionales y el 8,7% de los extranjeros tiene un conocimiento “alto” de los aspectos culturales (idioma, costumbres, música, comida, etc.) magrebíes.

A continuación, conocemos **los valores presentes en la muestra para la convivencia y la cohesión social** a través de observar el tipo de actitudes solidarias por parte de los jóvenes delante de tres situaciones cotidianas en diferentes contextos (entre compañeros, en el IES y en el ámbito social). Los jóvenes son bastante solidarios y, cuanto más cercano es el “problema”, más concentración se da en las respuestas más solidarias. Teniendo en cuenta la distribución de respuestas por modalidad aparecen diferencias estadísticamente significativas ($\alpha < 0,05$) y vemos que resultan algo más solidarios los alumnos de origen magrebí que el resto de alumnos.

TABLA 2
SOLIDARIDAD Y MODALIDAD DE CUESTIONARIO

Situaciones	Respuestas	A	B
Solidaridad con compañeros	No ayudo a nadie	46 (1,5%)	7 (1,7%)
	No le ayudo porque me quita tiempo para mi	20 (0,7%)	5 (1,2%)
	Le ayudo si es mi amigo/a	1001 (33,0%)	84 (20,5%)
	Siempre ayudo a las personas con dificultades	1968 (64,8%)	314 (76,6%)
	Total	3035	410
Solidaridad en IES	Nunca participo en estas cosas	482 (15,9%)	42 (10,3%)
	No participo porque me quitaría tiempo para estudiar	108 (3,6%)	33 (8,1%)
	Participo si me piden que lo haga	1656 (54,7%)	162 (39,9%)
	Siempre me implico en este tipo de causas porque es importante ayudar a los demás	779 (25,8%)	169 (41,6%)
	Total	3025	406
Solidaridad social	Nunca participo en este tipo de causas	715 (23,7%)	81 (19,1%)
	No iría porque tengo que hacer mis cosas	222 (7,3%)	38 (9%)
	Sólo iría si conociera a las familias	1014 (33,6%)	100 (23,6%)
	Iría porque no me parece justo	1071 (35,4%)	205 (48,3%)
	Total	3022	424

En el caso del alumnado magrebí, en las tres situaciones el porcentaje más elevado se concentra en la opción más solidaria, demás implicación independientemente de

los condicionantes. El caso más evidente de esto se da con relación a la amistad; un 76,6% optan por la opción más solidaria. En el caso del alumnado no magrebí, hay más implicación en “ayudar” cuando se trata de amistad y menos en las acciones en el IES y en situaciones que plantean un problema social. Para la variable “Índice de solidaridad” que hemos creado con una puntuación máxima del 12 puntos, también nos han aparecido diferencias estadísticamente significativas ($Z = -5,736$ y $\alpha < 0,05$) y las puntuaciones obtenidas nos demuestran que el alumnado magrebí es algo más solidario que el resto de alumnos (9,32 para los de la modalidad A y 9,86 para los de la B).

Otro valor analizado se relaciona con la aceptación de la diferencia. Se indaga, **el tipo de actitud que los jóvenes presentan hacia las personas de otros orígenes**. Se pide al alumnado, que se identifique con una de cuatro afirmaciones planteadas y esto nos da información sobre su actitud ante la diferencia.

TABLA 3
ACTITUD ANTE LA DIFERENCIA Y ORIGEN ALUMNADO

Origen	Rechazo	Intolerancia	Tolerancia	Aceptación	Total
Autóctonos	139 13,8%	177 17,5%	587 58,2%	106 10,5%	1009
Espanoles	258 16,9%	308 20,2%	829 54,4%	128 8,4%	1339
Latinoamericano	6 2,3%	40 15,2%	110 41,7%	108 40,9%	264
Otros países	14 8%	24 13,8%	89 51,1%	47 27%	174
Magrebíes Asentados	4 2,7%	5 3,4%	88 59,9%	50 34%	147
Magrebíes Nuevos	6 2,3%	22 8,6%	98 38,1%	131 51%	257
Total	427 (12,7%)	576 (17,1%)	1801 (53,4%)	570 (16,9%)	3374 (100%)

Casi todos los grupos tienen su mayoría (alrededor del 50%) en la opción “Tolerancia” pero destaca que muchos alumnos nacionales eligen se sitúan en el “Rechazo” y la “Intolerancia”. El hecho de que el 30,7% de jóvenes “receptores” rechacen la diferencia, implica que el proceso de integración, al menos con ellos, no pueda darse. No obstante, que no se concentren los porcentajes mayoritarios en estas opciones, nos hace pensar que el rechazo no es una actitud mayoritaria entre los jóvenes nacionales sino una actitud “residual” de un colectivo cerrado y de difícil acceso. De hecho, la opción predominante entre ellos es la tolerancia y pese a no ser la actitud más abierta y predispuesta para la convivencia real, por lo menos, es la actitud mínima necesaria para la coexistencia.

A continuación, abordamos **las preferencias que los jóvenes muestran hacia distintos grupos culturales** y destacamos las respuestas relacionadas con el grupo magrebí.

Para ello, se establecen 9 grupos distintos y se calcula el índice de la muestra en una escala de 9 puntos. Los resultados finales, muestran que más de la mitad de la muestra (69,3%; 2414 alumnos) elige a 4 grupos y al resto no y por el contrario, son pocos los que eligen a todos o casi todos los grupos (13,3%). No estamos entonces, ante una muestra que se incline claramente por la convivencia intercultural. Relacionando este índice con otras variables, hemos comprobado que hay tres elementos que condicionan la elección de una mayor cantidad de grupos. Es estadísticamente significativas, la relación entre el índice de preferencias de grupos culturales y el **sexo** ($Z = -5,337$ y $\alpha < 0,05$). Las chicas obtienen una puntuación de 4,14/9 puntos frente a los 3,72/9 de los chicos. La variable del **tiempo** de residencia ($g1 = 3$ y $\alpha < 0,05$), también condiciona la apertura a una mayor cantidad de grupos culturales. Finalmente, la **edad** (Correlación significativa al nivel 0,05 (bilateral)): a mayor edad, más cantidad de grupos seleccionados. De todo esto, se desprende la idea de que se prefiere un grupo determinado cuanto más próximo es este al propio.

Todos los grupos se prefieren a sí mismos, a continuación “prefieren” los colectivos culturalmente mayoritarios (catalanes, españoles y europeos) y finalmente los grupos cultural o geográficamente cercanos al propio.

El último valor que estudiamos dentro de la práctica ciudadana, es el reconocimiento. Para ello, se quiere **averiguar si los jóvenes tienen predisposición hacia el reconocimiento de personas de otros orígenes** a través de dos situaciones en contextos naturales de los jóvenes encuestados (en el centro educativo y entre iguales). Del análisis de las preguntas sobre esta temática, vemos que el contexto tiene una elevada influencia en la valoración que los jóvenes hacen sobre la diversidad cultural. En un escenario más general, la aceptación y el reconocimiento son más lejanos pero cuando la situación es más directa e implica de la relación entre iguales sea cual sea su origen, la opción del reconocimiento es más cercana. El otro elemento que se desprende, es que el alumnado de origen extranjero está más cerca de la actitud de reconocimiento que los nacionales.

A continuación, queremos **averiguar la forma de organización de los jóvenes**. Entender cómo los jóvenes se organizan entre ellos, aporta una importante información para ver el tipo de competencias ciudadanas que son capaces de desarrollar.

En las respuestas obtenidas sobre este indicador, se presentan cuatro opciones que representan diferentes formas de decisión; más o menos democráticas. La idea general que se obtiene, es que los alumnos con experiencias previas (familiares y sociales) en contextos con esquemas democráticos tradicionales, trasladan dichas prácticas a la manera de organizarse con sus iguales. En cambio, los alumnos con prácticas socio-familiares menos democráticas, muestran más dispersión en sus respuestas puesto que creemos, existe una idea menos clara de las prácticas democráticas.

4.3.2. Participación ciudadana

Para integrarse en una sociedad, la manera de participar será a través del ejercicio de la ciudadanía. Los elementos que configuran este ejercicio son la experiencia previa que se tenga en participación, convivencia y relaciones establecidas con iguales. Tratamos de **conocer el grado de implicación personal de los jóvenes en cuestiones**

que afectan a su comunidad así como el tipo de relaciones sociales que se establecen entre los jóvenes.

A nivel participativo de los jóvenes en diferentes contextos, estamos ante una muestra poco participativa puesto que el 85,3% de los jóvenes interviene en una o ninguna actividad y sólo el 14,6% lo hace en dos o más. Las actividades en las que hay más concentración, son las de tipo deportivo aunque no llega ni a la mitad de la muestra (43,8%). Respecto a la participación de los jóvenes en actividades y acciones relacionadas con la vida del centro escolar, vemos que pese a que es un tanto mayor que en las actividades generales, seguimos estando ante un grupo poco participativo. De hecho, aunque las actividades del centro no suelen ser obligatorias, lo cierto es que en muchos casos, son “moralmente aconsejadas” desde el centro. Esto nos hace pensar que cuanto más voluntaria es la actividad, menos implicación hay por parte del alumnado.

La convivencia, por su lado, toma una especial relevancia cuando nos centramos en un contexto multicultural. De aquí que **queremos conocer el tipo de grupos que se crean entre los jóvenes e identificar el marco de relaciones clave para la juventud** a través de establecer el origen de sus amistades desde tres contextos cercanos y a través de conocer su valoración sobre la convivencia intercultural de los jóvenes.

Analizada la información, vemos que pese a que existen diferencias según su origen, en general, estamos ante una muestra bastante abierta en sus relaciones multiculturales y en especial en los centros educativos. Se detecta un alto nivel de alumnado multicultural, y que en estos contextos los alumnos tienen más amistades variadas que en otros. En este sentido cabe reconocer que los centros educativos son espacios verdaderos de interacción donde es posible establecer relaciones con personas de otras culturas y por tanto, su potencialidad a la hora de proponer experiencias de (re) conocimiento mutuo e intercambio es fundamental.

En el caso del barrio, en cambio, muchos de los alumnos mantienen más relaciones con personas de sus propios grupos culturales y no se relacionan tanto con otros grupos. Ante estos datos, cabe preguntarse qué está pasando con el mundo asociativo local. Sabemos que hoy por hoy las asociaciones, en nuestras sociedades multiculturales, tienen como uno de los principales objetivos potenciar la relación entre las personas autóctonas y los nuevos residentes (a través de la participación en asociaciones, actividades deportivas, actos culturales locales, etc.) pero de los datos analizados en esta pregunta y de los índices de participación estudiados, se deriva que no consiguen llegar a los jóvenes y que, por ahora y por tanto, no son canales de integración. De hecho, otras investigaciones manifiestan cómo existe una falta de acogida y participación de jóvenes extranjeros, en el tejido asociativo de diferentes localidades y son sólo los centros abiertos, los lugares en los que se da la mayor participación y se constituyen como verdaderos lugares de acogida e integración.

En el otro ítem analizado, para el indicador de la convivencia y las relaciones, queremos averiguar la valoración que los jóvenes hacen de la convivencia con personas de otras culturas. De la información analizada, podemos apuntar cierta actitud “neutra” hacia la convivencia con otras culturas. No obstante esto, existe un importante grupo de alumnos que se muestra reacios a valorar positivamente la convivencia con otras culturas y siendo la mayoría de ellos nacionales que creen que el esfuerzo por “adap-

tarse" debe ser únicamente de los que llegan (Palou, 2010). En cambio, en general, el alumnado de procedencia extranjera valora de forma más positiva la convivencia con otras culturas y observamos que esta valoración se hace más intensa en el caso del alumnado de origen magrebí.

4.3.3. Identificaciones personales

Para **identificar el tipo de sentimiento de pertenencia que tienen los jóvenes** vemos si este se relaciona con el lugar de nacimiento, de origen de los padres, de residencia, etc. a través del análisis de la pregunta abierta: "Tu, ¿de dónde te sientes? ¿Porqué". Las categorías resultantes son: "De ningún sitio", "Cataluña", "España", "De mi país de nacimiento", "De aquí y de mi país de nacimiento", "De muchos lugares", "Del país de mi familia" y "De Cataluña y España". Para el análisis de la información, se relaciona el lugar de nacimiento con el sentimiento de pertenencia:

TABLA 4
SENTIMIENTO PERTENENCIA Y LUGAR DE NACIMIENTO

Sentimiento Pertenencia y Lugar de nacimiento	Cataluña	Resto España	Resto Europa	Latinoamérica	Magreb	Total
De ningún sitio	47 1,9%	1 0,9%	2 1,7%	6 2,3%	3 0,9%	59 1,8%
Cataluña	1560 62,6%	25 22,5%	23 19,3%	22 8,6%	28 8,7%	1658 50,2%
España	461 18,5%	60 54,1%	9 7,6%	9 3,5%	16 4,9%	555 16,8%
De mi país de nacimiento	30 1,2%	7 6,3%	58 48,7%	200 77,5%	209 64,5%	504 15,2%
De aquí y de mi país de nacimiento	14 0,6%	2 1,8%	22 18,5%	17 6,6%	64 19,8%	119 3,6%
De muchos lugares	49 2%	4 3,6%	5 4,2%	3 1,2%	3 0,9%	64 1,9%
Del país de mi familia	31 1,2%	6 5,4%	0	1 0,4%	0	38 1,1%
De Cataluña y España	302 12,1%	6 5,4%	0	0	1 0,3%	309 9,3%
Total	2494 100%	111 100%	119 100%	258 100%	324 100%	3306 100%

La mitad de los jóvenes se siente de Cataluña, a continuación de España y de los países de nacimiento respectivos y bastante por detrás, del resto de categorías por lo que podemos pensar que una gran mayoría de este alumnado vincula su sentimiento

de pertenencia al lugar de nacimiento. El 73,5% de la muestra nació en Cataluña y el porcentaje mayoritario del cruce de las dos variables (lugar de nacimiento y sentimiento de pertenencia) lo encontramos en la casilla en las que coincide "Cataluña" (62,6%).

Por lo que respecta a los alumnos extranjeros, las concentraciones son muy elevadas en la categoría "*De mi país de nacimiento*" (menos los nacidos en Europa). En general, el alumnado asocia su sentimiento de pertenencia al lugar de nacimiento. En cuanto al colectivo magrebí, los que se sienten "más marroquíes" son los que llevan menos tiempo residiendo en Cataluña mientras que, los que han nacido aquí o han llegado hace más de 10 años, tienen un sentimiento de doble pertenencia.

Una vez identificado su sentimiento de pertenencia, buscamos saber si **los jóvenes de origen marroquí construyen su identidad étnico-cultural a partir de múltiples pertenencias**. Esta, es una de las cuestiones más complejas en la adolescencia ya que alcanzar una identidad positiva y coherente, supone un reto crucial de esta etapa evolutiva. En el caso de los jóvenes de procedencia extranjera, el proceso de construcción de la identidad tiene una dificultad añadida debido a las múltiples alternativas de identificación a su alcance; la cultura familiar y la cultura del lugar de recepción (Massot, 2003).

Analizamos entonces, las elecciones del colectivo de jóvenes de origen magrebí de entre un grupo de costumbres y formas de vivir desde la sospecha de que las preferencias de los jóvenes ante distintas posibilidades, están fuertemente condicionadas por una serie de factores como el tiempo de estancia, la edad, el sexo y la actitud de la familia hacia las costumbres del lugar de recepción (Pumares, 1996).

Los datos muestran que la emigración plantea un cambio de perspectiva para estos jóvenes. Como todos los individuos que viven en sociedad, están afiliados a diferentes grupos intermediarios (familia, comunidad étnico- religiosa, grupos de amigos) y buscan una manera de vivir que concilie sus pertenencias múltiples. Aceptan ciertas normas de su grupo cultural familiar y rechazan otros valores propios de las sociedades occidentales modernas. En la mayoría de los aspectos sus respuestas son variadas, a "excepción" de las referidas a elementos muy representativos de su grupo cultural familiar como son la religión o la comida típica, donde tienden a elegir los aspectos propios de la cultura magrebí (religión: 72,2%, comida típica: 65,7%). No obstante esto, cuanto más tiempo llevan los jóvenes en Cataluña, mayor apertura a construir su identidad étnico-cultural a partir de múltiples referentes. Para los jóvenes de origen magrebí que han nacido o crecido en un cruce multicultural, éste constituye para ellos, su único referente (Begag, 2003).

A continuación veamos cuál es el **sentimiento de pertenencia cívica de los jóvenes** analizando en primer lugar, los lugares de los que se siente ciudadano. El alumnado tiene desarrollado algún tipo de sentimiento ciudadano a algún lugar en casi todos los casos. Además, esta vinculación se relaciona fundamentalmente, con su lugar de residencia y con el de nacimiento. Destaca también que hay un buen número de alumnos (30,1%) que tiene un sentimiento de pertenencia cívica global. Esto es así porque la construcción de la identidad de los jóvenes, se forma a partir de referentes inmediatos y referentes globales. Los referentes globales están influenciados por la tecnológica y el avance moderno y existe un denominador común en cuanto a la manera de relacionarse con lo exterior. De aquí que, encontrar 1.010 alumnos que dicen ser ciudadanos del

mundo, nos haga pensar en que hay alumnos cuyo sentimiento de pertenencia cívico está más allá de las fronteras y construido en función de elementos globales.

El alumnado nacional presenta una ciudadanía más abierta y en cambio el alumnado extranjero, parece tener un sentimiento cívico más condicionado al origen étnico-cultural. Así mismo, se ha observado que los magrebíes asentados, presentan más referentes ciudadanos que el resto de procedencias extranjeras y que el alumnado magrebí que no se siente integrado, presenta más casos de alumnos que dudan sobre su pertenencia cívica.

La segunda cuestión abordada desde la perspectiva del sentimiento de pertenencia cívica es sobre los elementos que el alumnado considera importantes para sentirse ciudadano de algún determinado lugar, **averiguando con qué referentes se identifican los jóvenes**. Para conseguirlo, los jóvenes apuntan a la cuestión lingüística, el respeto y a tener relaciones y seguir, las costumbres del lugar. En el caso del alumnado de procedencia extranjera, sabemos que la lengua es un factor muy importante para forjar las percepciones y las actitudes de los individuos en la sociedad de acogida y el reconocimiento social.

Por el contrario, no hay muchos jóvenes que crean que es importante participar en grupos ni implicarse en solucionar problemas como tampoco lo es conocer las instituciones del lugar. Así pues, parece ser que los ejercicios ciudadanos que implican esfuerzo (implicación, participación, etc.) no son referentes para los jóvenes y si lo son las cuestiones más sociales (amistades, idiomas y el respeto).

Si nos centramos en el cuestionario, vemos que los datos se dispersan un poco. En el caso de los alumnos de origen magrebí, para la mayoría sólo hay dos aspectos que son importantes para sentirse ciudadano de un lugar: "*hablar el idioma*" (64,6%) y "*ser respetado por los demás*" (60,2%). El primer aspecto, coincide con otras investigaciones en las que se dice que los adolescentes magrebíes son muy conscientes de la importancia del idioma para progresar en el nuevo ambiente (Siguán, 2003). En el ámbito familiar, la gran mayoría utiliza el idioma de origen familiar (árabe), con las amistades combinan el catalán o el castellano con la lengua familiar y en el entorno escolar usan el catalán y el castellano. Por el hecho de que el alumnado magrebí contemple solo dos aspectos relevantes para sentirse ciudadano, podríamos pensar que o bien no tiene una idea formada de lo que es la ciudadanía y de lo que implica o bien no cree que ésta, esté condicionada por aspectos como los presentados.

5. CONCLUSIONES

Para cerrar este artículo, mencionaremos las principales conclusiones a las que llegamos para cada elemento configurativo de la ciudadanía como condición para la integración del colectivo de jóvenes de origen magrebí analizado.

Detectamos una disposición moderada de los jóvenes encuestados a otorgar el *derecho legal de ciudadanía* a las personas extranjeras, mostrándose los jóvenes nacionales un tanto más conservadores que el resto de jóvenes.

Con respecto a la dimensión de la ciudadanía como proceso, destaca varios aspectos tanto negativos, como positivos. Entre los positivos, tenemos una muestra que en general, cuenta con las *competencias* necesarias para poder desarrollarse en comunidad

ya que tiene claro los principios básicos de democracia, conoce el entorno en el que vive, es capaz de desarrollar acciones solidarias en situaciones próximas y, independientemente del origen de la persona, muestra disposición a la aceptación de la diferencia y es capaz de reconocer al “otro” cuando éste, convive con ellos. Finalmente, se muestra bastante abierta a *relaciones* de amistad con personas de culturas diferentes en los espacios en los que es posible.

En cuanto a los obstáculos para la integración, encontramos a unos jóvenes cuya *participación* tanto en ámbitos académicos como de ocio es muy escasa, presentan un importante desconocimiento de lo que les es más lejano culturalmente hablando y en especial (fundamentalmente el alumnado nacional) de los aspectos culturales magrebíes. En este aspecto, no ayuda la “*guetización*” geográfica en función de los orígenes detectada. Además y pese a no ser un elemento del todo negativo, estamos ante jóvenes “neutros” en cuanto a su opinión sobre la *convivencia* con personas de otras culturas. Un elemento muy negativo detectado, es que un buen número de alumnos nacionales se muestran intolerantes ante la diferencia. Desde nuestra perspectiva teórica, donde defendemos la integración como un proceso dinámico entre dos partes, que parte del grupo mayoritario, responsable de la “acogida” ,no tenga una buena predisposición a “recibir”, no es, ciertamente, una buena noticia.

Otro elemento negativo a destacar, es que la mayoría del alumnado nacional considera que el esfuerzo por “adaptarse” debe ser únicamente de los que llegan. También vemos que no aparece un *sentimiento de pertenencia* común y que el alumnado vincula la mayoría de sus pertenencias en función de su origen y nacimiento, construyendo su *identidad cívica cultural* única y exclusivamente desde los referentes tradicionales y, pese a que son jóvenes que han crecido en la era del movimiento, del intercambio, de la transformación y en medio de referentes globales, para sus identificaciones personales siguen utilizando referentes cercanos.

Finalmente, cabe destacar que la muestra de jóvenes y en especial los de procedencia extranjera, no tienen una idea muy formada de lo que es realmente la ciudadanía y esto es un punto débil para la integración puesto que para que se desarrollen procesos de integración creemos que debe posibilitarse el ejercicio ciudadano y en este sentido, sería de gran ayuda, tener claras las bases del concepto para su aplicabilidad.

Sobre el alumnado de origen magrebí, hay una cuestión que sobresale sobre las demás para valorar el desarrollo de la dimensión de la *ciudadanía como proceso* y medir su proceso de integración. Se trata del factor “tiempo de residencia en Cataluña”. En el análisis de los diferentes indicadores, aparece el condicionante del tiempo para el desarrollo de los diferentes elementos constitutivos de la integración.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bartolomé, M. (Coord.). (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía multiculturales. *Revista de Educación*, número extraordinario Ciudadanía y Educación, 33-57.
- Begag, A. (2003). *L'Intégration*. Paris: Le Cavalier Blue.

- Cabrera, F.; Marín, M.A.; Rodríguez, M., y Espín, J.V. (2005). La juventud ante la ciudadanía. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (1), 133-172.
- Escarbajal Frutos, A. (2010). Estudio de las respuestas socioeducativas ofrecidas a los inmigrantes en la Región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 157-170.
- Martínez, J.L. (2006). Ciudadanía, religión e integración social. En Vidal, F. y Martínez, J.L. *Religión e integración social de los inmigrantes: La Prueba del ángel* (pp. 64-85). Valencia: CeiMigra.
- Massot, I. (2003). *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Palou, B. (2010). *La integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació.
- Pumares, P. (1996). *La integración de los inmigrantes marroquíes. Familias marroquíes en la Comunidad de Madrid*. Barcelona: Fundació "La Caixa".
- Siguán, M. (2003). *Inmigración y adolescencia. Los retos de la interculturalidad*. Barcelona: Paidós.
- Torres, F. (2002). La integración de los inmigrantes y algunos de los desafíos que nos plantea. En De Lucas, J. y Torres, F. (Eds.). *Inmigrantes: ¿cómo los tenemos? Algunos desafíos y (malas) respuestas* (pp. 49-73). Madrid: Talasa Ediciones.
- Vilà, R. y del Campo, J. (2009) Desarrollo de la ciudadanía intercultural en Sant Quintí de Mediona a través de redes comunitarias. *Revista de Investigación Educativa*, 27, (2), 427-449.

Fecha de recepción: 31 de enero de 2011.

Fecha de revisión: 05 de febrero de 2011.

Fecha de aceptación: 17 de marzo de 2011.

Ramírez García, Antonia; Muñoz Fernández, M^a del Carmen (2012). Prácticas inclusivas de los docentes en la convivencia escolar y en la organización y funcionamiento de los centros de educación primaria de la zona norte de Córdoba. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 197-222.

PRÁCTICAS INCLUSIVAS DE LOS DOCENTES EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y EN LA ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA ZONA NORTE DE CÓRDOBA

Antonia Ramírez García

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba

M^a del Carmen Muñoz Fernández

Servicio de Inspección Educativa de la Delegación Provincial de Córdoba

RESUMEN

Este trabajo presenta una investigación que indaga sobre las prácticas inclusivas de los docentes de educación primaria en los colegios de la zona norte de Córdoba. Los objetivos planteados son: identificar las prácticas inclusivas que favorecen la convivencia en los centros y conocer si la organización y el funcionamiento de los centros están al servicio de aprendizajes inclusivos o no. Las hipótesis se centran en determinar si las características del profesorado —sexo, edad, tiempo de servicio, especialidad, lugar de trabajo, cargo ocupado y tutorización— inciden en las prácticas inclusivas en las dimensiones convivencia y organización y funcionamiento del centro, ambas foco de atención de la Actuación Prioritaria de la Inspección Educativa en Andalucía durante 2009/10. En la investigación participaron 173 sujetos a los que se les aplicó un cuestionario (escala Likert) adaptado del Index for Inclusion tras su correspondiente pilotaje, destacando la existencia de diferencias significativas entre las características de los docentes y las dimensiones propuestas.

Palabras clave: Educación inclusiva; Integración; Convivencia escolar; Organización escolar.

Correspondencia:

Antonia Ramírez García (ed1ragaa@uco.es). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba.

E-mail autores:

M^a del Carmen Muñoz (maria.c.munoz.ext@juntadeandalucia.es).

INCLUSIVE PRACTICES OF TEACHERS IN SCHOOL COEXISTENCE AND IN THE ORGANIZATION AND FUNCTIONING OF PRIMARY EDUCATION SCHOOLS IN THE NORTH AREA OF CORDOBA (SPAIN)

ABSTRACT

This paper presents a research study on inclusive practices of primary education teachers in schools in the north area of Cordoba, Spain (priority action of education inspectors in Andalusia in 2009/10). The objectives were: to identify inclusive practices that promote coexistence in schools, and to find out whether school organization and functioning are at the service of inclusive learning. Hypotheses focused on establishing whether teachers' characteristics —gender, age, working experience, subject, work place, position and tutorship— affect inclusive practices in two dimensions: coexistence and school organization and functioning. A sample of 173 participants filled in a questionnaire (Likert scale) adapted from the Index for Inclusion after piloting. Significant differences between teachers' characteristics and the proposed dimensions were identified.

Key words: *Inclusive education; Integration; School coexistence; School organization.*

I. UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA

Gran parte de la sociedad opina que nuestro sistema educativo necesita cambios que propicien una mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Pocas personas dudan de que el lugar idóneo para alcanzar este objetivo es una escuela inclusiva que acoja a todos y a todas y garantice el éxito no sólo en el acceso, sino también en el progreso y en los resultados (Booth y Ainscow, 2000). Pero, ¿de qué cambio hablamos?, ¿estaría la solución en un nivel político o cabría también pensar en la posibilidad de un cambio a nivel educativo con las innovaciones necesarias en la cultura de nuestros centros escolares?, ¿habría que dedicar mayor dotación económica a educación de tal forma que nada imprescindible quedara sin financiación? Muchas son las preguntas y diversas y complejas las respuestas que se pueden dar. A lo largo de estas páginas analizaremos algunos conceptos que posibilitan el paso de una escuela tradicional a otra inclusiva, así como algunas de las propuestas más exitosas respecto a la educación inclusiva, entre ellas la aplicación del *Index for inclusión* en centros educativos. Este instrumento ha constituido la base para la elaboración de un cuestionario destinado a determinar en qué elementos los colegios de la Zona Norte de Córdoba son inclusivos y en cuáles no, centrándonos de forma prioritaria en dos ámbitos: la convivencia escolar y la organización y funcionamiento de los centros, aspectos clave vinculados con la Actuación Prioritaria de la Inspección de Educación de Andalucía en el curso 2009-10.

Atención a la diversidad, integración, inclusión o educación para todos y todas son conceptos que continuamente podemos encontrar en el discurso pedagógico actual. El primero de ellos, la *atención a la diversidad*, surge en nuestro país a partir de la promulgación de la LOGSE (1990) con la intención de eliminar una doble vía de escolarización del alumnado, el que era considerado "normal" en centros ordinarios, y el que se identificaba como "especial" en centros específicos donde se "recluía" al

alumnado según su discapacidad y con una respuesta sectorizada por parte de la Administración Educativa. A pesar de que la norma legal consideraba la atención a la diversidad del alumnado como punto de partida de la intervención educativa, la realidad mostraba una “seudo-integración” del alumnado que presentaba discapacidad en centros ordinarios o en “aulas específicas” dentro de ellos; sin embargo, nada alteró los distintos ámbitos de la vida escolar.

Por su parte, el concepto de *integración* ha sido clave en la última parte del siglo XX, pero entendido, en la mayoría de los casos, de manera restrictiva. La labor de los profesionales de la educación se limitaba a dotar de apoyos y recursos al alumnado que los necesitaba, provocando una integración sólo formal, pero no de facto, ya que: 1) No ha habido cambios significativos en el proyecto educativo de los centros, en su organización y funcionamiento ni en sus prácticas de enseñanza (Ainscow, 2001) (citado en Echeita y Sandoval, 2002); 2) El énfasis se puso en la “diferencia” del individuo, considerando ésta como el problema al que había que darle respuesta, en vez de centrarse en las potencialidades desarrollables por la persona, lo que provocó que se consiguiera el efecto contrario: “etiquetar” y “clasificar” al alumnado en función de sus capacidades y 3) La respuesta a la integración en los centros escolares llegó desde un ámbito más “terapéutico” que “educativo”.

Aunque en la primera Conferencia que se celebró en Jomtien (Tailandia) se pusieron las bases de una *educación para todos*, marcando un hito en la evolución de la *inclusión*, al ser la primera vez que los dirigentes mundiales se enfrentaron al desafío de luchar contra la exclusión educativa (Blanco, 2008), fue en 1994 cuando la Conferencia Mundial de Salamanca sobre *Necesidades Educativas Especiales. Acceso y calidad* (UNESCO, 1994), hizo suyo el término de *inclusión*, aplicado únicamente a la atención de alumnos de necesidades educativas especiales, asentando algunas bases para consolidar un cambio de perspectivas en la “educación especial”.

No obstante, en la evaluación que se hizo de los diez años de *Educación para Todos*, se concluyó que los avances habían sido escasos, por lo que en el Foro Mundial de Educación para Todos (Dakar, 2000) los países recomendaron medidas más sistemáticas para reducir las desigualdades (Blanco, 2008).

El concepto ha ido evolucionando hasta entender que la *inclusión* se centra en cómo apoyar a todo el alumnado para ofrecerle un aprendizaje satisfactorio, teniendo como objetivos fundamentales garantizar el libre acceso a la educación, prestar apoyo individual y promover la integración social (Moberg, 2001). Por su parte, Watkins (2007) considera que este término se amplía a un alumnado con posibilidad de exclusión y no sólo a aquellos que presentan necesidades educativas especiales. En este sentido, Ainscow y Miles (2008) destacan que la *inclusión* conlleva una reestructuración de las culturas, las políticas y las prácticas en las escuelas. Sin embargo, también existen reticencias ante esta nueva filosofía (Fuchs y Fuchs, 1994, Brantlinger, 1997; Freire y César, 2002) (citados en Ainscow y Miles, 2008) que pretende responder a la diversidad desde la valoración que hace de todos los miembros de la comunidad, su apertura a nuevas ideas y la consideración de la diferencia de forma digna (Arnaiz, 2000).

Bien es cierto que avanzar hacia la inclusión en los centros educativos origina serias dificultades, incluso existe todo un corpus de documentación crítica en el que se destacan los problemas y las complejidades puestas de manifiesto cuando las escuelas

intentan alcanzar un mayor grado de inclusión (Dyson y Millward, 2000). No obstante, la preocupación de organismos internacionales como la UNESCO, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de la Organización de Naciones Unidas (2006), la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales o la OCDE, por el tema han generado diversas investigaciones sobre aspectos colaterales de la educación inclusiva que apoyan la urgencia de dirigirnos hacia una escuela inclusiva.

Al mismo tiempo, autores de distintos países han profundizado en este ámbito de la educación inclusiva, lo que supone un progreso importante en las actuaciones aplicables en los centros educativos; entre ellos cabría citar a Booth y Ainscow en 2000 con la publicación del *Index For Inclusion* o a Wehmeyer (2009), quien invita a diseñar verdaderos apoyos generalizados en lugar de crear programas para alumnos “etiquetados”; Hlinen y Järvinen (2008) muestran el éxito del vínculo existente entre educación inclusiva y aprendizaje cooperativo y participación del alumnado, docentes y comunidad escolar; por su parte, Almeida y Alberte (2009) destacan la necesidad de establecer un diálogo entre el proceso de investigación y formación para mejorar las prácticas inclusivas. Finalmente, destacar las aportaciones de Canadá en el establecimiento de niveles de inclusión en diferentes ámbitos (ver figura 1).

Primer nivel: Factores sociales	Opinión pública
	Políticas sociales
	Asociaciones comunitarias
	Familias
Segundo nivel: El sistema educativo	Liderazgo político y administrativo en el desarrollo de una educación inclusiva
	Formación sobre inclusión
	Actitud del profesorado
	Planes de transición entre etapas y centros
	Financiación
Tercer nivel: El Centro	Organización y funcionamiento de los apoyos
	Clima de convivencia y sentido de comunidad
	Apertura y participación
	Recursos y accesibilidad
	El rol del profesorado ordinario y el de los especialistas
Cuarto nivel: Aula	Clima de aula
	Metodología didáctica

FIGURA 1
NIVELES DE INCLUSIÓN

Elaboración propia. Tomado de Moliner García (2008).

En nuestro país el principio de inclusión se recoge por primera vez en la LOCE (2002) y se desarrolla con la LOE (2006). Esta normativa, dado el carácter descentralizado del sistema educativo, es concretada en cada Comunidad Autónoma; en el caso de Andalucía es la Orden de 25 de julio de 2008 la que recoge el testigo y desarrolla dicho principio. Junto a la normativa se han realizado diferentes experiencias en torno a la eliminación de “barreras” que impiden el acceso al aprendizaje de todo el alumnado (Booth y Ainscow, 2000), entre ellas la aplicación del *Index for inclusión* en determinadas comunidades autónomas como herramienta para identificar e intentar resolver las dificultades que aparecen en los centros en torno a la inclusión de todo el alumnado.

Desde diferentes sectores educativos se plantea la necesidad de aplicar el *Index* en los centros escolares; al mismo tiempo, la Actuación Prioritaria de la Inspección de Educación de Andalucía en el curso 2009-10 (“Intervención de la Inspección en una muestra de centros escolares para asesorar, evaluar y supervisar aquellas dimensiones básicas de los mismos que contribuyan a la mejora de los resultados y rendimientos escolares”) ha seleccionado varios aspectos de análisis, coincidentes con algunos de los ámbitos del tercer nivel de inclusión canadiense, entre ellos la convivencia escolar y la organización y funcionamiento de los centros como elementos que facilitan o dificultan los resultados escolares del alumnado que desarrolla su proceso de enseñanza y aprendizaje en un colegio y que son necesarios analizar antes de “comenzar a caminar hacia una educación inclusiva” (Moriña, 2008: 524). Asimismo, profundizando en esta misma línea Moriña (2008: 523) recoge las aportaciones de Pijl, Meijer y Hegarty (1997) respecto a las tres dimensiones que se pueden distinguir cuando un centro educativo desarrolla procesos de mejora o prácticas de inclusión: “condiciones externas a los centros, características y condiciones organizativas de los mismos (...) y condiciones organizativas, didácticas y sociales de las aulas. En este marco de referencia, pues, se sitúa la investigación llevada a cabo y presentada en estas páginas.

2. NUESTROS OBJETIVOS E INTERROGANTES

Esta investigación se propone indagar sobre las prácticas inclusivas de los docentes de educación primaria en los colegios de la zona norte de la provincia de Córdoba —capital y provincia—. Para ello nos planteamos dos objetivos:

1. Identificar las prácticas inclusivas que maestros y maestras de educación primaria llevan a cabo en sus centros de trabajo para favorecer la convivencia entre los diferentes miembros que componen la comunidad educativa de los colegios de educación infantil y primaria.
2. Conocer si la organización y el funcionamiento de los colegios de educación infantil y primaria se encuentran al servicio de aprendizajes inclusivos o, por el contrario, suponen una fuente de exclusión para el alumnado y sus familias.

En función de los objetivos nos propusimos dar respuesta al siguiente interrogante: ¿Influye el perfil de los docentes de la etapa de educación infantil y primaria de la zona norte de Córdoba tanto en las prácticas puestas en marcha en sus centros para favorecer la convivencia entre sus miembros, como en una organización y funcionamiento de los colegios basada en la inclusividad?

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

A lo largo del proceso metodológico se han seguido una serie de fases: planteamiento del problema de investigación, delimitación de los objetivos del estudio, formulación de interrogantes, identificación y denominación de variables, diseño de la investigación, descripción de la muestra, delimitación del instrumento de recogida de información y estrategias de análisis de datos.

Las tres primeras ya han sido comentadas con anterioridad, respecto a las variables de estudio, la figura 2 muestra las variables independientes que se tuvieron en consideración y la figura 3 recoge las variables dependientes de la investigación.

Variables	Categorías
1. Sexo	1. Mujer 2. hombre
2. Edad	1. 21 a 25 años 2. 26 a 30 años 3. 31 a 40 años 4. 41 a 50 años 5. 51 a 60 años 6. Más de 60 años
3. Tiempo de servicio	1. Menos de 1 año 2. 1 a 5 años 3. 6 a 10 años 4. 11 a 20 años 5. 21 a 30 años 6. Más de 30 años
4. Especialidad	1. Educación Primaria 2. Lengua Extranjera 3. Educación Infantil 4. Educación Física 5. Pedagogía Terapéutica 6. Educación Musical 7. Audición y lenguaje
5. Cargo ocupado	1. Miembro del equipo directivo 2. Coordinación de ciclo 3. Coordinación de proyectos 4. Sin cargo
6. Tutorización	1. Tutor/a 2. No tutor/a

FIGURA 2
VARIABLES DE ESTUDIO INDEPENDIENTES

Elaboración propia.

Dimensiones	VARIABLES	Indicadores
Convivencia	Existencia de actos de acogida	<ul style="list-style-type: none"> - Actos sociales de bienvenida al alumnado - Actos sociales de bienvenida al profesorado - Actos sociales de bienvenida a las familias - Actos sociales de bienvenida al personal de administración y servicios
	Existencia de actos de despedida	<ul style="list-style-type: none"> - Actos sociales de despedida al alumnado - Actos sociales de despedida al profesorado - Actos sociales de despedida a las familias - Actos sociales de despedida al personal de administración y servicios
	Conocimiento intercultural	- Realización de actividades de conocimiento de diferentes culturas con las familias
	Vinculación con la comunidad	- Implicación en actividades de la comunidad
	Percepción del profesorado sobre el sentimiento de pertenencia al centro educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Constatación fehaciente de la adaptación del alumnado a la vida del centro - Sentimiento de pertenencia al centro por parte del alumnado - Sentimiento de pertenencia al centro por parte del profesorado - Sentimiento de pertenencia al centro por parte de las familias - Sentimiento de pertenencia al centro por parte del personal no docente
	Empleo de fórmulas de cortesía	- Saludos y despedidas por parte de los miembros de la comunidad educativa
	Uso de recursos que facilitan las relaciones	- Símbolos, documentos del centro en distinto idioma y/o pictogramas que favorecen la comunicación
Problemas de conducta	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización de estrategias previas a la sanción - Continuidad del aprendizaje a pesar de la expulsión - Conocimiento de causas que generan problemas de convivencia - Corresponsabilidad docente en la corrección de conductas - Participación del alumnado en la creación de estrategias preventivas y paliativas - Aceptación de las normas de convivencia por parte de las familias 	

Dimensiones	VARIABLES	Indicadores
Organización y funcionamiento	Cauces de información	- Conocimiento de la normativa por parte del profesorado - Facilitación de información al profesorado recién llegado - Establecimiento de cauces de información sobre formación permanente
	Organización del espacio	- Eliminación de barreras arquitectónicas - Asunción de criterios comunes en la organización espacial de las aulas
	Organización del tiempo	- Empleo de criterios pedagógicos para elaborar horarios
	Agrupamientos	- Empleo de criterios aleatorios en la configuración de grupos - Concepción sobre los agrupamientos flexibles
	Participación de la comunidad educativa	- Fomento de la participación desde el equipo directivo - Facilitación de información a las familias en su lengua materna - Disponibilidad de oportunidades de participación de las familias
	Coordinación docente	- Existencia de coordinación entre etapas
	Actividades extraescolares	- Existencia de una amplia oferta de actividades para todo el alumnado
	Medidas de reintegración	- Reintegración del alumnado expulsado por motivos de disciplina
Objetivo	- Organización del centro en función de la mejora del aprendizaje	

FIGURA 3
VARIABLES DE ESTUDIO DEPENDIENTES

Elaboración propia.

En lo que concierne a la investigación, ésta sigue un diseño empírico, no experimental, descriptivo y correlacional, al tiempo que se sustenta en un estudio tipo encuesta.

Respecto a los **participantes** en la misma, una vez obtenido el total de la población (N=606), siguiendo a Arkin y Colton (1962) establecimos una **muestra** significativa de 173 sujetos (± 4), la distribución de la misma queda recogida en la figura 4.

La muestra, pues, la componen en su mayoría mujeres, con un 65,9% de presencia frente a un 34,1% de hombres. En cuanto a la *edad* de la misma existe un porcentaje mayoritario de docentes con edades comprendidas entre 41 y 50 años (30,1%), seguido del profesorado que ocupa intervalos de edad entre 21 y 30 años (27,1%) y mayores de 51 años (23,2%).

Distribución de la muestra		N
En función del sexo	Mujer	114
	Hombre	59
En función de la edad	De 21 a 30 años	47
	De 31 a 40 años	34
	De 41 a 50 años	52
	Más de 51 años	40
En función del tiempo de servicio	Hasta 10 años	73
	Entre 11 y 20 años	38
	Entre 21 y 30 años	25
	Más de 30 años	37
En función del lugar de trabajo	Capital	61
	Provincia	112
En función de la especialidad	Educación Primaria	78
	Lengua Extranjera	15
	Educación Infantil	43
	Educación Física	16
	Educación Musical	11
	Educación Especial (PT y AL)	10
En función de la ocupación de un cargo	Equipo Directivo	26
	Coordinación de ciclo	42
	Coordinación de proyectos	21
	Sin cargos	84
En función del ejercicio de la tutoría	Tutorización	121
	No tutorización	52

FIGURA 4
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA

Elaboración propia.

En relación al *tiempo de servicio* es el profesorado que ha ejercido docencia hasta 10 años el que obtiene un mayor porcentaje (42,1%), seguido del que ha estado trabajando entre 11 y 20 años (22%), del profesorado con un tiempo de experiencia mayor de 30 años (21,4%) y, finalmente, de los docentes con un tiempo de servicio entre 21 y 30 años (14,5%). Respecto a la *especialidad* de los docentes, destaca la especialidad de educación primaria (45,1%), educación infantil (24,9%), seguida de educación física

(9,2%), lengua extranjera (8,7%), educación musical (6,4%) siendo educación especial (pedagogía terapéutica y audición y lenguaje) la que ocupa la última posición (5,7%).

La distribución de la muestra en cuanto a la ocupación o no de un *cargo* durante el curso académico en estudio ha quedado establecido del siguiente modo: miembro del equipo directivo (15%), coordinación de ciclo (24,3%), coordinación de Proyectos (12,1%) y sin cargo (48,6%). Asimismo, los docentes de la muestra que han ocupado *tutorías* durante el presente curso han sido de un 69,9%, frente a un 30,1% que no lo han hecho.

El **instrumento** que se ha empleado es un cuestionario elaborado *ad hoc* para la investigación, partiendo del *Index for inclusión* diseñado por Booth y Ainscow (2000) (ver anexo 1). La contextualización al entorno de aplicación ha seguido varias fases: 1) Elaboración de un cuestionario provisional sobre las dos dimensiones de interés —convivencia y organización y funcionamiento de los centros educativos—, 2) Presentación del cuestionario a expertos —docentes universitarios y no universitarios— para valorar su pertinencia e idoneidad, 3) Elaboración de un segundo cuestionario con las aportaciones realizadas por los expertos, 4) Pilotaje del cuestionario en 20 maestros y maestras de la Zona Norte de Córdoba, 5) Determinación de la fiabilidad del cuestionario para constatar su coherencia interna y el grado de estabilidad de las respuestas. Para estimar la fiabilidad del cuestionario se implementó la prueba de consistencia interna Alfa de Crombach, obteniendo un coeficiente medio de 0.974, lo que evidenció garantías científicas para su posterior aplicación. Asimismo, se realizó un análisis factorial y de contenido; en este sentido, los ítems que no discriminaron se eliminaron y/o redactaron de nuevo. El Alfa de Crombach tras la aplicación final a la muestra fue de 0.938, 6) Elaboración definitiva del cuestionario, que contó con tres apartados: introducción, datos descriptivos de identificación de los sujetos (sexo, edad, tiempo de servicio, lugar de trabajo, especialidad, cargo ocupado y tutorización) y detección de las prácticas inclusivas de los docentes en torno a las dos dimensiones mencionadas, a partir de una escala de medición tipo Likert (1 a 5) compuesta por 45 ítems.

El **análisis de datos** llevado a cabo comenzó con un análisis descriptivo de las diferentes variables, calculando su distribución de frecuencias, estadísticos de tendencia central como la media y medidas de dispersión como la desviación típica. En un segundo momento se realizó un análisis comparativo o inferencial de estos datos a través de pruebas de significación como el *Análisis de la Varianza* (ANOVA) tomando como referencia un valor ≤ 0.05 . Finalmente, utilizamos como prueba *post hoc* la prueba de Tukey para aquellas variables en las que se comparaban tres o más grupos. Para el tratamiento de la información se utilizó el programa de técnicas estadísticas SPSS.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en esta investigación, de acuerdo con las dos dimensiones analizadas, muestran valores por encima de la media; en cuanto a la desviación típica, los resultados obtenidos en la mayoría de los ítems muestran que el grupo de los 173 docentes que han respondido al cuestionario se constituye como un grupo bastante homogéneo en cuanto a sus manifestaciones.

4.1. Prácticas inclusivas en la convivencia escolar

En esta dimensión se analizaron aquellas prácticas llevadas a cabo por los docentes del centro escolar respecto a la convivencia que favorecen la inclusión de los distintos miembros de la comunidad educativa en la vida cotidiana del centro (ver tabla 1).

TABLA 1
PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Prácticas inclusivas en la convivencia escolar	Media	Desviación típica	N
1. Actos de bienvenida al alumnado	3,62	1,403	173
2. Actos de despedida al alumnado	4,24	1,103	173
3. Actos de bienvenida al profesorado	3,16	1,403	173
4. Actos de despedida al profesorado	3,88	1,311	173
5. Actos de bienvenida a las familias	3,29	1,621	173
6. Actos de despedida a las familias	3,41	1,920	173
7. Actos de bienvenida a personal no docente	2,84	1,972	173
8. Actos de despedida al personal no docente	3,27	2,218	173
9. Actividades culturales	3,72	2,363	173
10. Actuaciones del centro con el entorno	4,1	1,201	173
11. Comprobación de la satisfacción del alumnado	4,23	0,942	173
12. Sentimientos de pertenencia del alumnado al centro	4,32	0,926	173
13. Sentimientos de pertenencia del profesorado	4,2	1,265	173
14. Sentimientos de pertenencia de las familias	4,28	1,433	173
15. Sentimientos de pertenencia del personal no docente	4,5	1,707	173
16. Empleo de fórmulas de cortesía	4,31	0,853	173
17. Empleo de símbolos	4,15	1,938	173
18. Uso de estrategias a la expulsión	4,03	1,555	173
19. Continuación del aprendizaje	4,55	1,545	173
20. Se tiene en cuenta la baja autoestima del alumnado	4,32	0,901	173
21. Corrección conjunta de conductas inapropiadas	4,13	0,908	173
22. Alumnado crea estrategias	3,94	0,881	173
23. Familias están de acuerdo con las normas de convivencia	4,32	1,307	173

Fuente: Elaboración propia.

En esta dimensión sobre prácticas inclusivas detectadas en la convivencia escolar se puede observar cómo las valoraciones están por encima de la media.

Se puede resaltar el ítem 19 ($\bar{X}=4'55$) en el centro se considera que a pesar de la expulsión el alumno puede continuar su aprendizaje, que presenta el valor más alto, pudiéndose interpretar que en los centros de educación primaria de la Zona Norte de Córdoba el número de expulsiones no es significativo. El profesorado estima, además, que en el caso de que se expulsase a los alumnos no habría problema en que estos siguieran con su ritmo normal de aprendizaje.

TABLA 2
ANÁLISIS DE VARIANZA DE LAS VARIABLES SEXO, LUGAR DE TRABAJO Y TUTORIZACIÓN. DIMENSIÓN CONVIVENCIA ESCOLAR

Prácticas inclusivas en la convivencia escolar	Sexo		Lugar de trabajo		Tutorización	
	F	Sig	F	Sig	F	Sig
1. Actos de bienvenida al alumnado	,348	,556	,614	,434	,286	,593
2. Actos de despedida al alumnado	,764	,383	2,802	,096	2,130	,146
3. Actos de bienvenida al profesorado	1,254	,264	,159	,691	,660	,418
4. Actos de despedida al profesorado	1,760	,186	13,323	,000	1,021	,314
5. Actos de bienvenida a las familias	1,561	,213	1,630	,203	,464	,497
6. Actos de despedida a las familias	,100	,753	,691	,407	,161	,689
7. Actos de bienvenida al personal no docente	,986	,322	1,185	,278	1,621	,205
8. Actos de despedida al personal no docente	4,166	,043	,948	,332	2,700	,102
9. Actividades culturales	,132	,717	,294	,588	1,025	,313
10. Actuaciones del centro con el entorno	,023	,880	3,166	,077	,048	,827
11. Comprobación de la satisfacción del alumnado	,053	,818	8,494	,004	3,824	,052
12. Sentimientos de pertenencia del alumnado al centro	,017	,896	9,611	,002	,398	,529
13. Sentimientos de pertenencia del profesorado	,310	,578	1,287	,258	2,177	,142
14. Sentimientos de pertenencia de las familias	,092	,763	9,229	,003	1,269	,261
15. Sentimientos de pertenencia del personal no docente	1,005	,318	,653	,420	2,705	,102
16. Empleo de fórmulas de cortesía	,453	,502	6,016	,015	1,987	,160
17. Empleo de símbolos	,067	,796	3,893	,050	1,203	,274
18. Uso de estrategias a la expulsión	,012	,914	,249	,619	,164	,686
19. Continuación del aprendizaje	1,453	,230	,320	,572	,238	,626
20. Se tiene en cuenta la baja autoestima del alumnado	,018	,893	2,331	,129	,073	,788
21. Corrección conjunta de conductas inapropiadas	,105	,746	6,096	,015	,282	,596
22. Alumnado crea estrategias	,011	,915	5,248	,023	6,165	,014
23. Familias están de acuerdo con las normas de convivencia	,523	,471	3,984	,048	,128	,720

Fuente: Elaboración propia.

Le siguen los ítems 12 ($\bar{X}=4'32$), 20 ($\bar{X}=4'32$) y 23 ($\bar{X}=4'32$); en este sentido, el ítem 12, *el alumnado siente que es parte del centro educativo*, no resulta sorprendente, ya que los alumnos y alumnas de educación primaria sienten la escuela como la continuación del hogar, se sienten queridos y seguros.

En cuanto al ítem 20, *los docentes tienen en cuenta que la baja autoestima de los alumnos y la insatisfacción de estos puede ocasionar problemas de conducta*, se puede interpretar que es algo totalmente asumido por los maestros y las maestras como así lo corrobora también la desviación típica (0'901).

El ítem 23, *las familias están de acuerdo con el profesorado con las normas establecidas en el Plan de Convivencia*, viene a demostrarnos que en educación primaria el profesorado trabaja conjuntamente con las familias, más que en otras etapas educativas.

Tras realizar un *Análisis de Varianza* para las variables sexo, lugar de trabajo y tutorización se obtuvieron los resultados recogidos en la tabla 2.

Respecto a la variable *sexo* podemos señalar que hemos hallado diferencias significativas en la consideración que tienen los docentes sobre la existencia de actos de despedida al personal no docente ($F=4.166$, $p=0.043$); en este sentido, el profesorado masculino ($\bar{X}=3.75$) es quien opina que estos actos se llevan a cabo en mayor medida que el profesorado femenino ($\bar{X}=3.03$).

En lo que concierne a la variable *lugar de trabajo* hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas en los siguientes ítems:

- Ítem 4. *En el centro hay actos sociales para despedir al profesorado* ($F=13.323$, $p=0.000$). Los docentes que ejercen en la capital ($\bar{X}=4.36$) son los que obtienen una media mayor en esta afirmación frente a los que trabajan en la provincia ($\bar{X}=3.63$).
- Ítem 11. *Se constata que después de varias semanas el alumnado de nuevo ingreso se siente a gusto en el centro* ($F=8.494$, $p=0.004$). El profesorado de la capital ($\bar{X}=4.51$), frente al de la provincia ($\bar{X}=4.08$) es quien más se asegura que el alumnado se sienta bien en su centro.
- Ítem 12. *El alumnado siente que es parte del centro educativo* ($F=9.611$, $p=0.002$). Nuevamente los maestros y maestras de la capital ($\bar{X}=4.61$), frente a los de la provincia ($\bar{X}=4.16$), son los que consideran en mayor medida la sensación de pertenencia al centro por parte del alumnado.
- Ítem 14. *Las familias sienten que son parte del centro educativo* ($F=9.229$, $p=0.003$). De igual forma, los docentes de la capital ($\bar{X}=4.72$) constatan la afirmación del ítem en mayor medida que el profesorado que trabaja en la provincia ($\bar{X}=4.04$).
- Ítem 16. *Los distintos sectores de la comunidad educativa se saludan y despiden diariamente utilizando fórmulas de cortesía* ($F=6.016$, $p=0.015$). Los maestros y maestras de la capital obtienen una media superior ($\bar{X}=4.52$) a los de la provincia ($\bar{X}=4.20$) al opinar sobre los saludos cotidianos de la comunidad educativa.
- Ítem 17. *El centro tiene en cuenta las culturas locales y los colectivos de inmigración en los símbolos, documentos del centro en distinto idioma y/o pictogramas que faciliten las relaciones entre sus miembros* ($F=3.893$, $p=0.050$). El profesorado de la capital ($\bar{X}=4.54$) es quien realiza dicha afirmación de forma más contundente que el profesorado de la provincia ($\bar{X}=3.94$).

- Ítem 21. *El profesorado de forma conjunta se siente responsable en la corrección de las conductas del alumnado a través de unos criterios claros y consensuados* ($F=6.096$, $p=0.015$). Los docentes de la capital ($\bar{X}=4.36$), frente al de la provincia ($\bar{X}=4.01$), perciben más la corresponsabilidad de la corrección de las conductas del alumnado.
- Ítem 22. *Se involucra al alumnado en la creación de estrategias para prevenir y reducir la ruptura de la convivencia* ($F=5.248$, $p=0.023$). Los maestros y maestras de la capital ($\bar{X}=4.15$) hacen más partícipes al alumnado en el diseño de estrategias para evitar la ruptura de la convivencia que los docentes de la provincia ($\bar{X}=3.83$).
- Ítem 23. *Las familias están de acuerdo con el profesorado con las normas establecidas en el Plan de Convivencia* ($F=3.984$, $p=0.048$). Una vez más el profesorado de la capital ($\bar{X}=4.59$), frente al de la provincia ($\bar{X}=4.18$), quien manifiesta un mayor acuerdo de las familias con el profesorado en cuanto a normas de convivencia.

En cuanto a la variable *tutorización*, las diferencias significativas se han centrado en la consideración que tiene el profesorado sobre el grado en que *se involucra al alumnado en la creación de estrategias para prevenir y reducir la ruptura de la convivencia* ($F=6.165$, $p=0.014$); en este sentido, es el profesorado tutor ($\bar{X}=4.05$), frente al que no es tutor ($\bar{X}=3.69$), quien lo manifiesta en mayor medida.

Asimismo, al realizar un *Análisis de Varianza* para las variables cargo, edad, especialidad y tiempo de servicio sólo hemos hallado diferencias estadísticamente significativas en la edad y el tiempo de servicio del profesorado (ver tabla 3).

En cuanto a la variable *edad* destacamos que las diferencias se centran en la realización de actividades en el centro educativo para conocer otras culturas que se integran en el mismo ($F=3.227$, $p=0.024$), la utilización en los centros de estrategias previas a la sanción disciplinaria ($F=2.895$, $p=0.037$) y el acuerdo de las familias con las normas de convivencia del centro ($F=3.275$, $p=0.023$).

En la primera cuestión es el profesorado mayor de 51 años ($\bar{X}=4.05$) quien manifiesta en mayor medida la existencia de actividades para el conocimiento de las distintas culturas del centro, frente al profesorado de edades comprendidas entre 21 y 30 años ($\bar{X}=3.30$) y 41 y 50 años ($\bar{X}=3.27$).

En el segundo caso es el profesorado más joven ($\bar{X}=3.55$) quien opina en menor medida que el profesorado de entre 31 y 40 años ($\bar{X}=4.47$) que el centro lleva a cabo estrategias previas a la sanción disciplinaria.

En el tercer aspecto los maestros y maestras mayores de 51 años ($\bar{X}=4.85$) manifiestan más contundentemente que los que tienen edades comprendidas entre 31 y 40 años ($\bar{X}=3.97$) que las familias se encuentran de acuerdo con las normas recogidas en el Plan de Convivencia.

Respecto a la variable *tiempo de servicio* del docente hemos hallado ciertas diferencias significativas en la existencia de actos de bienvenida al personal no docente ($F=3.139$, $p=0.027$), así los docentes con un tiempo de servicio comprendido entre 21 y 30 años ($\bar{X}=2.12$) no alcanzan la media de la escala, frente al profesorado con más de 30 años de servicio ($\bar{X}=3.49$), quien confirma la celebración de dichos actos.

TABLA 3
ANÁLISIS DE VARIANZA DE LAS VARIABLES CARGO OCUPADO, EDAD, ESPECIALIDAD Y TIEMPO DE SERVICIO. DIMENSIÓN CONVIVENCIA ESCOLAR

Prácticas inclusivas en la convivencia escolar	Cargo		Edad		Especialidad		Tiempo servicio	
	F	Sig	F	Sig	F	Sig	F	Sig
1. Actos de bienvenida al alumnado	,815	,487	,430	,732	,851	,515	,534	,660
2. Actos de despedida al alumnado	1,734	,162	,285	,836	1,914	,095	,365	,778
3. Actos de bienvenida al profesorado	,546	,651	,752	,523	,716	,612	1,420	,239
4. Actos de despedida al profesorado	,307	,820	1,239	,297	,656	,658	2,049	,109
5. Actos de bienvenida a las familias	,383	,765	,294	,829	,659	,655	2,320	,077
6. Actos de despedida a las familias	,993	,397	,565	,639	1,467	,203	,948	,419
7. Actos de bienvenida al personal no docente	,282	,838	1,277	,284	,899	,483	3,139	,027
8. Actos de despedida al personal no docente	,410	,746	2,544	,058	,535	,750	1,352	,259
9. Actividades culturales	2,220	,088	3,227	,024	,078	,995	1,861	,138
10. Actuaciones del centro con el entorno	,696	,556	,783	,505	,802	,549	1,816	,146
11. Comprobación de la satisfacción del alumnado	,667	,573	1,760	,157	2,267	,051	,712	,546
12. Sentimientos de pertenencia del alumnado al centro	,450	,718	,102	,959	,700	,624	,650	,584
13. Sentimientos de pertenencia del profesorado	1,115	,344	,996	,396	,187	,967	2,193	,091
14. Sentimientos de pertenencia de las familias	1,125	,340	2,028	,112	1,021	,407	1,679	,173
15. Sentimientos de pertenencia del personal no docente	,519	,670	1,251	,293	,323	,899	,800	,495
16. Empleo de fórmulas de cortesía	,592	,621	,507	,678	,712	,615	1,470	,225
17. Empleo de símbolos	,024	,995	1,428	,236	1,536	,181	1,101	,350
18. Uso de estrategias a la expulsión	,335	,800	2,895	,037	,441	,819	,175	,913
19. Continuación del aprendizaje	1,106	,348	,857	,465	2,310	,056	,573	,634
20. Se tiene en cuenta la baja autoestima del alumnado	,666	,574	,816	,486	,359	,876	,296	,828
21. Corrección conjunta de conductas inapropiadas	,976	,405	,297	,828	,783	,563	1,203	,310
22. Alumnado crea estrategias	,235	,872	2,089	,104	1,692	,139	1,845	,141
23. Familias están de acuerdo con las normas de convivencia	,405	,749	3,275	,023	,689	,632	2,248	,085

Fuente: Elaboración propia.

4.2. Prácticas inclusivas en la organización y funcionamiento del centro

En esta dimensión se analizaron aquellas prácticas que, aun concerniendo a la organización y al funcionamiento del centro, inciden de forma directa en todas las prácticas inclusivas que se desarrollan en el centro mismo (ver tabla 4).

TABLA 4
PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO

Organización y funcionamiento del centro	Media	Desviación típica	N
1. Conocimiento de la normativa	4,12	0,875	173
2. Al profesor novel se le facilita el PEC	4,19	1,168	173
3. Información sobre formación del profesorado	4,28	0,891	173
4. Eliminación de barreras arquitectónicas	3,38	1,597	173
5. Criterios comunes de organización espacial de las aulas	3,92	1,21	173
6. Criterios pedagógicos del horario	4,04	1,553	173
7. Formación aleatoria de los grupos	4,31	1,579	173
8. Agrupamientos flexibles como medida de AD	4,39	1,404	173
9. Participación de toda la comunidad	4,02	1,086	173
10. Información en distinta lengua a las familias	3,97	2,572	173
11. Oportunidades de las familias para participar	4,1	1,012	173
12. Coordinación entre las etapas	3,98	1,078	173
13. Oferta de actividades extraescolares	4,25	0,817	173
14. Medidas pedagógicas y expulsión	4,81	2,095	173
15. Organización del centro para la mejora	4,57	0,96	173

Fuente: Elaboración propia.

Los ítems 14 ($\bar{X}=4'81$) y 15 ($\bar{X}=4'57$) son los que más destacan en esta dimensión. Aunque en su conjunto los resultados se encuentran por encima de la media, estos son más bajos que los obtenidos en la dimensión analizada anteriormente, por lo que podemos deducir que las estrategias de organización y funcionamiento que influyen en la consecución de una educación más inclusiva no se encuentran sistematizadas plenamente.

El ítem 14, *existen medidas pedagógicas para reintegrar a los estudiantes que han sido expulsados por motivos de disciplina*, podría interpretarse que la formulación del mismo es incompleta, ya que el número de alumnos y alumnas que se expulsan en educación primaria no es significativo. Las medidas pedagógicas existen, pero no se aplican porque no es necesario.

En cuanto al ítem 15 ($\bar{X}=4'57$), *el equipo directivo tiene claro que la organización del centro está en función de la mejora del aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos y alum-*

nas, nos hace pensar que el profesorado entiende que los directivos tienen claro este extremo, porque, ¿qué otra razón puede existir que no sea esa para estar al frente de un centro educativo? No obstante, en relación al conjunto de ítems de esta dimensión y a los resultados obtenidos podría considerarse la respuesta a este último ítem más como un propósito u objetivo que como una realidad normativizada en los documentos del centro.

Una vez que se procedió al análisis de las medias y las desviaciones típicas, se aplicó un *Análisis de Varianza* a las variables sexo, lugar de trabajo y tutorización (ver tabla 5); en este caso, sólo se han hallado diferencias en torno a la variable *lugar de trabajo*, así destacamos las siguientes:

- Ítem 1. *Todo el profesorado del centro conoce la normativa relativa a la atención a la diversidad* ($F=11.291$, $p=0.001$). Esta afirmación es realizada en mayor grado por el profesorado de la capital ($\bar{X}=4.41$) que el de la provincia ($\bar{X}=3.96$).

TABLA 5
ANÁLISIS DE VARIANZA DE LAS VARIABLES SEXO, LUGAR DE TRABAJO Y TUTORIZACIÓN. DIMENSIÓN ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO

Organización y funcionamiento del centro	Sexo		Lugar de trabajo		Tutorización	
	F	Sig	F	Sig	F	Sig
1. Conocimiento de la normativa	,001	,974	11,291	,001	,000	,998
2. Al profesor novel se le facilita el PEC	1,286	,258	3,360	,069	1,266	,262
3. Información sobre formación del profesorado	,013	,910	,820	,366	,405	,525
4. Eliminación de barreras arquitectónicas	,123	,726	,389	,534	2,731	,100
5. Criterios comunes de organización espacial de las aulas	,206	,651	4,860	,029	1,556	,214
6. Criterios pedagógicos del horario	,940	,334	,130	,719	,109	,741
7. Formación aleatoria de los grupos	,249	,618	4,271	,040	2,829	,094
8. Agrupamientos flexibles como medida de AD	,105	,746	2,316	,130	,018	,893
9. Participación de toda la comunidad	1,764	,186	5,600	,019	,028	,867
10. Información en distinta lengua a las familias	,554	,458	,003	,957	,791	,375
11. Oportunidades de las familias para participar	,087	,769	,003	,957	,838	,361
12. Coordinación entre las etapas	2,396	,123	,636	,426	,416	,520
13. Oferta de actividades extraescolares	2,484	,117	,010	,921	,002	,964
14. Medidas pedagógicas y expulsión	,447	,505	2,991	,086	,005	,942
15. Organización del centro para la mejora	,005	,944	2,473	,118	1,246	,266

Fuente: Elaboración propia.

- Ítem 5. *El centro se plantea y asume criterios comunes respecto a la organización espacial de las aulas* ($F=4.860$, $p=0.029$). Los docentes de la capital ($\bar{X}=4.20$), frente a los de la provincia ($\bar{X}=3.78$), son quienes más consideran que en su centro se adoptan criterios comunes en la organización espacial de las aulas.
- Ítem 7. *Para formar los grupos-clase se tienen en cuenta los apellidos o cualquier otro criterio aleatorio* ($F=4.271$, $p=0.040$). Los maestros y maestras de la capital ($\bar{X}=4.64$) constatan más que los de provincia ($\bar{X}=4.13$) la existencia de criterios aleatorios en la formación de los grupos de alumnos y alumnas.
- Ítem 9. *El equipo directivo fomenta explícitamente la participación real de todos los sectores de la comunidad educativa más allá de la que establece la normativa* ($F=5.600$, $p=0.019$). Los docentes que ejercen en la capital ($\bar{X}=4.28$), frente a los que lo

TABLA 6

ANÁLISIS DE VARIANZA DE LAS VARIABLES CARGO OCUPADO, EDAD, ESPECIALIDAD Y TIEMPO DE SERVICIO. DIMENSIÓN ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO

Organización y funcionamiento del centro	Cargo		Edad		Especialidad		Tiempo servicio	
	F	Sig	F	Sig	F	Sig	F	Sig
1. Conocimiento de la normativa	1,999	,116	2,238	,086	1,272	,278	3,834	,011
2. Al profesor novel se le facilita el PEC	3,857	,011	2,034	,111	1,748	,126	4,111	,008
3. Información sobre formación del profesorado	,288	,834	2,786	,056	2,993	,013	2,545	,058
4. Eliminación de barreras arquitectónicas	,962	,412	1,622	,186	,963	,442	,354	,786
5. Criterios comunes de organización espacial de las aulas	1,781	,153	3,665	,014	1,081	,373	6,062	,001
6. Criterios pedagógicos del horario	1,904	,131	2,924	,060	1,901	,097	,391	,760
7. Formación aleatoria de los grupos	,682	,564	,452	,716	1,007	,415	,847	,470
8. Agrupamientos flexibles como medida de AD	,875	,455	,998	,395	1,288	,271	1,156	,328
9. Participación de toda la comunidad	1,490	,219	1,048	,373	,242	,943	2,101	,102
10. Información en distinta lengua a las familias	,772	,511	,986	,401	,693	,630	,373	,773
11. Oportunidades de las familias para participar	,719	,542	,122	,947	,631	,676	,277	,842
12. Coordinación entre las etapas	3,458	,018	,145	,933	1,380	,234	,894	,446
13. Oferta de actividades extraescolares	1,401	,244	2,355	,074	,520	,761	1,087	,356
14. Medidas pedagógicas y expulsión	,678	,567	2,136	,054	1,136	,343	,321	,901
15. Organización del centro para la mejora	1,253	,292	3,975	,009	,805	,548	1,163	,330

Fuente: Elaboración propia.

hacen en la provincia ($\bar{X}=3.88$), entienden que su equipo directivo favorece la participación de toda la comunidad educativa.

Asimismo, tras aplicar un *Análisis de Varianza* para las variables cargo ocupado, edad, tiempo de servicio y especialidad por el profesorado hemos encontrado determinadas diferencias significativas que a continuación se expresan en la tabla 6.

El *Análisis de Varianza* realizado a la variable *cargo docente* ha evidenciado diferencias significativas en cuanto a la información que recibe el profesorado que se incorpora por primera vez al centro respecto a los documentos del mismo ($F=3.857$, $p=0.011$); en este caso, los coordinadores de los distintos proyectos educativos opinan que esta práctica se encuentra más generalizada ($\bar{X}=4.81$) que el profesorado que no ocupa cargo ($\bar{X}=4.01$); así como en la coordinación existente en el centro entre etapas educativas ($F=3.458$, $p=0.018$), en esta ocasión, es el equipo directivo quien destaca esta coordinación ($\bar{X}=4.5$), frente al docente sin cargo ($\bar{X}=3.94$).

En lo que respecta a la *edad* del profesorado hemos hallado diferencias significativas en la consideración que tienen los docentes sobre la existencia de criterios comunes en la organización espacial de las aulas ($F=2.902$, $p=0.023$) y en la concepción que tiene el equipo directivo sobre la organización del centro en pro de la mejora del aprendizaje de todo el alumnado ($F=3.029$, $p=0.019$).

En el primer caso, el profesorado de entre 21 y 30 años ($\bar{X}=3.64$) cree que la elaboración de dichos criterios se producen en menos ocasiones que los docentes entre 41 y 50 años ($\bar{X}=4.37$). En el segundo caso, los docentes con una edad comprendida entre 21 y 30 años ($\bar{X}=4.26$) son más escépticos sobre la concepción del equipo directivo acerca de la organización del centro y la mejora del aprendizaje de todo el alumnado que el profesorado con edades entre 41 y 50 años ($\bar{X}=4.79$).

En relación con la *especialidad del profesorado* se aprecian diferencias en cuanto a la percepción del profesorado respecto a la facilitación de información sobre actividades formativas permanentes ($F=2.993$, $p=0.013$), es el profesorado de educación primaria el que en menor medida lo considera ($\bar{X}=4.10$), frente al profesorado de educación infantil que es el que más lo aprecia ($\bar{X}=4.70$).

En cuanto al *tiempo de servicio* destacamos las siguientes diferencias significativas:

- El conocimiento de la normativa relativa a la atención a la diversidad por parte de todos los docentes del centro ($F=3.834$, $p=0.011$); así, el profesorado con un tiempo de servicio menor o igual a 10 años considera que este conocimiento es menor en el centro ($\bar{X}=3.86$) que el profesorado que ha ejercido la docencia entre 21 y 30 años ($\bar{X}=4.40$).
- La facilitación de los documentos que regulan el centro educativo al profesorado que se incorpora por primera vez al mismo ($F=4.111$, $p=0.008$); en este sentido, el docente con 10 o menos años de servicio es el que considera que esta práctica no se encuentra tan generalizada ($\bar{X}=3.86$) como opina el profesorado con un intervalo de docencia entre los 21 y 30 años ($\bar{X}=4.60$).
- El planteamiento común del centro educativo sobre la organización espacial de las aulas ($F=6.062$, $p=0.001$); así, se destacan diferencias en la percepción del profesorado con un tiempo de servicio comprendido igual o menor a 10 años ($\bar{X}=3.68$) y el que cuenta con un tiempo de servicio entre 21 y 30 años ($\bar{X}=4.80$).

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En el apartado anterior se han plasmado los resultados obtenidos de la información ofrecida por los docentes que han participado en el estudio, pudiéndose apreciar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en muchos de los aspectos analizados. Teniendo presente estos resultados y tomando como referente el interrogante de investigación planteado al iniciar la investigación, podemos expresar las siguientes conclusiones:

Respecto a si encontramos diferencias en las prácticas docentes sobre una convivencia que nace de un concepto inclusivo en función de las variables que caracterizan al profesorado, podemos señalar que la convivencia desde una perspectiva inclusiva se manifiesta como una forma idónea para corregir los problemas que se derivan de la diversidad del alumnado. Pero en estas prácticas existen algunas diferencias en relación con las variables independientes, destacando la variable *lugar de trabajo* (Córdoba capital o provincia); en este sentido, los docentes de la capital son más conscientes y tienen un mayor conocimiento de las prácticas inclusivas en torno a la convivencia que los docentes de la provincia. La explicación podría encontrarse en que en los centros de la provincia existe menos conflictividad que en la capital; esto provoca que el profesorado de la capital necesite dar respuestas a los problemas de convivencia que se producen en sus centros y que éstas generen estrategias, técnicas, acuerdos, consenso en torno a los distintos aspectos que conforman la convivencia en los mismos.

En cuanto a si apreciamos diferencias en la organización y funcionamiento de los centros en función de las variables que identifican a los docentes de dichos centros, podemos comentar la existencia de diferencias estadísticamente significativas también en la variable *lugar de trabajo*, pues el profesorado de capital opina en mayor medida que el de provincia que en sus centros existe un conocimiento de la normativa relativa a la atención a la diversidad, una asunción de criterios comunes respecto a la organización espacial de las aulas, unos criterios aleatorios para formar los grupos-clase, así como un fomento de la participación de la comunidad educativa más allá de lo prescriptivo por parte del equipo directivo.

Asimismo, podemos apuntar que en la capital la organización de la convivencia se encuentra más sistematizada que en los centros de la provincia debido a un mayor tamaño de los centros y a necesidades de convivencia diferentes, además en la provincia el concepto de escuela sigue siendo el de un apéndice de la casa, con relaciones distintas entre las familias y los docentes. Estos aspectos son necesarios tenerlos presentes de cara a una intervención asesora en los centros de la provincia por parte de la Inspección Educativa.

La *edad* del profesorado constituye una variable que condiciona diferentes aspectos como la elaboración de criterios comunes en los colegios para la organización espacial de la aula y en la opinión del equipo directivo sobre la organización del centro como elemento esencial para mejorar el aprendizaje de todo el alumnado. Las diferencias se aprecian de forma más evidente entre intervalos de edades que exigen una mayor maduración personal y profesional, así como una visión personal de la educación inclusiva y las prácticas docentes y organizativas.

En la variable *tiempo de servicio* se refleja que los maestros y maestras con menor experiencia en la enseñanza son más críticos con las prácticas que se llevan a cabo en el centro; de este modo, consideran que la normativa sobre atención a la diversidad no es muy bien conocida en el centro, así como que la facilitación de la normativa del centro al profesorado nuevo no está muy generalizada y la distribución espacial en el aula no se encuentra sustentada en criterios comunes, frente a lo que opina el profesorado de más edad.

La variable *especialidad* manifiesta diferencias significativas en cuanto a la información que ofrece el centro sobre la facilitación de información relativa a actividades formativas; de este modo, los docentes de educación infantil son los que entienden que esta información se distribuye en el centro sin ningún problema.

La ocupación o no de un *cargo* por parte de los docentes también muestra diferencias significativas respecto a la opinión sobre la entrega de documentación al profesorado que se incorpora por primera vez al centro; en este sentido, los coordinadores de proyectos opinan que esta práctica está más generalizada que el profesorado que no ocupa cargo. En lo relativo a la coordinación con otras etapas educativas, son los directivos los que creen que se hace en mayor medida que el profesorado sin cargo. Esta situación muestra la diferente perspectiva del profesorado al ejercer o no un cargo en cuanto a la convivencia y organización y funcionamiento de los centros.

A modo de reflexión final se puede decir, sin temor a equivocarnos, que la educación inclusiva que perseguimos implantar en los centros educativos, y que tendría que ser la clave para dar una respuesta ajustada a todos y cada uno de nuestros alumnos y alumnas, no deja de presentar rasgos característicos e importantes en los procesos educativos que se desarrollan en los centros de educación infantil y primaria de la zona norte de Córdoba.

Asimismo, si entendemos la *inclusión* como un proceso, se puede concluir que nos encontramos en el buen camino, aunque queda mucho por andar. No obstante, si consideramos el sentido más amplio del poliédrico término *inclusión* y de otros términos afines que hemos analizado con anterioridad, éste no es todavía entendido por una mayoría de los docentes y, por lo tanto, no se aplica como un principio sistémico, holístico y transformador.

Existen prácticas inclusivas, bien es cierto, y así nos lo demuestran los resultados obtenidos, pero inconexas al no responder a una concepción global de lo que debe significar la escuela y del papel que debe jugar en el contexto social en el que está enclavada. La investigación ha puesto de manifiesto, pues, la incorporación de prácticas inclusivas en los colegios de la zona norte de Córdoba; sin embargo, nos quedan ciertas dudas sobre la efectividad de las mismas, ya que las respuestas dadas por los docentes a los ítems planteados creemos que responden a lo "políticamente correcto". En un futuro avance de la investigación la observación sistemática de dichas prácticas y el desarrollo de diferentes *focus group* con el profesorado nos podrían llevar a un mayor conocimiento de la realidad inclusiva de los centros educativos.

Asimismo, pensamos finalmente, fruto de nuestra experiencia en las aulas, que la educación más o menos inclusiva en la enseñanza primaria dista bastante de la que se encuentra en Educación Secundaria; en este sentido, una posible línea de investigación

más avanzada podría ser la comparación entre ambas etapas educativas con objeto de comprobar si nuestras percepciones se corresponden con la realidad de los centros.

En definitiva, esta investigación supone el inicio de un camino que entre todos tendremos que andar, y como decía el poeta “siempre en la mente has de tener a Ítaca. Llegar allá es tu destino.”

6. BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, XXXVIII, 1, 17-44.
- Almeida, M. y Alberte, J.R. (2009). *Las concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión en Lisboa*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad. En *Actas del I Congreso Internacional de Nuevas Tecnologías y Necesidades Educativas Especiales “Nuevas Tecnologías, viejas esperanzas”* (pp. 29-37). Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Blanco, R. (2008) Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Dyson, A. y Millward, A. (2000). *Schools and special needs: issues of innovation and inclusion*. London: SAGE Publications.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002) Educación inclusiva o educación sin exclusiones, *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Halinen, I., Järvinen, R. (2008). En pos de la educación inclusiva. *Perspectivas*, XXXVIII, 1, 97-127.
- LOGSE. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (Boletín Oficial del Estado número 238, de 4 de octubre de 1990).
- LOCE. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (Boletín Oficial del Estado número 307, de 24 de diciembre de 2002).
- LOE. Ley Orgánica 2/2006 de Educación (Boletín Oficial del Estado número 106, de 4 de mayo de 2006).
- Moberg, S. (2001). Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. En Murto, P. y Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (ed.). *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS-kustannus 82-95.
- Moliner, M. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 2, 41-60.
- Moriña Díez, A. (2008). ¿Cómo hacer que un centro sea inclusivo?: Análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 2, 521-538.
- Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 167, de 22 de agosto de 2008).

- UNESCO. (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca (España), 10 de junio de 1994. Disponible en línea http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF [Consultado el 25 de mayo de 2010].
- Watkins, A. (ed.) (2007). *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Wehmeyer, M. L. (2009) Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67.

ANEXO I. CUESTIONARIO: DETECCIÓN DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA ZONA NORTE DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA

A. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. Sexo: Mujer Hombre
2. Edad: 21 a 30 años 31-40 años 41-50 años 51 a 60 años más de 60 años
3. Tiempo de servicio:
Menos de 1 año 1 a 5 años 6 a 10 años 11 a 20 años
21 a 30 años más de 30 años
4. Lugar de trabajo: Córdoba capital Córdoba provincia
5. Especialidad:
Educación Primaria Educación Física Educación Musical
Lengua Extranjera Pedagogía Terapéutica Audición y Lenguaje
Educación Infantil
6. Cargo ocupado durante el presente curso académico.
Miembro del equipo directivo Coordinación de ciclo
Coordinación de Proyectos Sin cargo
7. Tutorización
Tutor/a No tutor/a

B. CONVIVENCIA	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Término medio	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
8. En tu centro hay actos sociales para dar la bienvenida al alumnado	1	2	3	4	5
9. En tu centro hay actos sociales para despedir al alumnado	1	2	3	4	5
10. En tu centro hay actos sociales para dar la bienvenida al profesorado	1	2	3	4	5
11. En tu centro hay actos sociales para despedir al profesorado	1	2	3	4	5
12. En tu centro hay actos sociales para dar la bienvenida a las familias	1	2	3	4	5
13. En tu centro hay actos sociales para despedir a las familias	1	2	3	4	5
14. En tu centro hay actos sociales para dar la bienvenida al personal no docente	1	2	3	4	5
15. En tu centro hay actos sociales para despedir al personal no docente	1	2	3	4	5
16. Si hay en tu centro alumnado de otras culturas, se realizan actividades para el conocimiento de las mismas por parte de las familias	1	2	3	4	5
17. El centro educativo está implicado en actividades de las instituciones de la localidad	1	2	3	4	5
18. Se constata que después de varias semanas el alumnado de nuevo ingreso se siente a gusto en el centro	1	2	3	4	5
19. El alumnado siente que es parte del centro educativo	1	2	3	4	5
20. El profesorado siente que es parte del centro educativo	1	2	3	4	5
21. Las familias sienten que son parte del centro educativo	1	2	3	4	5
22. El personal no docente siente que es parte del centro educativo	1	2	3	4	5
23. Los distintos sectores de la comunidad educativa se saludan y despiden diariamente utilizando fórmulas de cortesía	1	2	3	4	5
24. El centro tiene en cuenta las culturas locales y los colectivos de inmigración en los símbolos, documentos del centro en distinto idioma y/o pictogramas que faciliten las relaciones entre sus miembros	1	2	3	4	5

B. CONVIVENCIA	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Término medio	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
25. En el centro se utilizan distintas estrategias previas a la sanción disciplinaria, tales como aula de convivencia, mediación, etc.	1	2	3	4	5
26. En el centro se considera que a pesar de la expulsión el alumno puede continuar su aprendizaje	1	2	3	4	5
27. Los docentes tienen en cuenta que la baja autoestima de los alumnos y la insatisfacción de éstos puede ocasionar problemas de conducta	1	2	3	4	5
28. El profesorado de forma conjunta se siente responsable en la corrección de las conductas del alumnado a través de unos criterios claros y consensuados	1	2	3	4	5
29. Se involucra al alumnado en la creación de estrategias para prevenir y reducir la ruptura de la convivencia	1	2	3	4	5
30. Las familias están de acuerdo con el profesorado con las normas establecidas en el Plan de Convivencia	1	2	3	4	5
C. ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO					
31. Todo el profesorado del centro conoce la normativa relativa a la atención a la diversidad	1	2	3	4	5
32. Al profesorado que se incorpora por primera vez al centro se le facilita el conocimiento del Proyecto Educativo de Centro, el Reglamento de organización y funcionamiento	1	2	3	4	5
33. Se ofrece información variada al profesorado para poder llevar a cabo una adecuada formación permanente en distintos ámbitos	1	2	3	4	5
34. Se han eliminado barreras arquitectónicas que dificultan el acceso al centro y a sus distintas dependencias	1	2	3	4	5
35. El centro se plantea y asume criterios comunes respecto a la organización espacial de las aulas	1	2	3	4	5
36. Los criterios para elaborar los horarios atienden únicamente a aspectos pedagógicos consensuados y aprobados por el claustro	1	2	3	4	5
37. Para formar los grupos-clase se tienen en cuenta los apellidos o cualquier otro criterio aleatorio	1	2	3	4	5
38. Los agrupamientos flexibles son considerados como una medida de atención a la diversidad	1	2	3	4	5

B. CONVIVENCIA	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Término medio	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
39. El equipo directivo fomenta explícitamente la participación real de todos los sectores de la comunidad educativa más allá de la que establece la normativa	1	2	3	4	5
40. Las familias con otra lengua distinta a la nuestra reciben información relativa a las líneas pedagógicas del centro en su propia materna	1	2	3	4	5
41. Las familias disponen de una variedad de oportunidades para implicarse en las distintas actividades del centro	1	2	3	4	5
42. Hay coordinación eficaz y planificada entre Educación Infantil y Primaria y entre Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria	1	2	3	4	5
43. En el centro hay una oferta suficientemente amplia de actividades extraescolares para que pueda participar todo el alumnado	1	2	3	4	5
44. Existen medidas pedagógicas para reintegrar a los estudiantes que han sido expulsados por motivos de disciplina	1	2	3	4	5
45. El equipo directivo tiene claro que la organización del centro está en función de la mejora del aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos y alumnas	1	2	3	4	5

Fecha de recepción: 06 de febrero de 2011.

Fecha de revisión: 06 de febrero de 2011.

Fecha de aceptación: 16 de marzo de 2011.

FIABILIDAD EN EL TEST GESTÁLTICO DE BENDER – II, EN UNA MUESTRA INDEPENDIENTE DE CALIFICADORES

César A. Merino Soto

Instituto de Investigación en Psicología, Universidad de San Martín de Porres

RESUMEN

El presente trabajo examina exploratoriamente el acuerdo entre calificadores para la nueva versión del Test Gestáltico Visomotor de Bender – 2da versión (Bender-II). Esta nueva versión tiene importantes cambios en el modo de calificación y administración y aún no se han publicado investigaciones psicométricas en habla hispana. Este estudio es uno de los primeros en que analizará el error de medición de los puntajes del Bender-II en una muestra independiente. La muestra fue de niños de primer y segundo grado de primaria de un colegio privado, y 4 calificadores estudiantes de una universidad privada. Se analizó el grado de concordancia intercalificadores (correlación intraclase y Pearson), así como la consistencia interna (α de Cronbach). Se obtuvieron elevados coeficientes, tanto para la consistencia interna (α de Cronbach > 0.80), y para el acuerdo intercalificadores en la muestra total (ICC > 0.85) y en las comparaciones pareadas (ICC > 0.72) de los puntajes; sin embargo, los calificadores mostraron menos acuerdo en los ítems. Las correlaciones Pearson entre los calificadores fueron > 0.85 . Se discuten el impacto de la fiabilidad y el nuevo método de calificación del Bender-II y las siguientes líneas de investigación con este nuevo instrumento.

Palabras clave: *Visomotor, Evaluación, Niños, Bender, Confiabilidad.*

Correspondencia:

César A. Merino Soto. Dirección Postal: Calle Filiberto Romero 430, Chorrillos – Lima 9, Perú. Email: sikayax@yahoo.com.ar

Nota del autor: la presente investigación ha sido posible por el apoyo del Instituto de Investigación de Psicología de la Universidad de San Martín de Porres. Se agradece la participación de los niños y personal educativo que aceptaron participar en el estudio.

INTER-SCORER REALIBILITY OF THE BENDER GESTALT TEST II AMONG AN INDEPENDENT SAMPLE

ABSTRACT

This paper examines inter-scorer agreement with regard to the new version of the Bender Visual-Motor Gestalt Test 2nd Edition (Bender-II). This new version includes significant changes in scoring and administration processes, and psychometric studies in Spanish language have not been published yet. Ours is among the first studies to analyze measurement error of Bender-II scores among an independent sample. The sample was made up of first and second grade primary school children from a private school, and 4 scorer students from a private university. We analyzed the level of inter-scorer agreement (intraclass correlation and Pearson) and internal consistency (Cronbach alpha). High coefficients were obtained for both the internal consistency (Cronbach alpha > 0.80) and for inter-scorer agreement in the total sample (ICC > 0.85) and in paired comparisons (ICC > 0.72) of the scores. Nevertheless, scorers showed less agreement on the items. Pearson correlations between scorers were > 0.85. We discuss the impact of reliability and the new Bender-II scoring method, as well as subsequent lines of research with this new instrument.

Key Word: Visual-motor; Assessment, Psychometrics, Benderreliability.

I. INTRODUCCIÓN

Una revisión informal de los silabo de pruebas psicológicas en varias universidades hispanas podría sugerir que, con respecto a la segunda versión del Test Gestáltico Visomotor de Bender (Bender-II, Brannigan & Decker, 2003), habría una resistencia al cambio cuando aparecen materiales nuevos. El Bender-II es nueva versión del Test Gestáltico de Bender (TGB, Bender; 1938) que ha sido introducido con un cambio importante en la estructura y funcionamiento de esta tradicional prueba, y de la actualmente han aparecido pocas publicaciones independientes en revistas anglosajonas (Decker, Allen, & Choca, 2006; Decker, 2007; Volker et al., 2009). Entre las publicaciones científicas internacionales en todos los idiomas, aún no se han reportado estudios que extiendan los correlatos del Bender – II en muestras independientes. En el habla hispana, no hay estudios publicados sobre sus propiedades psicométricas, en grupos diferentes a la muestra de estandarización americana (Brannigan & Decker, 2003), excepto el proveniente de un evento académico local en Puerto Rico, en que se reportaron las primeras normas hispanas para adolescentes entre 12 y 14 años (Cruz, 2008).

Han existido versiones previas que son parte de la evolución actual del Bender-II (por ejemplo, Brannigan & Brunner, 2002), y en que se examinaron aspectos psicométricos como la varianza error, que es un aspecto relacionado con la fiabilidad. Para un instrumento como el Bender-II, que incorpora subjetividad en la obtención de los puntajes, un método apropiado para obtener evidencias de fiabilidad es el método del acuerdo intercalificadores, que evalúa la variabilidad en el uso de algún sistema de calificación (Feldt & Brennan, 1989). Conocer el nivel de acuerdo entre calificadores es importante para poner límites realistas a sus resultados, y reportarlo es una práctica recomendada

para las buenas prácticas en medición psicológica y educativa (American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education, 1999), y más aún en una prueba no verbal que tendría una potencial utilidad en la evaluación multicultural (Goupaul-McNicol, S. -A., 1997).

La obtención de la fiabilidad de las mediciones tiene una gran importancia en los dominios científicos y aplicados, pues la identificación de la variabilidad de las puntuaciones debido a fuentes de error permite conocer la precisión del estatus del sujeto en el constructo medido; y en un terreno profesional, ayudaría a determinar si la variabilidad en el puntaje tener significancia clínica (Jacobson, Follette & Revenstorf, 1984).

Considerando este aspecto psicométrico, casi toda la información sobre el acuerdo intercalificadores para el TGB proviene de investigaciones no hispanas. Cuando son comparados con algunas normas cualitativas para establecer el nivel de fiabilidad (por ejemplo, Cicchetti, 1994; Nunnally & Bernstein, 1995), se han hallado niveles satisfactorios de acuerdo inter-calificadores en varios de los sistemas de calificación para el TGB (Andert, 1976; Aylward & Smidth, 1986; Brannigan y Brunner, 2002; Hustak, Dinning & Watkins, 1980; Köppitz, 1975; Parsons & Weinberg, 1993; Sisto, Noronha & Santos, 2005; Swenson & Hill, 1990; Rae & Hyland, 2001). Con el nuevo Bender-II, se hallaron coeficientes desde 0.80 hasta 0.96 (Brannigan & Decker, 2006), que sugiere que la varianza de error proveniente de los calificadores es baja. Aunque los autores del Bender-II no declaran específicamente qué coeficientes usaron, se podría asumir que usaron correlaciones Pearson. Este coeficiente, sin embargo, únicamente cuantifica la monotonicidad de las relaciones lineales (Cone, 1999; Esquivel et al., 2006), y por lo tanto, evalúa la consistencia de los calificadores pero no específicamente el acuerdo. Un método apropiado es usar estimaciones basadas en el análisis de varianza, específicamente correlaciones intraclase (Shrout & Fleiss, 1979; Nunnally & Bernstein, 1995; Cone, 1999) o mediante métodos que revelen la magnitud de las diferencias. Con el Bender – II, en una parte de la muestra de estandarización, los autores reportaron estimaciones de consistencia intercalificadores en dos estudios, que resultaron en coeficientes mayores a 0.80, indicando un excelente consenso en el uso del Sistema de Calificación Global; sin embargo, estas estimaciones podrían no ser apropiadas debido que el método estadístico usado.

Considerando lo anterior, el objetivo del presente artículo es presentar los resultados preliminares en la investigación de las propiedades psicométricas del Bender-II, específicamente de dos aspectos de la fiabilidad: el acuerdo inter-calificadores y la consistencia interna de sus puntajes de Copia y Recuerdo. Este aspecto investigado se refiere específicamente al monto de error debido la variabilidad de las respuestas y de los calificadores, ésta última más relevante en el Bender-II, ya que requiere un grado de juicio y discernimiento en la asignación de los puntajes.

2. MÉTODO

2.1 Participantes

La muestra de niños provino de un colegio privado de educación regular ubicado en Lima Metropolitana. Fueron 36 niños (55% varones), entre primero y segundo grado

de primaria, y dentro de los 6 años y 7 años de edad. El colegio es pequeño (15 niños o menos por aula), no es selectivo respecto a la matrícula y funciona de acuerdo a las normas del contenido curricular del gobierno peruano. El director y los padres de familia de los niños autorizaron la aplicación de la prueba para fines de investigación.

Por otro lado, los calificadores (identificadas como A, B, C y D) fueron tres estudiantes de psicología, de una universidad privada de Lima Metropolitana; tenían previo conocimiento en cursos de medición psicológica y en la aplicación y calificación de pruebas de desarrollo infantil, pero no de pruebas de habilidad visomotora.

2.2. Instrumento

Test Gestáltico Visomotor de Bender, 2da. Versión (Brannigan & Decker, 2003). Esta es la nueva versión que ha sido diseñado para sujetos desde 4 a 85 años de edad, que evalúa el funcionamiento visomotor y otros aspectos del funcionamiento cognitivo asociado a la visomotricidad. Contiene 16 láminas con diseños diferentes en cada una; los nuevos diseños se crearon para ampliar el escalamiento de los puntajes. Los niños menores de 8 años resuelven los 9 diseños originales más 4 nuevo diseños, mientras que los de 8 años a más, 3 diseños adicionales a los ya existentes. El nuevo Bender-II tiene dos fases: Copia y Recuerdo, más dos pruebas suplementarias que evalúan la motricidad fina y la percepción visual. En la fase de Copia se le pide que reproduzca todos los diseños presentados una por una; en la fase Recuerdo, se requiere que al evaluado dibuje todos los diseños que pueda recordar. Complementariamente, se le solicita resolver ítems de coordinación motora y discriminación visual. Para calificar los diseños en la fase Copia y Recuerdo, se usa el *Sistema de Calificación Global (SCG)*, un método un método intuitivo y continuo para medir el cambio de la calidad de los diseños reproducidos; cada diseño se califica desde 0 (ausencia de forma en el dibujo) y 4 (dibujo reproducido casi perfecto). El manual presenta ejemplos de cada categoría de puntuación. El Bender-II desarrolló sus aspectos normativos y psicométricos desde una muestra de más de 4000 personas estratificadas por etnia, educación y estatus socioeconómico, seleccionados de acuerdo con el censo de la población americana del año 2000 (Brannigan & Decker, 2003). La información de todos los aspectos de validez explorados con medidas de inteligencia, visomotricidad, rendimiento escolar, y comparaciones entre grupos de diferencias condiciones, muestran una buena capacidad discriminativa y correlaciones teóricamente respaldadas.

2.3. Procedimiento

La administración del Bender-II se hizo manteniendo las instrucciones del manual respecto al orden de las fases de evaluación, de tal manera que se procuró satisfacer las condiciones mínimas de administración estandarizada en la interacción individualizada (Lee, Reynolds y Willson, 2003; Bracken, 2007); esto significa, la creación del clima de confianza, lo apropiado del ambiente, la mantención de la motivación, la introducción de pausas necesarias en respuesta al posible cansancio del niño, y la minimización de la ocurrencia y el impacto de eventos periféricos durante la evaluación.. Las evaluaciones se hicieron en una sesión individual por cada niño y en un aula, controlándo

con las mínimas distracciones posibles. Los examinadores fueron los mismos que calificarían posteriormente los diseños reproducidos. Por otro lado, la calificación se hizo después de un entrenamiento de dos sesiones, en que se enfatizó la evaluación global del diseño y cómo resolver las dudas en la elección de dos puntuaciones consecutivos (por ejemplo entre el puntaje 2 y 3).

Los análisis estadísticos consistirán en la evaluación de dos fuentes de error relacionados con: la consistencia interna y el acuerdo entre calificadores. Se aplicará el coeficiente α (Cronbach, 1951) asumiendo un modelo equivalente tau entre los ítems; también se reportará la correlación inter-ítem promedio y el resumen de las correlaciones ítem-test. Para justificar el uso del coeficiente α , se verificó la unidimensionalidad mediante la interpretación del primer autovalor extraído y la tasa entre esta y el segundo autovalor, que debería ser tres o cuatros veces mayor (Hattie, 1985). Los autovalores y la varianza retenida por el primer componente (entre paréntesis) para las cuatro calificadoras A, B, C y D, fueron 6.05 (46%), 4.52 (34%), 5.15 (39%) y 6.19 (47%), respectivamente; cuando estos valores fueron comparados con los 2dos autovalores, las tasas fueron mayores a 3.5. Estos resultados sugieren suficiente unidimensionalidad de los puntajes del Bender-II en esta muestra de participantes.

Para estimar el acuerdo inter-calificadores se aplicará un modelo del análisis de varianza, con el coeficiente de correlación intraclass, ICC (Shrout & Fleiss, 1979), modelo 2; este modelo de ICC asume que los calificadores son seleccionados aleatoriamente de alguna población de calificadores potenciales y cada calificador evalúa a cada examinado; este es el modelo de efectos aleatorios de dos vías y cubre mayormente

TABLA 1
ESTADÍSTICOS BÁSICOS Y CONSISTENCIA INTERNA DE LOS PUNTAJES COPIA Y RECUERDO DEL BENDER-II

Puntaje	M	DE	Min	Max	Sim. ^a	Curt. ^b	a		R _{ii}	R _{itc}		
							a _{se} ^c	a _{in}		Pro	Min	Max
Copia												
J	31.78	7.650	14	45	-0.69	0.53	0.89	0.90	0.40	0.60	0.24	0.76
P	29.92	6.991	14	44	-0.38	0.53	0.83	0.84	0.27	0.48	0.22	0.64
E	31.80	7.70	16	46	-0.45	-0.19	0.86	0.87	0.32	0.53	0.21	0.76
D	34.44	7.129	17	46	-1.45	0.77	0.90	0.91	0.41	0.61	0.25	0.79
Recuerdo												
J	9.19	5.544	0	24	1.18	-0.61	--		--	--	--	--
P	8.81	6.140	0	26	1.69	-0.44	--		--	--	--	--
E	10.22	5.718	0	23	0.67	-1.02	--		--	--	--	--
D	11.61	6.796	0	30	1.52	-0.08	--		--	--	--	--

^a: error estándar = 0.393; ^b: error estándar = 0.768; ^c: α de Cronbach sesgado; ^d: α de Cronbach insesgado (Feldt, Woodruff & Salih (1987).

las situaciones de acuerdo inter-calificadores (McGraw & Wong, 1996). Finalmente, Cicchetti (1994) declara cuatro niveles de evaluación cualitativa aplicable al acuerdo inter-calificadores: < 0.40 = pobre, $0.40 - 0.59$ = aceptable, $0.60 - 0.74$ = bueno, > 0.74 = excelente. Para la consistencia interna, Cicchetti considera que < 0.70 es inaceptable, 0.71 a 0.79 es aceptable, 0.80 a 0.89 es bueno, y ≥ 0.90 es excelente.

3. RESULTADOS

Los resultados descriptivos y de la consistencia interna se muestran en la Tabla 1, y los resultados del acuerdo se presentan en la Tabla 2.

Consistencia interna. La consistencia interna de los puntajes de las calificadoras fue más de 0.80 (Tabla 1), y pueden definirse como buenos y excelentes niveles consistencia interna. Debido al error estándar afectado por el tamaño de la muestra, se aplicaron intervalos de confianza (I.C.) y se corrigió el sesgo de estimación por muestras pequeñas al coeficiente α (α_{in}). Ambos procedimiento vienen de Feldt, Woodruff & Salih (1987). Para completar la información, también se presenta el coeficiente α sin corregir o sesgado (α_{se}) Para las calificadoras A, B, C y D, los I.C. al 95% fueron respectivamente:

TABLA 2
CORRELACIONES PEARSON E ÍNDICES DE ACUERDO (ICC CON INTERVALOS DE CONFIANZA 95%) ENTRE LOS CALIFICADORES EN EL PUNTAJE COPIA Y RECUERDO

Copia				
Total (ICC)	0.85 [0.70, 0.93]			
Pareados				
	<u>J^b</u>	<u>P</u>	<u>E</u>	<u>D</u>
J ^a	1	0.90	0.92	0.90
P	0.87 [0.70, 0.94]	1	0.94	0.87
E	0.93 [0.86, 0.96]	0.91 [0.69, 0.96]	1	0.90
D	0.85 [0.47, 0.94]	0.73 [-0.0, 0.91]	0.84 [0.49, 0.93]	1
Recuerdo				
Total (ICC)	0.85 [0.74, 0.92]			
Pareados				
	<u>J^b</u>	<u>P</u>	<u>E</u>	<u>D</u>
J ^{a, c}	1	0.88	0.86	0.86
P	0.88 [0.78, 0.93]	1	0.91	0.96
E	0.85 [0.72, 0.92]	0.91 [0.69, 0.96]	1	0.94
D	0.79 [0.45, 0.91]	0.73 [-0.0, 0.91]	0.84 [0.49, 0.93]	1

^a: En el triángulo inferior, se informa de las correlaciones ICC; ^b: en el triángulo superior, se informa de la correlación de Pearson; ^c: las letras J, P, E y D identifican a las calificadoras participantes del estudio.

[0.84, 0.94], [0.75, 0.91], [0.80, 0.92] y [0.86, 0.95]. Aplicando los criterios de cualificación (Cicchetti, 1994), los coeficientes obtenidos pueden ser considerados entre los niveles de “aceptable” y “bueno” para la presente muestra. Esta variación depende del tamaño de los intervalos de confianza y del tamaño muestral del estudio. Por otro lado, se puede observar que los otros índices de consistencia interna (Tabla 1), la correlación inter-ítem promedio (R_{ii}) y la discriminación de los ítems (correlación ítem-test corregida, R_{itc}) también muestran magnitudes apropiadas para considerar al Bender-II como una medida suficientemente homogénea, aunque no tan altos como para indicar que contiene ítems redundantes (Boyle, 1991).

Acuerdo intercalificadores. Para los puntajes de Copia y Recuerdo, la magnitud de los índices de acuerdo (ICC) prácticamente fue similar entre las calificadoras (Tabla 2). Excepto una de calificadoras que mostró más variabilidad respecto a las otras (ICC debajo de 0.70), los niveles de acuerdo entre las calificadoras estuvo alrededor de 0.86, y los intervalos de confianza indican que el acuerdo puede tener un rango de bueno hasta excelente concordancia (Cicchetti, 1994). La consistencia de las calificaciones, estimadas mediante las correlaciones Pearson (situados en la zona superior derecha de la Tabla 2), también fue elevada, y muy similares a los coeficientes ICC. Considerando el acuerdo en los ítems (Tabla 3), se obtuvieron coeficientes bajos relativos a las estimaciones ICC en el puntaje total. No parece observarse un claro patrón de discrepancias entre las calificadoras en los ítems. Excepto el diseño 2, el resto de los tres nuevos diseños muestran magnitudes aceptables o buenos niveles de acuerdo. El diseño 11, aunque no es nuevo, ha sido sensible mayores discrepancias en las calificadoras.

TABLA 3
ACUERDO ICC PARA LOS ÍTEMS

Diseño	ICC (2, 4)	I.C. 95%
1	0.63	[0.48, 0.76]
2	0.47	[0.30, 0.64]
3	0.52	[0.35, 0.68]
4	0.56	[0.40, 0.71]
5	0.73	[0.55, 0.85]
6	0.74	[0.62, 0.84]
7	0.55	[0.38, 0.70]
8	0.68	[0.53, 0.80]
9	0.67	[0.53, 0.79]
10	0.64	[0.49, 0.77]
11	0.49	[0.32, 0.65]
12	0.70	[0.57, 0.82]
13	0.74	[0.61, 0.85]

4. DISCUSIÓN

El objetivo del estudio fue presentar resultados de la fiabilidad de los puntajes del Bender-II, en un grupo de escolares entre primer y segundo grado de primaria. Los estudios sobre las propiedades psicométricas del Bender-II aún son escasos en habla anglosajona, y menos aún en hispana, y los resultados encontrados forman parte de las primeras informaciones empíricas sobre este instrumento. El énfasis del presente análisis fue el acuerdo intercalificadores y la consistencia interna. Se hallaron excelentes niveles de fiabilidad en la consistencia interna y en el acuerdo entre calificadoras; estas estimaciones se mantuvieron elevadas entre las cuatro calificadoras considerando el puntaje total, pero el nivel de acuerdo fue relativamente bajo en los ítems.

Los resultados mostraron que la consistencia interna del puntaje es elevada, y puede clasificarse como de buen o excelente nivel de fiabilidad. Relacionado con el rendimiento del niño, la elevada consistencia interna sugiere que las respuestas de los niños pueden ser parecidas en todos los ítems, y que las diferencias grandes diferencias en los puntajes en un diseño y otro son menos frecuentes. Para incluir una mejor perspectiva de los resultados, se calculó la consistencia interna de los puntajes provenientes de las cuatro calificadoras. Excepto una de ellas, la variabilidad del coeficiente α generalmente estuvo entre los niveles *excelente* y *bueno* (Cicchetti, 1994), indicando un reducido impacto de la varianza de error en los puntajes del Bender-II. Debido que el tamaño de la muestra del estudio podría producir una subestimación del coeficiente α , se aplicó un ajuste para reducir el sesgo (Feldt, et al., 1987). Los coeficientes ajustados produjeron apenas un leve incremento, pero serán más precisos para informar cuantitativamente del grado de error en los puntajes del Bender-II. Los niveles reportados de fiabilidad pueden servir como referencias del grado de varianza de error que puede minimizarse durante el diseño de investigación cuantitativa (Gil, 2003).

Considerando la variabilidad entre los examinadores, ésta fue leve, y por lo tanto el monto de error es bajo. Las estimaciones de acuerdo obtenidas en el manual fueron más elevadas, pero como se afirmó antes, sus correlaciones fueron posiblemente coeficientes Pearson. Las correlaciones Pearson obtenidas en la presente muestra fueron más elevadas que las ICC, y dado que sí son comparables con los coeficientes Pearson del manual, entonces se puede concluir que la consistencia obtenida entre las cuatro calificadoras fue similar a las reportadas en el manual.

Respecto al tamaño muestral, los intervalos de confianza generados proporcionaron la información necesaria para evaluar el rango de magnitudes en que el acuerdo puede ocurrir en la población. Excepto el acuerdo entre un par de calificadoras, los mínimos niveles posibles generalmente estuvieron en el nivel de *buen* acuerdo (Cicchetti, 1994). La magnitud de los ICC fue algo más elevada en las reproducciones de Copia, y parece que el grado de distorsión en las reproducciones de la fase Recuerdo sea de mayor variabilidad y severidad, considerando que los diseños mal recordados tendían a ser una mezcla de varias figuras. El manual no indica cómo resolver una situación así durante la calificación (mezcla de figuras), y ello traería como consecuencia que el calificador desarrolle criterios personales para evaluar la exactitud del diseño, más aún si no hay mucha experiencia en el uso de pruebas para niños, y en pruebas de visomotricidad, específicamente.

Los resultados presentados aportan en la generación de información psicométrica del Bender-II en grupos diferentes a la muestra de estandarización, indicando que se pueden obtener niveles de acuerdo intercalificadores relativamente elevados luego de un entrenamiento de por lo menos dos sesiones. El manual informa que usuarios sin entrenamiento en pruebas visomotoras y con solo una práctica autodidacta pueden obtener puntajes similares a calificadores experimentados (Brannigan y Decker, 2003); esto puede señalar la relativa facilidad para aplicar el SCG. En la presente experiencia de entrenamiento y monitoreo de las calificadoras, se enfatizó la comprensión de una de las reglas básicas para aplicar correctamente el SCG: la asignación del puntaje adyacente inferior cuando hay dudas en la calificación. Este aspecto del SCG presentó algunas complicaciones en el aprendizaje inicial, pues fue aprendido como una heurística aplicable sin un juicioso examen del diseño y como consecuencia, produjo puntajes más conservadores. Esto puede significar que disminuyó la orientación a percibir la gestalt desde un criterio evolutivo, y más bien las calificadoras pudieron centrarse en el acabado artístico o en los tipos de desvíos específicos con respecto al diseño original.

Una de las limitaciones del presente estudio es el tamaño de la muestra, pues es una situación que produce un elevada inestabilidad de las estimaciones estadísticas (Cohen, 2007). Más aún, cuando se ha recomendado que el tamaño muestra mínimo recomendado para una más precisa estimación de la fiabilidad es 300 o más (Charter, 1999). Sin embargo, recientes artículos metodológicos indican que hay condiciones que podrían dar un suficiente respaldo para obtener un coeficiente α aproximadamente robusto en un tamaño muestral tan pequeño como, por ejemplo, 30 sujetos (Charter, 2008; Yurgudúl, 2008). Una de estas condiciones es el tamaño de primer autovalor extraído (Yurgudúl, 2008), y tal magnitud se halló en cada una de los autovalores proveniente de los ítems calificados por las calificadoras. Por lo tanto, se puede considerar que las estimaciones de fiabilidad obtenidas son aceptablemente representativas. También se debe considerar que la situación de realizar un estudio en una muestra pequeña no se diferencia de la cantidad de sujetos que el profesional afronta en la práctica de consultorio, y en que se deben tomar decisiones individuales o de pequeños grupos con la información de fiabilidad obtenida. En este punto, el Bender-II puede alcanzar buenas características psicométricas cuando se mantiene un cuidadoso estudio del manual y aplicación correcta.

Por otro lado, la muestra de calificadores fueron estudiantes, y esta situación debería prevenir al lector sobre generalizaciones de los resultados hacia otros grupos de usuarios; por ejemplo, psicólogos graduados o en práctica profesional. Es recomendable extender una investigación sobre el acuerdo entre calificadores con experiencia profesional, en condiciones de aprendizaje autodidacta versus aprendizaje monitoreado, y evaluar el grado de acuerdo en varios niveles de puntuación. Los resultados obtenidos con este diseño podrían dar diferentes estimaciones del acuerdo, y mejorar la comprensión de las características de la variabilidad de las calificaciones en el Bender-II. Comprobaciones como estas serían fundamentales para un aprendizaje y uso autónomo por parte del usuario, y para disminuir el riesgo de falsos positivos o falsos negativos en el diagnóstico de las habilidades visomotoras.

Dos aspectos no resueltos surgen del presente estudio: en primer lugar, la estimación de la consistencia interna de los puntajes puede ser el límite inferior de la verdadera

fiabilidad si el modelo de medición de los diseños no se ajusta al modelo equivalente tau (Feldt & Brennan, 1989; Feldt & Charter, 2003). Una comprobación del modelo de medición en una muestra más grande podrá verificar si lo obtenido aquí es replicable, y si la violación de este supuesto estadístico. En segundo y último lugar, se ha evaluado la variabilidad entre calificadores, pero no la variabilidad intra-calificador, o también denominado *deterioro de la fiabilidad* (Torres & Perera, 2009). Este aspecto debería evaluarse en un diseño de medidas repetidas para completar la evaluación de la fiabilidad del nuevo Bender-II. Por el momento, los resultados presentados parecen un buen incentivo para considerar el uso del Bender-II en la práctica profesional y la investigación en el mundo hispano.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education (1999). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington DC: American Psychological Association.
- Aylward, E. H., & Schmidt, S. (1986). An examination of three test of visual-motor integration. *Journal of Learning Disabilities*, 19(6), 328-330.
- Bender, L. (1938). A visual-motor gestalt test and its clinical use. *American Orthopsychiatric Association Research Monographs*, No. 3.
- Boyle, G. J. (1991). Does item homogeneity indicate internal consistency or item redundancy in psychometric scales? *Personality and Individual Differences*, 12(3), 291-294.
- Bracken, B. (2007). Creating the optimal preschool testing situation. In B. Bracken & R. J. Nagle (Eds.) *Psychoeducational assessment of preschool children* (pp. 137-153). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brannigan, G. G., & Brunner, N. A. (2002). *Guide to the qualitative scoring system for the Modified Version of the Bender-Gestalt Test*. Springfield, IL: Thomas.
- Charter, R. A. (1999). Simple size requirements for precise estimates of reliability, generalizability, and validity coefficients. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 21, 559-566.
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6, 284-290.
- Cohen, B. H. (2007). *Explaining Psychological Statistics* (3rd ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Cone, J. D. (1999). Observational assessment: Measure development and research issues. In P. C. Kendall, J. N. Burcher, & G. N. Holmbeck, *Handbook of Research Methods in Clinical Psychology* (2nd ed.), (pp. 183 - 223). NY: John Wiley & Sons.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of test. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Cruz, D. (Mayo, 2008). Desarrollo de Normas para la Prueba de Desarrollo Viso- Motor Bender II en Estudiantes Puertorriqueños de 12, 13 y 14 años. Ponencia presentada en el Congreso de Medición: Innovación, tecnología y nuevas prácticas en la psicometría. Asociación de Psicología de Puerto Rico, Universidad Central de Bayamón.

- Cummings, J. A., Hoida, J. A., Machek G. R., & Nelson, J. M. (2003). Visual-motor assessment of children. In C. R. Reynolds & R. W. Kamphaus (Eds.) *Handbook of psychological and educational assessment of children: intelligence, aptitude, and achievement* (2nd Ed., pp. 498-518). New York: Guilford Press.
- Decker, S. L. (2007). Measuring growth and decline in visual-motor processes using the Bender-Gestalt II. *Psychoeducational Assessment*, 26(1), 3-15.
- Decker, S. L., Allen, R., & Choca, J. P. (2006). Construct validity of the Bender-Gestalt II: Comparison with Weschler Intelligence Scale for Children-III. *Perceptual and Motor Skills*, 102, 133-141.
- Esquivel, C., Velasco, V., Martínez, E., Barbachano, E., Gonzáles, G., & Castillo, C., (2006). Coeficiente de correlación intraclass vs correlación de Pearson de la glucemia capilar por reflectometría y glucemia plasmática. *Medicina Interna de México*, 22(3), 165-171.
- Feldt, L. S., Woodruff, D. J., & Salih, F. A. (1987). Statistical inference for coefficient alpha. *Applied Psychological Measurement*, 11(1), 93-103.
- Feldt, L. S. & Brennan, R. L. (1989). Reliability. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed., pp. 105-146) Washington, DC: American Council on Education.
- Feldt, L. S., & Charter, R. A. (2003). Estimating the reliability of a test split into two parts of equal or unequal length. *Psychological Methods*, 8, 102-109.
- Gil, J. (2003). La estadística en la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 231-248.
- Goupaul-McNicol, S. –A. (1997). *A multicultural/multimodal/multisystems approach to working with culturally different families*. Westport, CT: Praeger.
- Hattie, J. (1985). Methodology review: Assessing unidimensionality of tests and items. *Applied Psychological Measurement*, 9, 139-164.
- Hustak, T. L., Dinning, W. D., & Andert, J. N. (1976). Reliability of the Koppitz scoring system for the Bender Gestalt Test. *Journal of Clinical Psychology*, 32(2):468-9.
- Jacobson, N. S., Follette, W. C., & Revenstorff, D. (1984). Psychotherapy outcome research: Methods for reporting variability and evaluating clinical significance. *Behavior Therapy*, 15, 336–352.
- Koppitz, E. M. (1975). *The Bender-Gestalt Test for young children: II Research and application, 1963-1973*. New York: Grune & Stratton.
- Lee, D., Reynolds, C. R., & Willson, V. L. (2003). Standardized test administration: Why bother? *Journal of Forensic Neuropsychology*, 3, 55-81.
- McGraw, K. O., & Wong, S. P. (1996). Forming inferences about some intraclass correlation coefficients. *Psychological Methods*, 1(1), 30-46.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. J. (1995). *Teoría psicométrica* (3ra. ed.). México, D. F: McGraw-Hill.
- Parsons, L., & Weinberg, S. L. (1993). The Sugar Scoring System for the Bender-Gestalt. *Perceptual and Motor Skills*, 77, 883-893.
- Shrout, P. E. & Fleiss, J. L. (1979). Intraclass correlations: Uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin*, 86,420-428.
- Sisto, F. F., Noronha, A. P. P., & Santos, A. A. A. (2005). *Bender - Sistema de Pontuação Gradual B-SPG*. Vetor Editora: São Paulo.

- Svensson, P.W., & Hill, M.A. (1990). Interrater reliability of the Koppitz developmental scoring method in the clinical evaluation of the single case. *Perceptual and Motor Skills*, 70, 615-623.
- Torres, J., & Perera, V. (2009). Cálculo de la fiabilidad y concordancia entre calificadores de un sistema de categorías para el estudio del foro online en e-learning. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 89-103.
- Volker, M. A., Lopata, C., Vujnovic, R. K., Smerbeck, A. M., Toomery, J. A., Rodgers, J. D., Schiavo, A., & Thomeer, M. L. (2010). Comparison of the Bender Gestalt-II and VMI-V in samples of typical children and children with high-functioning autism spectrum disorders. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(3), 187-200.
- Watkins, E. (1980) *Sistema de Puntuación de Watkins para el Test Gestáltico Visomotor*. Buenos Aires: Panamericana.
- Yurgudúl, H. (2008). Minimum sample size for Cronbach's coefficient alpha: A Monte Carlo study. *Hacettepe Üniversitesi Journal of Education*, 35, 397-405.

Fecha de recepción: 20 de febrero de 2011.
Fecha de revisión: 20 de febrero de 2011.
Fecha de aceptación: 28 de agosto 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).

