

Revista de Investigación Educativa

Volumen 31, número 1 (enero), 2013

ASOCIACIÓN INTERUNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA (AIDIPE)
MIEMBRO DE LA EUROPEAN EDUCATIONAL RESEARCH (EERA)

CONSEJO DE REDACCIÓN

EDITORIA/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)

Dr. José Serrano Angulo (Universidad de Málaga – España)

Dra. Encarnación Soriano Ayala (Universidad de Almería – 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)

Dña. Noelia Orcajada Sánchez (Universidad de Murcia), detrás de Ana Belén Mirete

INDEXACIÓN EN BASES DE DATOS

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)

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

Dña. Nuria Rebollo Quintela (Universidade da 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)

JUNTA DIRECTIVA DE AIDIPE**PRESIDENTA**

Dra. M^a Cristina Cardona Moltó (Universidad de Alicante)

SECRETARIO

Dr. Samuel Fernández Fernández (Universidad de Oviedo)

TESORERA

Dra. Esther Chiner Sanz (Universidad de Alicante)

VOCAL/DIRECTORA/RIE

Dra. Fuensanta Hernández Pina (Universidad de Murcia)

VOCAL/DIRECTOR/RELIEVE

Dr. Francisco Aliaga Abad (Universidad de Valencia)

VOCAL/REPRESENTANTE EERA

Dra. Cristina Cardona Moltó

XV CONGRESO AIDIPE

Dr. José Luis García Llamas (UNED)

DELEGACIÓN TERRITORIAL DE ANDALUCÍA

Dr. Eduardo Elósegui Bandera (Universidad de Málaga)

DELEGACIÓN TERRITORIAL DE CANARIAS

Dr. Daniel Alvarez Durán (Universidad de La Laguna)

DELEGACIÓN TERRITORIAL DE CATALUÑA

Dra. Mercedes Torrado Fonseca (Universidad de Barcelona)

DELEGACIÓN TERRITORIAL DE MADRID

Vicente Hernández Franco (Universidad Pontificia de Comillas, Madrid)

DELEGACIÓN TERRITORIAL DE PAÍS VASCO

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

DELEGACIÓN TERRITORIAL DE VALENCIA

Dr. José González Suchs (Universidad de Valencia)

DELEGACIÓN TERRITORIAL DE MURCIA
Dr. Joaquín Parra Martínez (Universidad de Murcia)

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)

Dr. Ignacio Aguaded Gómez (Universidad de Huelva – España)
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)
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)
Dr. José Manuel Coronel Llamas (Universidad de Huelva – España)
Dra. Ana Delia Correa (Universidad de La Laguna – 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 Escarabajal de Haro (Universidad de Murcia – España)
Dr. Tomás Escudero Escorza (Universidad de Zaragoza – España)
Dr. Antonio Fernández Cano (Universidad de Granada – España)
Dra. María José Fernández Díaz (Universidad Complutense de Madrid – 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)

- Dra. Carmen Jiménez Fernández (UNED-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)
Dr. Lejf Moos (DPU-Aarhus University – Copenhagen – Dinamarca)
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. Delio del Rincón Igea (Universidad de León- 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)
Dra. M^a Paz Sandín Esteban (Universidad de Barcelona – 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. 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)
Dr. Marcos Ziemer (Universidad Luterana de Brasil – Brasil)

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)

REVISORES DE ARTÍCULOS

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

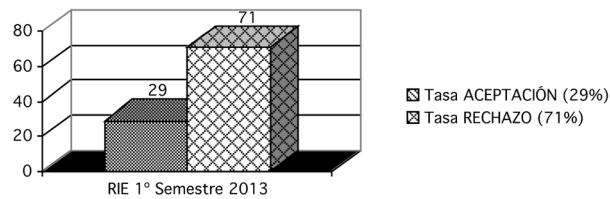
CATÁLOGOS NACIONALES

- 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)

TASA DE ACEPTACIÓN / RECHAZO DE ARTÍCULOS



Revista de Investigación Educativa

Volumen 31, número 1 (enero), 2013

Editorial. XVI Congreso Nacional y II Internacional de Modelos de Investigación Educativa de AIDIPE. Alicante, 4 al 6 de septiembre, 2013	11
<i>María Cristina Cardona Moltó</i>	
School Leadership in a Contradictory World	15
<i>Lejf Moos</i>	
Análisis bibliométrico de la <i>Revista de Investigación Educativa</i> (2000-2012)	31
<i>Tania Ariza y Raúl Quevedo-Blasco</i>	
Análisis de la Utilización de Estrategias en el Aprendizaje de la Lengua Extranjera	53
<i>Mª de las Mercedes García Herrero</i>	
Metas y Compromiso de los opositores al cuerpo de maestros en la especialidad de Educación Primaria	77
<i>José Manuel Suárez Riveiro, Verónica Rubio Sánchez, Raúl Antúnez Horcajo y Ana Patricia Fernández Suárez</i>	
Análisis de las actitudes, de los jóvenes trabajadores del sector textil hacia la discapacidad: diferencias por razón de género	93
<i>Jesús-Miguel Muñoz-Cantero, Isabel Novo-Corti y Nuria Rebollo-Quintela</i>	
Rendimiento en matemáticas y actitud hacia la materia en centros inclusivos: estudio en la Comunidad de Madrid	117
<i>Mercedes García-García, Chantal Biencinto-López, Elvira Carpintero-Molina, Mª Cristina Núñez-del-Río y Blanca Arteaga-Martínez</i>	
Las competencias emocionales en el ámbito afectivo-sexual de los adolescentes autóctonos e inmigrantes	133
<i>Encarnación Soriano Ayala y Antonio José González Jiménez</i>	

Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte	151
<i>Pere Lavega Burgués, Jaume March Llanes y Gemma Filella Guiu</i>	
Descripción de procesos en la composición escrita de estudiantes universitarios para un desarrollo multilingüe y tecnológico	167
<i>Dra. Rosario Arroyo González</i>	
Análisis del uso de estrategias de recuperación de la información por alumnos con alta capacidad intelectual (9-14 años) en función del género, edad, nivel educativo y creatividad	185
<i>Montserrat Marugán, Miguel Ángel Carbonero, Benito León y Manuel Galán</i>	
Correspondencia entre la ideología político-educativa del franquismo y el contenido de las asignaturas obligatorias de moral profesional y religión de los estudios enfermeros	199
<i>Juana M^a Hernández Conesa, M^a José Torralba Madrid y M^a Ángeles Navarro Perán</i>	
Are discourse comprehension and cognitive processes influenced by the type of language (English and Spanish)? A cross-language study based on elaborative inferences generation	223
<i>Inmaculada Escudero, José A. León y Yurena Morera</i>	
Evaluación de las competencias de los estudiantes: modelos y técnicas para la valoración	239
<i>Antonio Medina Rivilla, M^a Concepción Domínguez Garrido y Cristina Sánchez Romero</i>	
La construcción de la identidad nacional española a través de los cuadernos escolares (1957-1959)	257
<i>Carmen Sanchidrián Blanco y Bárbara Arias Gómez</i>	
Los resultados de los estudiantes en un proceso de evaluación con metodologías distintas	275
<i>Cristina Mingorance Arnáiz y Antonio Calvo Bernardino</i>	

Revista de Investigación Educativa

Volume 31, number 1 (january), 2013

Editorial. XVI Congreso Nacional y II Internacional de Modelos de Investigación Educativa de AIDIPE. Alicante, 4 al 6 de septiembre, 2013	11
<i>María Cristina Cardona Moltó</i>	
El liderago de la escuela en un mundo contradictorio	15
<i>Lejf Moos</i>	
Bibliometric analysis of the <i>Revista de Investigación Educativa</i> (2000-2012)	31
<i>Tania Ariza & Raúl Quevedo-Blasco</i>	
Analysis of the Use of Language Learning Strategies in Foreign Language Learning	53
<i>Mª de las Mercedes García Herrero</i>	
Goals and Commitments of candidates applying for a state Primary Education position	77
<i>José Manuel Suárez Riveiro, Verónica Rubio Sánchez, Raúl Antúnez Horcajo & Ana Patricia Fernández Suárez</i>	
Analysis of the attitudes of young textile workers: towards disability gender differences	93
<i>Jesús-Miguel Muñoz-Cantero, Isabel Novo-Corti & Nuria Rebollo-Quintela</i>	
Mathematics performance and attitude towards mathematics in inclusive schools: A study in the Region of Madrid	117
<i>Mercedes García-García, Chantal Biencinto-López, Elvira Carpintero-Molina, Mª Cristina Núñez-del-Río & Blanca Arteaga-Martínez</i>	
Spanish and immigrant adolescents' emotional skills in the affective-sexual field	133
<i>Encarnación Soriano Ayala & Antonio José González Jiménez</i>	

Sports games and emotions. Psychometric properties of the Games and Emotions Scale (GES) and its use in Physical Education.....	151
<i>Pere Lavega Burgués, Jaume March Llanes & Gemma Filella Guiu</i>	
Description of the process of written composition of university students for a multilingual and technological development	167
<i>Dra. Rosario Arroyo González</i>	
Analysis of the use of information retrieval strategies by students with high intellectual capabilities according to sex, age, educational level, and creativity .	185
<i>Montserrat Marugán, Miguel Ángel Carbonero, Benito León & Manuel Galán</i>	
Relation between the politico-educational ideology of the Franco regime and contents of compulsory subjects such as professional moral and religion in nursing studies.....	199
<i>Juana M^a Hernández Conesa, M^a José Torralba Madrid & M^a Ángeles Navarro Perán</i>	
¿Están los procesos cognitivos implicados en la comprensión del discurso influidos por el tipo de lengua (inglés vs español)? Un estudio translingüístico basado en la generación de inferencias elaborativas	223
<i>Inmaculada Escudero, José A. León & Yurena Morera</i>	
Evaluation of student competences: assessment techniques and models.....	239
<i>Antonio Medina Rivilla, M^a Concepción Domínguez Garrido & Cristina Sánchez Romero</i>	
Development of Spanish national identity through school exercise books (1957-1959).....	257
<i>Carmen Sanchidrián Blanco & Bárbara Arias Gómez</i>	
Student results in assessment using different methodologies	275
<i>Cristina Mingorance Arnáiz & Antonio Calvo Bernardino</i>	

EDITORIAL

XVI CONGRESO NACIONAL Y II INTERNACIONAL DE MODELOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE AIDIPE **Alicante, 4 al 6 de septiembre, 2013**

En el campo de las ciencias sociales, conceptos como diversidad y diferencia han sido generalmente malentendidos. Frecuentemente, han sido definidos como divergencias de la macrocultura dominante, perspectiva que ha contribuido a estigmatizar y acentuar las diferencias sobre las semejanzas haciendo difícil a los individuos que difieren ser tenidos en cuenta, aceptados y respetados en su singularidad.

En las últimas décadas, sin embargo, esta manera de pensar ha ido evolucionando y cambiando. Por fortuna, un número creciente de académicos y estudiosos ha reorientado el estudio de la diferencia y de la diversidad resultante. Estos académicos han ido más allá de la explicación sesgada de conceptualizar las diferencias individuales y de grupo como déficit y han empezado a interpretar las diversidades como construcción social, poniendo énfasis en la idea de que los grupos por muy diversos que sean han de vivir unos junto a otros, sin que unos tengan que dominar o ser dominados por otros. Este valor emergente del respeto por la diferencia ha ido haciéndose hueco entre los valores dominantes actuales y paulatinamente ha sido incorporado en la legislación educativa vigente. No obstante, la avalancha de los movimientos migratorios de las últimas décadas han hecho cuestionar y tambalear tales planteamientos hasta el punto que, en la medida en que las comunidades e instituciones han ido creciendo de forma más polarizada y han aflorado conflictos, se ha empezado a poner el punto de mira en la educación como recurso de ayuda a la integración y cohesión social.

En un tiempo en que las instituciones y organizaciones educativas son cada vez más plurales y diversas, la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE) se muestra comprometida en el desarrollo y creación de espacios para el intercambio y la discusión de nuevas ideas, herramientas y estrategias que permitan acercarnos a la exploración, comprensión y análisis de esta nueva realidad social.

Las recientes transformaciones sociales unidas al fenómeno de la globalización han puesto a las instituciones educativas ante la necesidad de hacer frente a nuevos retos y dilemas. Uno de estos retos es proporcionar una educación de calidad en igualdad

de condiciones que ayude a los estudiantes a tener éxito en un mundo plural y global. Otro es dar respuesta a las necesidades de una población estudiantil cada vez más heterogénea. Para hacer frente a estos retos, las instituciones y comunidades educativas necesitan educadores y profesionales que entiendan las implicaciones de la pluralidad y de la globalidad, sean capaces de trabajar de forma efectiva con poblaciones altamente diversas, y diseñen y desarrolle un currículum globalmente orientado, diversificado e inclusivo.

En el próximo XVI Congreso Nacional y II Internacional de AIDIPE tendremos la oportunidad de analizar y debatir éstos y otros retos. Hoy se aprecia de manera creciente que los dilemas y problemas en el ámbito de la educación, además de únicos y singulares, son a la vez globales; es decir, no exclusivos de sólo algunos países o sistemas. Y aunque las instituciones educativas continuarán seguramente operando en el futuro como comunidades locales, necesitarán asimismo considerarse como empresas globales al objeto de potenciar que los estudiantes puedan desenvolverse adecuadamente en el mundo plural en el que vivimos, así como competir y colaborar con individuos de diferentes entornos. Por ello, las instituciones educativas necesitan adoptar una perspectiva plural y global en sus respectivos proyectos de centro que impregne el currículum y la enseñanza que imparten sin perder su idiosincrasia y singularidad. La globalización demanda pues instituciones únicas y, a la vez, multifacéticas que准备 a sus estudiantes para vivir en un mundo plural. El lema del congreso **“Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas”** pone a la comunidad científica pues en situación de explorar, analizar y reflexionar acerca de la educación que se necesita para el siglo XXI: local y diversa, pero con visión y perspectiva regional, nacional y global.

Por añadidura, en el momento actual de crisis y escasos recursos, resulta especialmente necesario ser extremadamente críticos con la investigación educativa. *Conocer* en investigación ya no es suficiente. Necesitamos la investigación para transformar prácticas, comunidades e instituciones obsoletas ancladas en tiempos y necesidades pasadas. De ahí que los logros y avances conseguidos no van a ser productivos, si no van acompañados de una profunda transformación que ha de venir de la mano de la investigación puesta al servicio del bien común, de la compresión y de la resolución de los problemas institucionales, comunitarios, grupales e individuales.

AIDIPE tiene un alto compromiso con la comunidad científica, por ello, ante la proximidad del XVI Congreso Nacional y II Internacional que se celebrará en Alicante durante los días 4, 5 y 6 de septiembre de 2013, invitamos a la comunidad científica a participar presentando propuestas de *symposia*, comunicaciones y posters que ofrezcan análisis teóricos y prácticos basados en la evidencia y que ayuden a evolucionar y cambiar hacia perspectivas que exploren los diversos modos y manifestaciones de la diversidad y de la pluralidad en situaciones y contextos reales del mundo globalizado en el que vivimos.

Las secciones del congreso abordarán las temáticas que se citan a continuación que serán abordadas por prestigiosos especialistas: (1) Identidad, equidad y globalidad en educación; (2) Diagnóstico y orientación en la diversidad; (3) Evaluación e innovación en instituciones y comunidades plurales; (4) Formación del profesorado y desarrollo

profesional para una educación global; y (5) Investigación educativa en comunidades e instituciones globales, plurales y diversas.

El XVI Congreso Nacional y II Internacional de AIDIPE promete ser una experiencia valiosa para el aprendizaje y la interacción local, regional, nacional e internacional, así como un espacio idóneo para el encuentro y el diálogo con colegas y nuevos amigos. Como Presidenta de AIDIPE y del Comité Organizador del evento, invito tanto a los socios como no socios de AIDIPE y público en general a visitar la Web del congreso que en breve se pondrá a su disposición y en la que podrán encontrar información precisa sobre cómo y cuándo presentar propuestas que exploren las temáticas mencionadas desde las diversas y múltiples perspectivas de los participantes.

María Cristina Cardona Moltó
Presidenta de AIDIPE, en nombre del Comité Organizador del Congreso

SCHOOL LEADERSHIP IN A CONTRADICTION WORLD

Lejf Moos

Department of Education (DPU) Aarhus University, Copenhagen, Denmark.
President of The European Educational Research Association (EERA)
moos@dpu.dk

ABSTRACT

The article captures important trends and tendencies in public governance and thus in conditions for school leadership. The general movement towards Globalization influences the core trends in national policies and in public governance. But international discourses and practices are formed in national or regional contexts of culture, practice and politics. The author is part of a Nordic context and therefore he observes governance and leadership from this point. But it is possible to translate the analyses to other contexts as well. An analyse of some of the effects of the meetings of transnational influences with national values and practises are discussed in the case of Danish education and school leadership. School leaders are left with a number of dilemmas between traditional, welfare state values and neo-liberal values. They have to find locally satisfying balances between academic proficiencies and competences of curiosity and deliberation.

Keywords: school leadership, neo-liberal globalization, local values, accountability, innovation.

EL LIDERAGO DE LA ESCUELA EN UN MUNDO CONTRADICTORIO

RESUMEN

En este artículo se aborda las tendencias más destacadas en la gobernanza pública y su repercusión en el liderazgo de la escuela. El movimiento general hacia la globalización influye

Correspondencia:

Lejf Moos, Department of Education (DPU) Aarhus University, Copenhagen, Denmark is the President of The European Educational Research Association, EERA. moos@dpu.dk

en las tendencias centrales de las políticas nacionales y en la gobernanza pública. Sin embargo, las prácticas y discursos internacionales se forman en contextos nacionales o regionales de la cultura, práctica escolar y política. El autor pertenece al contexto nórdico y por tanto analiza la gobernanza y el liderazgo desde ese punto de vista, aunque es posible trasladar dicho análisis a otros contextos. En este trabajo se analizan algunos de los efectos de la fusión de influencias transnacionales con valores y prácticas nacionales en el caso de la educación danesa y el liderazgo escolar. Los líderes escolares se encuentran ante una serie de dilemas entre los valores tradicionales, el estado del bienestar y los valores neoliberales. Como consecuencia, tienen que encontrar un equilibrio entre el rendimiento académico satisfactorio y las competencias de curiosidad y deliberación.

Palabras clave: Liderazgo escolar, globalización neoliberal, valores locales, responsabilidad, innovación.

I. ILLUSTRATING DIFFERENT CONTEXTS: DIVERSE DISCOURSES AND PRACTICES

When looking at Globalization and transnational influences one often gets the impression that all societies are equally affected by those trends. This is not the case, because transnational influences meet a local sounding board and are adjusted and filtered to fit local conditions, traditions, values and practices. In order to illustrate this argument we shall introduce a short description of different discourses and values: A Nordic and an UK and US variant of societies and educational discourses (Moos, 2013b).

Over the past centuries different societies were build on the basis of different values and practices. This is the case with the Nordic countries (Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden) and the UK and US sphere. In short, the Nordic countries are by tradition more egalitarian than the UK and the US. This historical-sociological fact constitutes a basis for the development of local practices, relations and values. In the UK and the US it is part of the traditional understanding and discourse to accept steeper hierarchies and stronger, more direct leadership than in the Nordic systems, where flatter structures and more collegial relations are expected.

Political differences contribute to this trend. The UK and the US democracies are more liberal with a deep belief in individual choice and competition, while the Nordic countries have a more social democratic history with as deep a belief in community and local as well as national collaboration. The Nordic welfare state is described as based on belief in a strong state, in a particular set of labour market institutions and a high rate of investment in human capital (Andersen *et al.*, 2007). This is (only a fraction of) the background that forms the prism through which new impulses and expectations are seen and understood.

When analyses build on sociological theories (Bourdieu, 1977; Bourdieu, 1990; Bourdieu & Passeron, 1977), it is reasonable to take the social conditions in which education is placed as the point of departure for educational analysis. Therefore, a few figures from the UK and the US as well as the Nordic countries are included.

Differences in equality/inequality and distribution of income (the GINI index, after taxes and transfers) show that on a scale from 0 (total equality) to 100 (total inequality),

the UK and the US score around 36-40. The Nordic countries score 22-29 (OECD, 2012, August, 30). This means that the gulf between poor and rich is much wider in the UK and the US than in the Nordic countries. Over a period of 10-15 years, unfortunately the gap is widening in all these countries. The difference between the Nordic countries and the US and the UK however, remains the same.

Similar results are seen in a UN report. In the Nordic countries the richest 20 per cent of the population is approximately four times richer than the poorest 20 per cent, while the richest 20 per cent of the population is approximately eight times richer than the poorest 20 per cent in the UK and the US (UN 2006 in Wilkinson & Pickett, 2009, p. 17).

Health and social problems are closely related to social inequality, not to average incomes, as might be expected. The divide produces health and social problems (UN 2006 in Wilkinson & Pickett, 2009, p. 20).

Another effect of social inequality is the level of people who believe that *most people can be trusted*. The level is 60-70 per cent in the Nordic countries and only 30-35 per cent in the UK and the US (Arbor 2005 in Wilkinson & Pickett, 2009, p. 52). A very similar picture arises, when we look at relations between social inequality and *women's status* (Wilkinson & Pickett, 2009, p. 60).

These figures point to analyses and discussions of social class. Social class is a concept in social sciences and political theory, centred on models of social stratification in which people are grouped into a set of hierarchical social categories. A social class encompasses people with the same social, economic or educational status. Marxist theory tells us that class relations build on relations to means of production. So class is a sociological signifier for the distribution of wealth and thus predominantly an economic category. However, some sociologists argue that 'Class is no longer an important basis of social identity and interests [...] Perhaps of more importance is the noticeable effect of education on class identity and perceptions' (Evans, 1992, p. 251).

When it comes to the perception of social position and belonging, it is interesting to combine Evans' argument with analyses of free – state funded – access to education. The public versus private proportions of funding for education differ. For example, Norway has only 1.8 per cent and Denmark 7.8 per cent private funding for education, while the UK has 30.5 per cent (Eurydice, 2012, p. 93), which means that it is a greater challenge for families to find funding for education in the UK (and the US) than in the Nordic countries. It is fair to argue that there is a clearer social divide – and perception of social positioning in the UK and the US than in the Nordic countries. The gap between poor and rich is larger in the UK and the US, and this coincides with the perception of trust: half as many people can be trusted in the UK and the US as in the Nordic countries. There used to be a steeper hierarchy in the UK, though.

This is also evident from the traditional institutional structures. In the UK there were eight layers in schools: school leader, deputy, assisting deputy, department leader, deputy department leader, assistant deputy department leader, teacher, assisting teacher. The Nordic countries usually had a flat structure with three layers: school leader, deputy, teacher.

Nordic social democracies focus on the welfare state thinking of social rights and equality (Andersen et al. 2007) within a cohesive community. A strong state that is able

and willing to redistribute some of the wealth is necessary. Often the idea of social democracy is combined with ideas of participation. Citizens are supposed to participate in discussing and deciding on matters of common interest.

Democratic thinking is different in the UK and the US. Most well-known is *liberal democracy* that built on the premise that the purpose of society is to benefit the individual in her/his development. In these societies the role of the state is to ensure that institutions and communities do not obstruct the liberty of individuals (Louis 2003).

Educational legacy

Schools are societal and cultural institutions with the core purpose of building an authoritative and competent next generation. School leaders are supposed to manage schools and ensure optimal conditions for the core function of a school (student learning), the core mediator of learning (teachers' education) and the core context for education and learning (the school organisation) (Day & Leithwood, 2007b; Moos, 2011).

As this is the basis for our analyses, we can describe two different ways of thinking education. One is recognizable in Nordic educational history and values, the progressive education (Blossing *et al.*, 2013). Building on Dewey (Dewey, 1901; Dewey, 1916) progressive education reconciles both individualism and community by stimulating the child to develop in her/his own way and learn from personal experience, and concurrently organise the learning processes so that cooperation and social interdependence are encouraged. This is an educational ideology that is well-suited for a school system that aims to embrace all societal groups and a wide variety of students. Another trend is effectiveness education. Three elements in the American Post World War II curriculum tradition: first, the idea about curriculum objectives, originating from, among others, Franklin Bobbitt (1924); second, the conception of *learning outcomes* as an entity that can be measured objectively; and third, the technological means-end model formulated by Ralph Tyler (1949).

These three elements serve as important tools in the neo-liberal governance systems that have been developing since the 1990s, both in the US and in the rest of the world. They are very important foundations for the emergence of global competition in education-based comparisons, transnational indicators and political demand of accountability, measured on outcomes (Blossing *et al.*, 2013).

A very rough summary of different educational visions in the US and the Nordic systems in the three decades following the Second World War should include the following: The US developed scientific curriculum thinking with focus on national/scientific goals and measurable outcomes. There is an inclination for Taylorism, i.e. scientific management (Taylor, 1911) in education, building on the idea that by splitting up all processes, one may be able to manage them to perfection. These ideas often result in detailed aims, standards and quality indicators and *manualisation* of practice by prescribing it step by step. In the Nordic education systems there was a strong belief in democratic participation, student activity and comprehensive schooling.

Tendencies in society and education and a general image of NPM can be described in this way (Moos, 2013a):

Strong tendencies in discourses and public management			
	Nordic tendencies post-WWII to 1980	UK/US tendencies post-WWII to 1980	New Public Management 1980-
1	The Nordic welfare state believes in a strong state and strong local communities.	The UK/US liberal state believes in a strong market and a weak state.	Economic incentives to maximise personal gains: marketplace, economic theories.
2	A strong trend is the belief in comprehensive education and in education for participation in a democracy, equality and comprehensive <i>Bildung</i> (in order to educate human beings).	Strong trends are scientific curriculum thinking with focus on national goals and measurable outcomes (Taylorism) in order to educate a competent and employable workforce. An example is the National Curriculum in the UK.	Focus on detailed national performance standards and on competition (scientific management theories).
3	The democratic aim and approach left many curriculum decisions to professional leaders and teachers in collaboration with students and parents. Leader-teacher relations built on trust and professional expertise.	This scientific curriculum thinking leaves little room for professional leaders and teacher interpretation, discretion. Leader-teacher relations built on monitoring and standards/manuals.	Strong leadership (principal-agent theories: top-down setting of direction and accountability).
4	A comprehensive, non-streamed school was constructed.	Segregated school systems are common, both public and private.	Free choice of services (rational choice theories: rational thinking, maximising personal gains).

History shows that UK/US education was well-prepared for the contemporary forms of accountability promoted by transnational agencies. The Nordic systems were not that well-prepared. Not only did new transnationally inspired expectations meet the social capital outlined above: the traditions, structures, norms and values of the education systems and its practitioners. They also met decades-old structures in public governance. They can be found in educational legislation, in legal staff regulation and in the ways working conditions and wages are regulated or negotiated.

2. NEO-LIBERAL GLOBALIZATION

Since World War II we have seen a strong tendency towards a Global market place: The free flow of goods, services, education, people, workers, finances and information

has been a major effort in economy and politics. This has carried a tendency to include more and maybe all spheres of societies into a market-place logic. This is also the case in public management, where neo-liberal New Public Management is being constructed as an overarching set of principles that are being played out in very different ways in different countries. Two core principles are always present: marketization and managerialism are interdependent and represent very strong trends being imposed on most of the world since World War 2 through the initiatives of the World Bank, the International Monetary Fund, and trans-national agencies like the OECD and the EU Commission (Moos, 2009b). Marketization means the core values are being made effective: e.g. decentralisation, consumers' choice, competition, outcomes, effectiveness, efficiency and comparisons (Moos, 2012a).

Governance presupposes agencies of management but also requires, and gains, the cooperation of the subjects involved. According to Foucault (1991) this is the defining characteristic of every modern society. Governance derives its legitimacy not from a legal-rational authority but from the rationale of market efficiency.

The neo-liberal technologies of governance (Dean, 1999; Peters *et al.*, 2000) as well as education rely heavily on the market as the basis for, and logic of public management. They are founded on the devolution of management from the state to local levels, to local institutions (in the case of education to self-managing schools) to classrooms (classroom management techniques) and to individual level (self-managing students).

The concept of human beings is transformed from a notion of autonomous citizens into choosers or consumers of services. So, translated into the school context, parents, and their children, 'consume' 'educational services' through the exercise of choice. 'Freedom of choice' is the overriding good as opposed to active involvement as members of a community discussing and influencing decision-making. This logic – more market less state – then regulates every sphere of life.

The second core accountability of NPM is managerial: as citizens as consumers demand to know what the state and its agencies spend tax-money for and as many decisions are decentralised from state to local authorities and further on to institutions the state needed to develop new ways of enacting accountability. It thus invented – or took over from trans-national agencies – and implemented a wide range of managerial technologies like very detailed goals, standards and indicators, documentations, quality control instruments and testing.

As mentioned this accountability trend has very often brought specific ways of teaching, teaching to the test. Because schools and teachers want to survive as institutions and also to give their students what is seen as the best of foundations for advancing in education and life, the best exam results, they want to ensure that student perform their best in exams and tests (Nicholes & Berliner, 2007).

In short: Global and transnational influences that are very similar in their basic thinking. National responses are similar, but not identical. The basic logics of globalisation are, the logics of the neo-liberal marketplace: strong market and weak state, consumer choice, competition and therefore comparison, strong leadership and focus on output with accountabilities. It builds mainly on *principal-agent* theories (basic assumption: the principal delegates work to an agent and uses, preferably, economic incitements), *rational choice* theories (basic assumption: people act rationally in order to maximise

their self-interest), *transaction cost* theories (basic assumption: the state must cover some of the cost generated through transactions on the marketplace), and *scientific management* (Taylorism: workflows can be split into small fractions and analysed in order to standardise the work of each operation).

3. FROM WELFARE STATES TO COMPETITIVE STATES

Economy frames the contemporary state (Moos, 2012b). This has crucial influences on public sector governance and thus on education and educational leadership. Denmark and many other Western states have developed from welfare states primarily to competitive states over the past 30-40 years (Pedersen, 2010).

In the post-war years we have seen the emergence of welfare states, where areas of civil society were taken over by the state that would protect its citizens and thus further social justice, political equity and economic equality. Full employment was a main goal, and the public sector was seen primarily as serving citizens. E.g. citizens were supported in case of unemployment.

Transnational agencies were driving forces behind the opening of national economies towards a global competition from the 1970s and onwards, picking up more speed from the mid-1990s. Economic aims shifted from growth through full employment and increased productivity (of the labour force and technology) towards growth through international trade and investment. National governments increasingly worked through their memberships in international organisations on the regional markets.

In the 1970s governments began to turn national economies in a neo-liberal direction that built on rational choice, increasing market influence and minimal state influence (e.g. deregulation, privatisation, outsourcing). Citizens were seen more as members of the labour force, with full responsibility for their own situation, and as consumers, and the public sector was seen primarily as a service organ for production and trade in the national, innovative system. The state influences the availability and competencies of the labour force and of the available capital. The competitive state is characterised (Pedersen 2010, 72) by being regulating by displaying best practices and budgets, by framing the availability of the labour force, capital and raw material, and by being an active state, encouraging individual citizens to enter the labour market.

4. AN EXAMPLE: DANISH GOVERNANCE AND MANAGEMENT OF PUBLIC SECTORS

There is a long tradition for negotiation in the Danish political system. Most governments have been minority governments, forcing government parties to find majorities for their legislation through negotiation with opposition parties; most economic politics have been negotiated between the market and the political establishment, so there is a tradition for having neither a market-driven nor a state-driven economy, but a mixed, negotiated economy (Pedersen 2010).

This trend seems to be in line with the soft governance politics, the *open method of coordination*, the EU introduced in 2000 (EC, 2000). Pedersen describes decision-making processes as play processes in three phases: (1) language play: focus on making sense

and defining the problem at hand; (2) negotiating play: forming coalitions and agreeing on the frames; and (3) negotiation: reaching an agreement by majority (Pedersen 2010, 145). The focus on working with the *open method of coordination* is on construction of premises for decision-making and negotiation towards reaching agreement.

The public sector, which in the competitive state is seen as a service to the market, is governed by variations of what is often called New Public Management (NPM). This form of governance builds on a principal (politicians) agent (civil servants) (PA) ideology at several levels (state, municipality, institution), where enticements are developed in order to engage and encourage civil servants to work effectively and efficiently, while evaluations and quality assurances are meant to monitor and assess the outcomes (Tyler, 1949). An important move has been to decentralise decisions from state to local levels, thus leaving institutions with the autonomy to lead the ways work is carried out within national aims and frames. This structure has created new institutions, which need to be responsive to the surroundings and the *consumers* and thus need to have room for leadership. Both institutions and leaders are subject to fluidity; aims and frames are subject to political negotiations and thus require institutions and leaders who can manoeuvre in a fluid, negotiable environment.

While there appears to be more room for manoeuvre for leaders of public institutions like schools, it does not mean that they are free to do whatever they feel like; national aims and frames are there and they are more detailed today than before. The social technologies used by the competitive state constitute strong guides. Taking part in the global economic competition also means taking part in a global educational competition. The Danish government states in the work programme from 2010, Denmark 2020 ([Government], 2010), that in relation to education their goals are: Danish students must be among the most competent in the world, and at least one university should be among the ten best European universities. The prime minister said that Danish students should be placed within the top five nations in PISA. The rating of education systems, schools and students is made so much easier by the international comparison programmes we participate in: PISA, PIRLS and TIMMS.

5. ACCOUNTABILITY AND/OR INNOVATION IN EDUCATIONAL SYSTEMS?

Neo-liberal policy makers are caught in an ironic squeeze in the global competition: On the one hand they want to measure educational systems by their position in international comparisons/rankings (e.g.: the PISA: Programme for International Student Assessment). On the other hand they know that societies, economics and therefore also education need to be creative and innovative in order to positions themselves in the competition for market shares (Geoghegan-Quinn, 2011).

Multiple analysis have shown how testing – and especially high-stakes testing - is changing the ways educational systems, schools and teachers conceive and practice teaching (Education, 1958; Hopman, 2008; Moos, 2009b): Tests can make teachers think and act more narrowly or distort curriculum, so content matters are being vulgarized and the focus is being on facts and instrumental skills and not on problem based learning and creativity. Political statement on the need for going back to basics, like reading and writing skills, underscores a tendency to 'teach for the test' because

teachers want to support their students in line with official expectations and they also want to score high on the national league tables. When the core emphasis in schooling is being moved from the learning processes to the outcomes of learning as measures in tests and the like, there is a risk that teachers will adapt their teaching to the ways the tests are constructed. As most standardized tests are testing skills and active knowledge that can be reproduced on command, there is a tendency to 'hand over' the information to students, leaving little room and time for 'creativity': curiosity, testing ideas in practice, experimenting, self reflection. Creativity can be defined as a combination of cognitive-social processes and personal competences, defined as the ability to think outside the box and conceive new ideas, methods, materials, products and actions (Education, 1975).

Closely related to the concept of creativity is the concept of 'innovation': a social process, where risks and possibilities are identified and creativity is being used to find new solutions or products. This concept is more often connected to industries and labour: How to develop products and services to an ever-changing market. An overarching concept is the 'entrepreneurship' that is sometimes understood as the competence to learn how to start up a new enterprise and sometimes as the competencies to be flexible and creative when meeting and handling social and economical changes (Education, 1975).

The basis for creativity is a criticism of the existing state of affairs (Andersen et al., 2007). In schools one can see that culturally diverse environments leave more space for creativity, if they build on respect for the other cultures. Education should also be based on practical and experimental pedagogic with room for experiments, for mistakes, for criticism, for reflections; deliberation and collaboration. Innovation involves creation of new knowledge or new combinations of old insights. They come out of interaction between people with diverse talents, interests, insights and experiences in open communication: generalized trust and participatory democracy contribute to creativity.

6. DELIBERATIVE DEMOCRACY

Communicative competencies are pivotal for students as well as citizens of contemporary societies: those are the competencies needed for influencing the construction of premises for decision-making. Community members need to be able to negotiate their positions, their interests and also the meaning of what is going on, or what they think should be going on. Interpretation of impressions and experiences seem to be more important now than ever before because the number of information, data and impressions is so very high today. Very often it is impossible for individuals to make interpretations. They need to communicate and negotiate with peers and other people.

Some children are raised in families, where communication skills are developed on a daily basis because parents talk with their children and encourage them to speak up and make their arguments. This makes it easier for them to manage the conversations and dialogues in school and thus to prosper from the community of peers and teachers.

Unfortunately some children are not that privileged. Their families are not able to or willing to involve them into conversations or deliberations. They cannot provide an

appropriate background for the upbringing to participate in democratic conversations and negotiations. So those children are underprivileged and not being brought up to living as independent adults.

Schools in democratic societies therefore have many responsibilities: Not only to support children to acquire basic skills and active knowledge as high stake accountability systems are focusing on, but also to support them in getting good communication competencies.

Experiences from school practices (Moos & Kofod, 2011) show that teaching can be whole-class teaching with the many possibilities for teacher's control and student negotiations. In more contemporary teaching forms, like project work and group work, some of the couplings are loosened. The teachers still decide issue, but students or groups of students can choose the problem they want to investigate. The students also choose how to work, how to find solutions to their problems and how to present them to their peers. The teacher sets the practical frames and demands collaboration and product. Those forms are parallel to some of the forms used at the school and team level and therefore there is room for student negotiations in some phases of the work. The negotiations can develop their communicative competencies.

There can be a tradition for open relations between teachers and students in some schools. There can also be traditions for delivering a great deal of the instruction verbally: teachers often enter into dialogues, problem solving processes or discussions with students in class on the basis of circular questioning, thus giving room for student involvement and verbal communication. It is also a tradition that teachers involve students in decisions on what and how they should learn.

The teaching and learning forms are as important as the content matters, but these are not measured in the managerial accountability regimes.

7. DECISION MAKING THROUGH NEGOTIATION

When looking at decision-making as a communication process we can distinguish three phases: The first phase is the *construction of premises*. Here the stage, the frame and the agenda are set; the discourses are developed and the positions are taken. The next phase is the *decision-making*, and the third phase is the *connecting phase* where one is interested in evaluating the effects of the decisions: Are they accepted and implemented and what is going to happen, if they are not accepted? (Moos, 2009a; Moos, 2012b).

We can distinguish three general forms of influence: Direct influence, strategic influence and reciprocal influence. The *reciprocal influence* has many forms: Setting the agenda, sense making, as will be described later on, and constructing the premises for decision making, as described above. In the core of those forms is the deliberations and negotiations, the reciprocity of relations; they accept that agents are dependent on each other. They have more often than not diverse perspectives on education and professional work and diverse interests and values, but they need to find an appropriate and pragmatic level of consensus in order to proceed from one situation to the other from one day in the schools life to the next. This kind of influence is working in the everyday life and in the interactions and communications between agents. We heard

principals talk about it and focus on it more frequently when we revisited the schools than when first we visited them. This is a sign that school leaders are getting out of their offices more and into staff rooms, classrooms and corridors.

The second form of influence is named *strategic influence*: Leaders of organizations have to produce strategic plans for one, two or three years. Here they evaluate the status and describe the goals, initiatives and direction for the period to come. In many places much work is being invested in this kind of planning only to see that the administrative and political premises for the plans are being changes every so often. The detailed aims and actions laid out in strategic plans are not met, but on the other hand they can serve important purposes by indicating a direction that everybody can use as a map that can help them make-sense of their situation (Weick, 2001). So the impact of the plan is more in the field of sense making than in the field of strict plans for the future.

Thirdly we can describe the *direct influence* (Barach & Baratz, 1962). Here an agent makes the decision and communicates it to the followers to obey by. Principals in our study also use this kind of influence, but there is a clear tendency that they are trying to use the other kinds of influence more than the direct influence. Often they emphasize the first phase, the construction of premises, by involving teachers in making sense of the situations and the demands before decisions are made. In some cases – when schools are in challenging circumstances and firm actions are needed very fast, principals take the lead and make decisions. In other cases, where principals are new to the school and a shared sense of the culture and the values has not been established yet, principals also take the lead. When there are big disagreements between individuals or groups in the staff, or if the external expectations collide with teachers' professional identities or opinions, principals have to make decisions. There is a clear tendency that when the external standards, aims or demands for accountability are very tight – like in high-stake testing systems, then principals are using more direct power than in other systems, as shown in the analysis of the initial case stories (Moos *et al.*, 2008).

We see a trend towards more reciprocal influence in schools. This is very much in line with the demand for negotiations in fluid environments and with the 'soft governance' trends. A powerful illustration of this position can be read in Karen Seashore Louis' quote:

'Many contemporary democratic theorists argue that the most essential element of democratic communities today is their ability to engage in civilized but semi-permanent disagreement. Articulating a humanist voice that calls for respecting and listening to all positions – but then being able to move forward in the absence of consensus – will be the critical skill that school leaders need to develop when the environment makes consensus impossible.' (Louis, 2003, p. 105)

The fluid institution and environment calls for 'semi-permanent disagreement' and 'respecting and listening to all positions' when moving forward.

8. DISCUSSION

The two ways of looking at teaching call for different forms of leadership, different relations between school leaders and teachers. In the UK-US system there is a move towards prescribing teacher behaviour. The Nordic version contains more understanding of the need of teachers to have room for interpretation within general aims (Moos, 2013c).

Leading is the major task of school leaders in the sense of leading the way and being at the head of. Leadership is an interactive practice say Leithwood and Day (2007a, p. 4) They agree with Woods, when he writes, '*the essence of leadership is not the individual social actor but a relationship of almost imperceptible directions, movements and orientation having neither beginning nor end*' (2005, p. 115). And Leithwood and Day continue: '*while reciprocity is fundamental to such relationships, the defining contribution to an organisation is an emergence of a shared sense of direction with perceptible influence, eventually, on teachers to move in that direction. Direction and influence are at the core of most conceptions of leadership*' (2007, 4). Concerning the Nordic context one could add that leaders shall influence teachers, but they must leave room for interpretation (2007a).

Leaders, however, do not work in a vacuum; schools are built on relations with the outside world, and that means that school leaders are responsible for bringing external expectations into the school and implementing them by cultivating acceptance, by adjusting and adapting them to the internal sense of meaning of the school. There are many legitimate and legal expectations from stakeholders outside and inside schools that create, limit and direct the work. Many of these expectations contradict each other, and many external expectations, demands and structures can seem strange and meaningless to professional cultures. This puts the school leader in a position, where she/he needs to interpret, translate and mediate these external demands in order to facilitate sense-making and the creation of a shared direction inside the school.

This article has argued that schools need to handle contradictions and school leaders need to balance dilemmas between neo-liberal inspired demands for proficiencies in basic skills, as they are measured in international and national tests, and comprehensive demands for developing deeper competencies like curiosity and communication. Curiosity is the foundation for learning and creativity. Pupils and students are motivated for learning only through the curiosity-driven investigations and questioning of the facts and opportunities (Moos *et al.*, 2013). This learning may be threatened by an educational system and school that only asks for, what is known on the forehand like in the multiple choice tests: the answer is given in the ticking options. Acquiring communication competences asks for room for listening, talking and practicing. Those competences can be developed and made use of in a community of practice (Wenger, 1999). Membership of communities both nurtures communicative competences and use them in the negotiations for membership: Students are accepted as members if the participate in negotiation the positions, borders and direction of the communities. This endeavour may be endangered if major part of teaching time is individualized.

Governments and local educational authorities make policies, plans, principles and strategies for education in school. Some of these are accompanied by social technologies (e.g. tests, manuals, standards) and some are declarations of intent: descriptions of

aims or values. This can take the form of soft governance that leaves room for school discretion, interpretation and manoeuvre, when schools choose between particular ways and methods. The intention is of course to make schools develop according to the general aims and directions, as they are described in 'organisational ideas' (Røvik, 2007). Røvik describes the difficulty of implementing ideas into existing organisations in effective ways that change and form their practises and thinking. Therefore, he argues, much more attention needs to be given to the phase where the idea meets the organisation. The idea needs to be understood and accepted by the organisation, leaders and teachers, in order to have an effect on practice and thinking. Ideas need to be translated in order to fit the mental models or worldviews of professionals. In this aspect of school life leaders and leadership are key players. They receive the information and demands from the outside, but they also know the organisation, its culture and the professionals in it. They are better positioned than anyone else to translate, reformulate and negotiate the direction of what needs to be done, so that it makes sense to the teachers.

REFERENCES

- Andersen, T. M., Holmström, B., Honkapohja, S., Korkman, S., Söderström, H. T., & Vartiainen, J. (2007). *The nordic model. Embracing globalization and sharing risks*. Helsinki: Taloustieto Oy.
- Barach, P., & Baratz, M. S. (1962). The two faces of power. *American Political Science Review*, 56 (4), 947-952.
- Blossing, U., Imsen, G., & Moos, L. (2013). Progressive education and new governance in Denmark, Norway and Sweden. In U. Blossing, G. Imsen & L. Moos (Eds.), *The nordic education model: 'A school for all' encounters neo-Liberal Policy*. Dordrecht: Springer.
- Bobbitt, F. (1924). *How to make a Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford: Stanford Univeristy Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). Uddannelsessystemets ideologiske funktion [The ideological function of education]. In B. Berner, S. Callewaert & H. Silberbrandt (Eds.), *Skole, ideologi og samfund* (pp. 42-69). København: Munksgaard.
- Day, C., & Leithwood, K. (2007a). Building and sustaining successful principalship: Key themes. In C. Day & K. Leithwood (Eds.), *Successful principal leadership in times of change* (pp. 171-188). Dordrecht: Springer.
- Day, C., & Leithwood, K. (Eds.). (2007b). *Successful principal leadership in times of change*. Dordrecht: Springer.
- Dean, M. (1999). *Governmentality: power and rule in modern society*. London: Sage.
- Dewey, J. (1901). The situation as regards the course of study. *Journal of Proceedings and Addresses of the Fortieth Annual Meeting of the National Education Association*, 333-348.
- Dewey, J. (1916). *Democracy in education*. New York: Macmillan.
- European Council (2000). Presidency Conclusion. Lisbon, 23/24 March.
- Education, M. o. (1958). Consolidation Act June 18th.
- Education, M. o. (1975). Consolidation Act on the Folkeskole, June 26th.

- Eurydice (2012). *Key Data on Education in Europe 2012*. Brussels: European Commission.
- Evans, G. (1992). Is Britain a class-divided society? A re-analysis and extension of marshall et al.'s study of class consciousness. *Sociology*, 26 (2), 233-258.
- Foucault, M. (1991). Governmentalité. In G. Burcell, C. Gordon & P. Miller (Eds.), *The foucault effect: Studies in governmentality* (pp. 87-104). Hempel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Geoghegan-Quinn, M. (2011). *Horizon 2020*. Retrieved from http://ec.europa.eu/research/horizon2020/pdf/proposals/communication_from_the_commission_-_horizon_2020_-_the_framework_programme_for_research_and_innovation.pdf#view=fit&pageMode=none
- Government, R. (2010). *Danmark 2020 [Denmark 2020]*. Copenhagen: Regeringen.
- Hopman, S. T. (2008). No child, no school, no state left behind: schooling in the age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 40 (4), 417-456.
- Louis, K. S. (2003). Democratic schools, democratic communities. *Leadership and Policy in Schools*, 2 (2), 93-108.
- Moos, L. (2009a). A general context for new social technologies. *Nordic Educational Research*, 29 (1), 79-92.
- Moos, L. (2009b). Hard and soft governance: the journey from transnational agencies to school leadership. *European Educationa Research Journal*, 8 (3), 397-406.
- Moos, L. (2011). Sustaining leadership through self-renewing communication. In L. Moos, O. Johansson & C. Day (Eds.), *How school principals sustain success over time* (pp. 127-150). Dordrecht: Springer.
- Moos, L. (2012a). Democratic schooling: Between outcomes and deliberation. In J. Brown, H. Ross & P. Munn (Eds.), *Democratic citizenship in schools*. Edinburgh: Dunedin.
- Moos, L. (2012b). Educational leadership in a competitive state: a contradiction in terms? *International Jouranl of Educational Management*, 26 (5), 461-469.
- Moos, L. (2013a). Postlude – wrap up of the argument. In L. Moos (Ed.), *Transnational influences on values and practices in nordic educational leadership - Is there a nordic model?* Dordrecht: Springer.
- Moos, L. (2013b). Prelude - tuning the instrument. In L. Moos (Ed.), *Transnational influences on values and practices in nordic educational leadership - Is there a nordic model?* Dordrecht: Springer.
- Moos, L. (Ed.) (2013c). *Transnational influences on values and practices in nordic educational leadership - Is there a nordic model?* Dordrecht: Springer.
- Moos, L., Hansen, B., Bjørk, G., & Johansson, O. (2013). Leadership for democracy. In L. Moos (Ed.), *Transnational influences on values and practices in nordic educational leadership - Is there a nordic model?* Dordrecht: Springer.
- Moos, L., & Kofod, K. (2011). Danish successful school leadership - Revisited. In L. Moos, O. Johansson & C. Day (Eds.), *How school principals sustain success over time*. Dordrecht: Springer.
- Moos, L., Kofod, K., & Krejsler, J. (2008). Successful principals: Telling or selling? - On the importance of context for school leadership *International Journal of Leadership in Education*, 11 (4), 341-352.
- Nicholes, S. L., & Berliner, D. C. (2007). *Collateral damage. How high-stakes testing corrupts America's schools*. Cambridge MA: Harvard Education Press.

- Pedersen, O. K. (2010). *Konkurrencestaten [The competitive state]*. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.
- Peters, M., Marshall, J., & Fitzsimons, P. (2000). Managerialism and educational policy in a global context: Foucault, neoliberalism and the doctrine of self-management. In N. C. Burbules & C. A. Torres (Eds.), *Globalization and education: critical perspectives* (pp. 109-132). New York: Routledge.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon* [Trends and translations. Ideas that form the 21. Century organisations]. Oslo: Universitetsforlaget.
- Taylor, F. W. (1911). *Principles of scientific management*. New York: Harper & Brothers.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilkinson, R., & Pickett, K. (2009). *The spirit level. Why more equal societies almost always do better*. London: Penguin Books.
- Woods, P. A. (2005). *Democratic leadership in education*. London: Paul Chapman.

Fecha de recepción: 10 de julio de 2012.

Fecha de revisión: 10 de julio de 2012.

Fecha de aceptación: 11 de octubre de 2012.

Ariza, Tania; Quevedo-Blasco, Raúl (2013). Análisis bibliométrico de la *Revista de Investigación Educativa* (2000-2012). *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), 31-52.
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.160321>

ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO DE LA REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (2000-2012)

Tania Ariza y Raúl Quevedo-Blasco
(Universidad de Granada)

RESUMEN

Se realiza un análisis bibliométrico de la Revista de Investigación Educativa para conocer la evolución y características de su producción científica. Se analizan 366 documentos publicados entre 2000 y 2012 a partir de indicadores como el año de publicación, idioma, metodología utilizada, tipo de muestra, contexto de la investigación, temática, índice de autoría, filiación institucional y productividad por país. La información se obtuvo de la versión electrónica de la revista y para conseguir otros indicadores bibliométricos relacionados con las citas que recibe, autores más citados, índice de impacto, envejecimiento, así como especialidades y revistas del Journal Citation Reports (JCR) en las que más se cita, se utilizó la base de datos IN-RECS y el JCR. En los resultados se observa información específica sobre su producción científica, y sus puntos positivos y negativos. Se discuten los aspectos más relevantes que hay que potenciar y otros que es necesario mejorar para que la revista consiga una mayor difusión.

Palabras clave: educación; análisis bibliométrico; producción científica; índice de impacto.

BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF THE REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (2000-2012)

ABSTRACT

A bibliometric analysis of the Revista de Investigación Educativa was performed in order to analyse the evolution and characteristics of its scientific production. Analysis of 366

Correspondencia:

Tania Ariza. Facultad de Psicología. Universidad de Granada. Campus de Cartuja s/n, 18011, Granada.
E-mail: tariza@ugr.es

Raúl Quevedo-Blasco. Facultad de Psicología. Universidad de Granada. Campus de Cartuja s/n, 18011, Granada. E-mail: rquevedo@ugr.es

published papers between 2000 and 2012 was conducted based on indicators such as year of publication, language, methodology, sample type, research context, topic, authorship index, institutional affiliation, and productivity by country. The information was obtained from the electronic version of the journal. We used the IN-RECS and JCR database in order to get other bibliometric indicators such as citations, most cited authors, impact index, and specialities or journals of the Journal Citation Reports (JCR) in which authors quote most. Results show specific information about scientific production, as well as strengths and weaknesses. We discuss those aspects that should be promoted and others which may need improvement, so that the journal may be more widely spread.

Keywords: education; bibliometric analysis; scientific production; impact index.

INTRODUCCIÓN

A partir de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y del Espacio Europeo de Investigación (EEI) se produce una internacionalización de la educación y de la investigación, con el objetivo de contribuir a una economía basada en el conocimiento y lograr mayor competitividad a nivel global. Por ello, las revistas científicas de España se encuentran en un periodo de cambio y están realizando esfuerzos para ser más competitivas en el contexto europeo (Matesanz del Barrio, 2010), con la pretensión de aumentar la calidad de sus publicaciones. En relación a esto, Gogolin (2012) describe el método del Proyecto Europeo sobre los Indicadores de Calidad en la Investigación Educativa (EERQI), creado para evaluar la calidad de las publicaciones científicas en Ciencias Sociales y Humanidades.

Según Buela-Casal et al. (2011) la implantación del EEES y del EEI ha supuesto la revalorización de las competencias científicas así como la creación y transferencia de conocimiento. De ahí que se realicen múltiples estudios en los que se mide la producción en investigación de las universidades españolas (Buela-Casal, Bermúdez, Sierra, Quevedo-Blasco y Castro, 2010; Buela-Casal, Bermúdez, Sierra, Quevedo-Blasco, Castro et al., 2012), e incluso otros que establecen diferencias entre comunidades autónomas (Buela-Casal, Bermúdez, Sierra, Quevedo-Blasco, Guillén-Riquelme et al., 2010, 2012). Todo lo relacionado con la educación y la investigación es objeto de evaluación, por lo que no sólo existe cierta tendencia a evaluar la producción de instituciones, sino que también hay un creciente interés por evaluar aspectos relacionados con los programas educativos (e.g., Pozo-Vicente y Aguaded-Gómez, 2012; Trevitt, Breman y Stocks, 2012), la producción de tesis doctorales españolas (Maz-Machado et al., 2012; Musi-Lechuga, Olivas-Ávila y Castro, 2011b; Olivas-Ávila, y Musi-Lechuga, 2012) e investigadores (Buela-Casal, Olivas-Ávila, Musi-Lechuga y Zych, 2011; Quevedo-Blasco, Ariza y Raya, 2012), entre otros.

El análisis de la producción de las revistas científicas también resulta de gran interés para los gestores de las propias revistas y para los investigadores que publican en ellas. Cada año se publican numerosos estudios bibliométricos, tanto de revistas relacionadas con el ámbito de la educación (Ariza, Granados, Ramiro y Gómez-García, 2011; Gómez-García, Ramiro, Ariza y Granados, 2012; Granados, Ariza, Gómez-García y Ramiro, 2011) como de otras disciplinas (Zych y Quevedo-Blasco, 2011). También

existen otras publicaciones en las que se analizan revistas indexadas en la *Web of Science* (WoS) y el *Journal Citation Reports* (JCR) reconocidas por su prestigio (e.g., Musi-Lechuga, Olivas-Ávila y Castro, 2011a; Navarrete-Cortés, Fernández-López, López-Baena, Quevedo-Blasco y Buela-Casal, 2010; Navarrete-Cortés, Quevedo-Blasco, Chaichio-Moreno, Ríos y Buela-Casal, 2009; Quevedo-Blasco, Díaz-Piedra y Guglielmi, 2009; Quevedo-Blasco y López-López, 2010, 2011), ya que esto representa un indicio de calidad de las publicaciones pertenecientes a determinadas áreas, aunque no es el único factor que indica la calidad de una revista (Buela-Casal y Zych, 2010; Ruiz-Pérez, Delgado y Jiménez-Contreras, 2010).

La preocupación por incrementar el impacto de las publicaciones está muy extendida entre los directores de las revistas científicas. El indicador más conocido para evaluarlas a nivel internacional es el Factor de Impacto (FI) usado por la WoS y el JCR. Según Buela-Casal y Zych (2012b), el FI es un índice polémico que origina grandes controversias entre los investigadores. A nivel nacional, el Índice de impacto, es usado principalmente por la base de datos IN-RECS para clasificar las revistas, estén incluidas o no en las WoS. Sin embargo, aunque ambos índices presentan inconvenientes son un referente a conseguir por las revistas científicas (Buela-Casal, 2010) porque actualmente es la medida más importante para evaluar la ciencia.

Uno de los indicadores de calidad con mayor relevancia para las revistas es, entre otros, la internacionalidad, ya que Zych y Buela-Casal (2010) afirman que las revistas internacionales son más valoradas que las nacionales y en Buela-Casal y Zych (2012a) establecen los criterios para que una revista sea considerada como internacional. La internacionalidad se ha convertido en una medida decisiva en la productividad científica y cada vez es más independiente del FI (Zych y Buela-Casal, 2007).

La difusión del conocimiento es esencial para el avance de la ciencia y el uso de indicadores bibliométricos que evalúan los contenidos de las revistas presenta múltiples ventajas por ser un método objetivo y verificable (Velasco, Eiros, Pinilla y San Román, 2012). Hernández Pina y Maquilón Sánchez (2010) establecieron aspectos que la *Revista de Investigación Educativa* (RIE) debía mejorar entre los criterios propuestos por la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT). No obstante, en 2012 la FECYT la ha reconocido como una de las revistas españolas de excelencia por su calidad editorial y científica. Bueno Sánchez y Fernández Cano (2003) ya realizaron un análisis cientimétrico de la revista desde su fundación hasta el año 2000. Por ello, en este estudio se analiza la producción científica de la RIE durante el período 2000-2012 a partir de indicadores bibliométricos, con el objetivo de analizar su evolución, las características de sus publicaciones así como sus fortalezas y debilidades. Para la redacción del artículo se siguieron las recomendaciones de Hartley (2012).

MÉTODO

Unidad de análisis

Se analizan 366 documentos publicados en la *Revista de Investigación Educativa* entre 2000 y 2012. Están clasificados como artículos, programas, ponencias, mesas redondas y simposios.

Materiales

La *Revista de Investigación Educativa* (ISSN 0212-4068 versión impresa e ISSN 1989-9106 versión electrónica) fue fundada en 1983 por la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). Esta revista publica dos números al año en los meses de enero y junio. El idioma de publicación es el español, aunque también acepta artículos en lengua inglesa. La versión electrónica de la revista tiene acceso libre y gratuito, aunque tiene un año de embargo, es decir, se puede acceder al contenido íntegro de los artículos al año de ser publicados. Es editada en la Universidad de Murcia y es revista fuente de la base de datos IN-RECS desde 1996. Además, pertenece a otras bases de datos nacionales (DIALNET, DICE, DULCINEA, Google Scholar, ISOC, MIAR, REDINET y RESH), internacionales (CARPHUS PLUS, E-REVISTAS, ERIH, HEDBIB, IRESIE y LATINDEX) y a catálogos como CSIC-ISOC, BNE, REBIUN, CIDE y OEI. Está en proceso de tramitación para incluirse en otras bases y catálogos como PIO, EBSCO, REDALYC y SCOPUS (Hernández Pina y Maquilón Sánchez, 2010). La revista cuenta con un Consejo Asesor formado por profesionales del ámbito de la educación pertenecientes a instituciones españolas y extranjeras.

La base de datos española IN-RECS (Índice de Impacto de las Revistas Españolas de Ciencias Sociales) fue creada en 2004 por el grupo de investigación EC³ (Evaluación de la Ciencia y de la Comunidad Científica) perteneciente a la Universidad de Granada. IN-RECS aporta información sobre las revistas españolas de ciencias sociales en diversas áreas de conocimiento, entre las que se encuentra la educación. En esta base de datos se puede conocer el índice de impacto y la evolución de las revistas, así como los artículos y los autores más citados, además de otros datos útiles para la comunidad científica.

Diseño y procedimiento

Se trata de un estudio descriptivo realizado a través de la observación y análisis de documentos. Para realizar el análisis de los documentos de la revista fueron seleccionados los trabajos publicados desde 2000 hasta 2012 y se consideraron en el estudio los artículos, programas, ponencias, mesas redondas y simposios. Las distintas aportaciones pertenecientes a cada simposio fueron consideradas como documentos independientes. El análisis se hizo a través de la versión electrónica de la revista y se realizó por dos investigadores de forma autónoma para lograr una mayor fiabilidad de los datos obtenidos. El periodo de búsqueda y obtención de datos, fue del 3 al 20 de septiembre de 2012.

Los indicadores utilizados en el estudio fueron el año de publicación, tipo de metodología, muestra utilizada, contexto de la investigación, temática, índice de autoría, filiación institucional de los autores y productividad por país. Además, para el análisis se tuvieron en cuenta otro tipo de indicadores obtenidos de la base de datos IN-RECS y del JCR, como el número total de citas recibidas y citas recibidas en los tres años posteriores a la publicación del artículo, autores más citados, evolución del índice de impacto y del envejecimiento de la revista, especialidades que más la citan, el porcentaje

de artículos citados frente al número medio de citas por artículo, así como el porcentaje de revistas del JCR que han citado a la RIE.

Los documentos en función del tipo de metodología del estudio se clasificaron como Teóricos, Empíricos y Cualitativos. Se clasificó en la categoría Mixtos a aquellos artículos cuya metodología utilizada era cuantitativa y cualitativa. En la categoría Otros fueron incluidos aquellos artículos que describían programas, ponencias, mesas redondas y simposios. En relación al tipo de muestra utilizada en los artículos, se hizo una clasificación a partir de los siguientes grupos: Sin muestra, Familia/padres, Profesionales, Niños (con y sin patología), Adolescentes (con y sin patología), Adultos (con y sin patología) y ancianos. Aquellos artículos cuya muestra englobaba más de una categoría se clasificó como Mixta. El tipo de muestra de los artículos que no correspondía con ninguna de las categorías establecidas se clasificó como Otra.

El contexto de investigación se catalogó como Educativo, Laboral, Familiar y Socio-comunitario y para la clasificación de los artículos en función de la temáticas se hizo una selección y adaptación de las disciplinas de la nomenclatura de la UNESCO (1988) del área de Pedagogía y de la tabla de materias de la Clasificación Decimal Universal (CDU) en el área de Educación (Agencia Española del ISBN, s.f.). El índice de autoría se obtuvo con el recuento del número de autores que firmaron cada artículo y para obtener la filiación institucional se tuvo en cuenta la institución a la que pertenecía el primer autor en aquellos casos en los que había autores de diferentes instituciones. En cambio, para conocer la productividad por país se consideró el país al que pertenecen todos los autores.

Respecto a los indicadores obtenidos de IN-RECS, una vez encontrada la información de los trabajos más citados desde 1996 hasta 2009, se calculó la media de citas por año de cada uno de los trabajos (desde el año que fue publicado hasta 2009). Para obtener el número de citas en los tres años posteriores a la publicación de los artículos, en primer lugar, se analizaron todos los artículos publicados en la *RIE* (desde 1994 hasta 2009) que habían tenido citas en IN-RECS. Posteriormente, en cada uno de ellos, se contabilizaron las citas que dichos artículos habían obtenido en los tres años siguientes a su publicación. Para este último indicador no se tuvo en cuenta el año de publicación del artículo, para que ningún documento estuviera en desventaja respecto al número de citas por haber sido publicado en el último número de la revista de ese año. Una vez obtenidos los datos, se hizo la media de dichas citas por el intervalo temporal de tres años.

Para conocer los autores más citados se contabilizaron las citas pertinentes a los autores en sus trabajos. Una vez calculado el total de citas de cada autor, se plasmó la información de todos aquellos que tenían más de 15 citas en total. En el caso de que algún autor firmara de dos o más formas diferentes, se verificó que se trataba del mismo con el fin de unificar y contabilizar correctamente las citas. Por otra parte, se verificaron desde el año 1996 hasta 2010 (datos más recientes), los índices de impactos obtenidos por la revista en cada uno de los años. Para comprobar la posición se plasmó dicha información en una gráfica en cuartiles. El índice de envejecimiento de los últimos cinco años y la información del porcentaje de artículos citados frente al número medio de citas por artículo de la revista en comparación con el área de Educación se obtuvieron directamente de IN-RECS.

En cuanto a las especialidades citantes de la revista, se ha diferenciado entre las categorías propias de IN-RECS y las categorías especificadas del JCR. El porcentaje de citas de las revistas en las que más se cita a la *RIE* se calculó en función del total de citas que tiene la revista en dicha base de datos, sin contabilizar las auto-referencias. Para el cálculo del total de revistas, se analizaron las revistas en las que se cita a la *RIE*. Posteriormente, se contabilizaron cuántas son españolas y cuáles están indizadas actualmente en el JCR de 2011.

RESULTADOS

En este estudio bibliométrico se analiza la producción científica de la *RIE* para conocer sus características y evolución en los últimos 12 años. Se analizaron 366 documentos publicados desde 2000 a 2012 y en la Figura 1 se puede comprobar el número de documentos publicados por año en la revista. Se observa que en los dos primeros años analizados la cifra es más alta que el resto de años. Esto es debido a la publicación de un número monográfico sobre evaluación de programas educativos en 2000 y otro número en el que se publicaron las aportaciones de las diferentes ponencias, mesas y simposios del *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* en 2001. El idioma de publicación de las investigaciones, es el español casi en su totalidad (98,9%). A partir de 2011 se empezaron a publicar artículos en lengua inglesa (0,8%). Una aportación que forma parte de un simposio está escrita en portugués (0,3%).

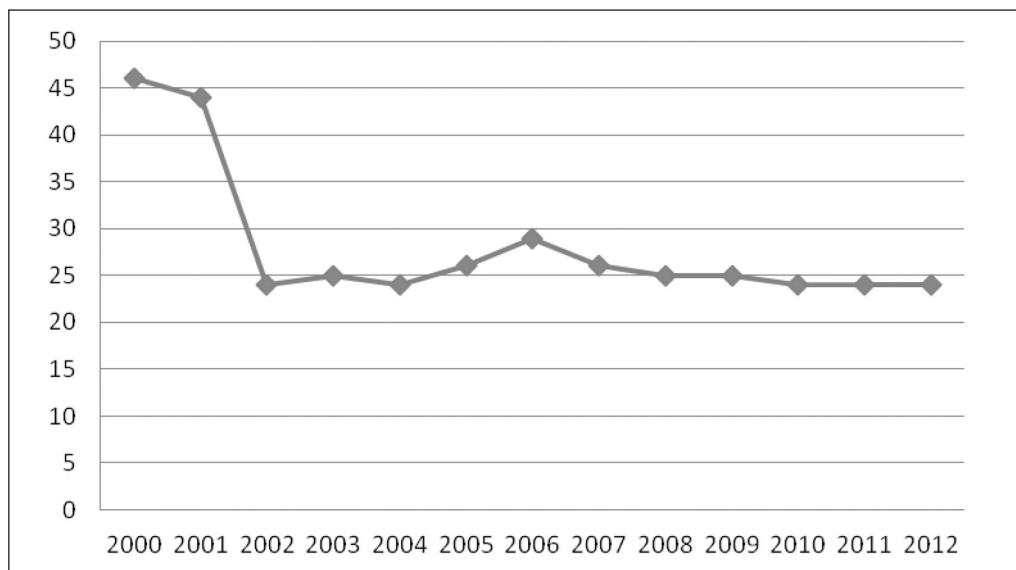


FIGURA 1
EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ARTÍCULOS PUBLICADOS EN LA REVISTA DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA POR AÑO (2000-2012)

Respecto a la metodología utilizada en los estudios publicados de la *RIE*, si consideramos el total de los años analizados se puede ver que más de la mitad de los artículos son empíricos (55,5%) y esto también se aprecia en cada año, excepto en 2000 que predominan los estudios teóricos y en 2001 otro tipo de artículos (ponencias, mesas redondas y simposios).

TABLA 1
**PORCENTAJE DE ARTÍCULOS PUBLICADOS EN LA REVISTA DE INVESTIGACIÓN
 EDUCATIVA EN FUNCIÓN DEL TIPO DE METODOLOGÍA UTILIZADA**

Metodología					
Año	Teóricos	Empíricos	Cualitativos	Mixtos	Otros
2000	45,7	23,9	0	0	30,4
2001	4,5	15,9	0	2,3	77,3
2002	20,8	75,0	4,2	0	0
2003	12,0	76,0	8,0	4,0	0
2004	12,5	75,0	8,3	4,2	0
2005	11,5	65,5	15,4	7,7	0
2006	10,3	58,6	6,9	24,1	0
2007	23,1	38,5	26,9	11,5	0
2008	4,0	72,0	8,0	16,0	0
2009	4,0	52,0	12,0	32,0	0
2010	4,2	87,5	8,3	0	0
2011	12,5	70,8	12,5	4,2	0
2012	4,2	70,8	8,3	16,7	0
Total	14,5	55,5	8,2	8,7	13,1

Nota. Se clasificó en la categoría Mixtos a aquellos artículos cuya metodología utilizada en el estudio es cuantitativa y cualitativa. Se incluyeron en la categoría Otros aquellos artículos que describían Programas, Ponencias, Mesas redondas y Simposios.

En Tabla 2 se observa que el 23,6% de los artículos no tienen muestra, seguido de aquellos cuya muestra son adultos (22,7%), de los cuales el 0,5% tienen alguna patología. Cabe resaltar que el 14,8% de los artículos tienen una muestra formada por profesionales. El contexto en el que se desarrollan las investigaciones es en su mayoría educativo (76%) (véase Figura 2). Además, se observa en la Tabla 3 que la temática más investigada tiene que ver con la evaluación de programas, centros o profesores (18,6%), seguida de aquellas relacionadas con métodos pedagógicos y estrategias de aprendizaje (7,7%) y sobre calidad de la educación (6,3%).

TABLA 2

PORCENTAJE DE ARTÍCULOS PUBLICADOS EN EL PERÍODO 2000-2012 EN LA REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN FUNCIÓN DEL TIPO DE MUESTRA ANALIZADA EN EL ESTUDIO

Tipo de muestra	%
Sin muestra	23,6
Familia/padres	1,4
Profesionales	14,8
Niños	4,9
Niños con patología	1,1
Niños sin patología	3,8
Adolescentes	9,1
Adolescentes con patología	0,3
Adolescentes sin patología	8,8
Adultos	22,7
Adultos con patología	0,5
Adultos sin patología	22,2
Ancianos	0,8
Mixta	5,8
Otra	17,0

Nota. Aquellos artículos cuya muestra engloba más de una categoría se clasificó como Mixta. El tipo de muestra de los artículos que no correspondía con ninguna de las categorías establecidas se clasificó como Otra.

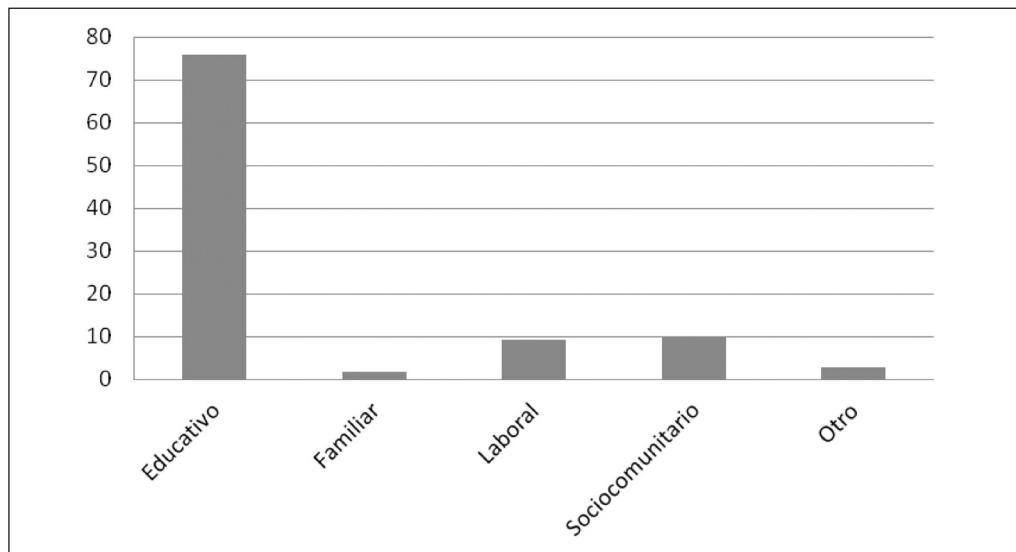


FIGURA 2

PORCENTAJE DE ARTÍCULOS PUBLICADOS EN EL PERÍODO 2000-2012 EN LA REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN FUNCIÓN DEL CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLA LA INVESTIGACIÓN

Nota. Se clasificaron en la categoría Otro aquellos artículos cuyo contexto no correspondía con ninguno de los establecidos.

TABLA 3
PORCENTAJE DE ARTÍCULOS PUBLICADOS EN EL PERÍODO 2000-2012 EN LA REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN FUNCIÓN DE LA TEMÁTICA DEL ESTUDIO

Temática	%
Evaluación de programas, centros y profesores	18,6
Métodos pedagógicos y estrategias de aprendizaje	7,7
Calidad de la educación	6,3
Atención a la diversidad	5,7
Tecnología educativa	5,7
Evaluación al alumnado	4,9
Orientación escolar y tutoría	4,9
Psicología del desarrollo y de la educación	4,6
Formación del profesorado	4,6
Sociología de la educación	4,1
Investigación educativa	4,1
Intervención educativa	3,3
Educación comparada	3,0
Educación especial	2,7
Diagnóstico educativo y evaluación psicopedagógica	2,5
Desarrollo profesional del docente	2,5
Otra	2,2
Política educativa	1,9
Organización y dirección de instituciones educativas	1,6
Igualdad y la paz	1,6
Modelos educativos	1,6
Didáctica	1,4
Educación moral y cívica	1,1
Diseño, desarrollo e innovación del currículum	0,8
Teoría de la educación	0,8
Historia de la educación	0,8
Violencia escolar	0,3
Economía de la educación	0,3
Pedagogía social	0,3

En cuanto al índice de autoría se puede destacar que la mayor parte de los artículos están escritos por un autor (33,1%) y si se observan los datos en cada año predominan los estudios firmados por uno, dos o tres autores como máximo (véase Tabla 4). La filiación institucional de los autores es en su mayoría de la Universidad de Granada (10,9%), la Universidad de Barcelona (9%) y la Universidad de Sevilla (8,7%). El 2,7% pertenece a otras instituciones españolas que no son universidades y el 3,9% de las aportaciones pertenece a universidades de otros países (véase Tabla 5). En la Tabla 6 se observa la productividad por país, la mayor parte es de España

(96,8%) y también hay contribuciones de otros países europeos y americanos, e incluso de un país asiático.

TABLA 4
PORCENTAJE DE ARTÍCULOS PUBLICADOS EN LA REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN FUNCIÓN DEL ÍNDICE DE AUTORÍA

Año	Número de Autores						
	1	2	3	4	5	6	7 o más
2000	65,2	15,2	6,5	4,3	4,3	4,3	0
2001	47,7	6,8	13,6	9,1	4,5	11,4	6,8
2002	25,0	33,3	20,8	4,2	4,2	4,2	8,4
2003	28,0	28,0	20,0	16,0	4,0	0	4,0
2004	25,0	29,2	37,5	4,2	4,2	0	0
2005	26,9	38,5	23,1	3,8	3,8	3,8	0
2006	27,6	31,0	20,7	17,2	3,4	0	0
2007	34,6	26,9	15,4	11,5	3,8	0	7,6
2008	28,0	32,0	20,0	16,0	4,0	0	0
2009	24,0	32,0	24,0	8,0	4,0	0	8,0
2010	20,8	54,2	8,3	8,3	4,2	4,2	0
2011	20,8	12,5	33,3	16,7	8,3	4,2	4,2
2012	16,7	29,2	33,3	16,7	0	4,2	0
Total	33,1	26,5	19,9	10,1	4,1	3,3	3,0

TABLA 5
PORCENTAJE DE ARTÍCULOS PUBLICADOS EN EL PERÍODO 2000-2012 EN LA REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN FUNCIÓN DE LA FILIACIÓN INSTITUCIONAL DE LOS AUTORES

Filiación institucional	%
Universidades españolas	93,4
Universidad de Granada	10,9
Universidad de Barcelona	9,0
Universidad de Sevilla	8,7
Universidad de Murcia	7,1
Universidad Nacional de Educación a Distancia	4,6
Universidad de Santiago de Compostela	4,6
Universidad de La Coruña	4,1
Universidad del País Vasco	3,6
Universidad Complutense de Madrid	3,3
Universidad de Oviedo	3,0
Universidad de Valencia	2,7
Universidad de Jaén	2,5
Universidad de Córdoba	2,2

Universidad de Salamanca	1,9
Universidad de La Laguna	1,9
Universidad de Gerona	1,9
Universidad de Huelva	1,9
Universidad de Zaragoza	1,6
Universidad de León	1,6
Universidad de Alicante	1,6
Universidad de Lleida	1,1
Universidad de Navarra	1,1
Universidad de Extremadura	1,1
Universidad Autónoma de Madrid	1,1
Universidad Autónoma de Barcelona	1,1
Universidad de Málaga	1,1
Universidad de Almería	0,8
Universidad Jaume I de Castellón	0,8
Universidad de Vigo	0,8
Universidad de Castilla-La Mancha	0,8
Universidad de Cádiz	0,5
Universidad de las Islas Baleares	0,5
Universidad Abierta de Cataluña	0,5
Universidad Católica San Antonio	0,5
Universidad San Pablo CEU	0,5
Universidad Pompeu Fabra	0,3
Universidad Pontificia de Comillas	0,3
Universidad Pontificia de Salamanca	0,3
Universidad Rovira i Virgili	0,3
Universidad Rey Juan Carlos	0,3
Universidad Miguel Hernández de Elche	0,3
Universidad Camilo José Cela	0,3
Universidad de Cantabria	0,3
<i>Otras instituciones españolas</i>	2,7
<i>Universidades extranjeras</i>	3,9

TABLA 6
PORCENTAJE DE ARTÍCULOS PUBLICADOS EN EL PERÍODO 2000-2012 EN LA REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN FUNCIÓN DE LA PRODUCTIVIDAD POR PAÍS

Productividad por país	
España	96,8
México	0,8
Portugal	0,5
Reino Unido	0,4
Cuba	0,2
Argentina	0,2
Alemania	0,2
Estados Unidos	0,1
Colombia	0,1
Bolivia	0,1
Brasil	0,1
China	0,1
Perú	0,1

En referencia a los indicadores obtenidos de la base de datos IN-RECS, se pueden comprobar en la Tabla 7 los artículos de la *RIE* más citados, habiendo recibido 19 citas el artículo que está en primera posición. Asimismo, recibieron una media de siete citas en los tres años posteriores a su publicación, los artículos publicados en 1997. Los artículos publicados de 2008 y 2009 no recibieron citas en los tres años posteriores a su publicación (véase Figura 3). En la Tabla 8 pueden observarse los autores más citados en IN-RECS, estando en primer lugar Fuensanta Hernández Pina con 34 citas, seguida de Ramón González Cabanach y Antonio Valle Arias, ambos con 33 citas.

TABLA 7
TRABAJOS MÁS CITADOS DE LA REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (1996-2009) Y MEDIA DE CITAS POR AÑO EN IN-RECS

Título	Año	Nº citas	Citas por año
1. Gestión de la competencia de acción profesional.	2002	19	2,37
2. Educación emocional y competencias básicas para la vida.	2003	11	1,57
3. Patrones motivacionales en estudiantes universitarios: características diferenciales.	1997	17	1,30
4. El desarrollo profesional de los orientadores de educación secundaria: análisis de necesidades y prospectiva.	2001	10	1,11
5. Un modelo integrador explicativo de las relaciones entre metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico.	1999	10	0,90

5. La evaluación de programas sociales. Fundamentos y enfoques teóricos.	2000	9	0,90
7. Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles.	2001	8	0,88
7. Educación y diversidad de los más capaces. Hacia su plena integración escolar.	2001	8	0,88
9. Roles y funciones de los orientadores.	1998	10	0,83
10. La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades.	1996	10	0,71
11. Panorámica general de la investigación sobre educación intercultural en Europa.	1997	8	0,66
11. La función orientadora: claves para la acción.	1998	8	0,66
13. Pruebas estandarizadas y evaluación del rendimiento: usos y características métricas,	1996	8	0,57

Nota. Datos obtenidos de IN-RECS en el periodo del 3 al 20 de septiembre de 2012. Los artículos están ordenados en función de la media de citas recibidas por año.

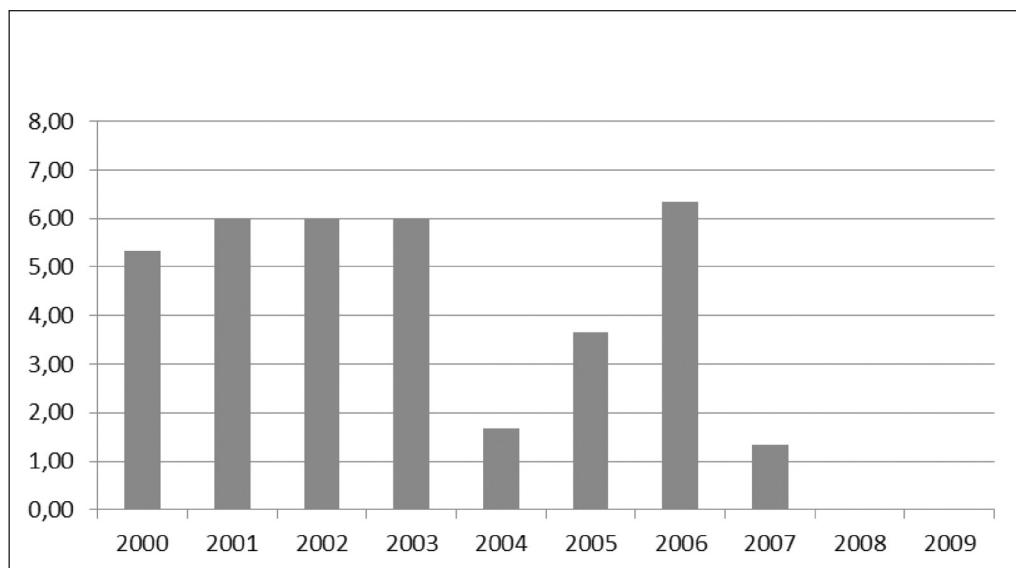


FIGURA 3
MEDIA DEL NÚMERO DE CITAS RECIBIDAS EN IN-RECS EN LOS TRES AÑOS POSTERIORES A LA PUBLICACIÓN DE LOS ARTÍCULOS DE LA REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, EN FUNCIÓN DEL AÑO DE SU PUBLICACIÓN (2000-2009)

TABLA 8
AUTORES DE LA REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA MÁS CITADOS EN IN-RECS
(1996-2009)

Autores	Citas
Hernández Pina, Fuensanta	34
González Cabanach, Ramón	33
Valle Arias, Antonio	33
de Miguel Díaz, Mario	26
Buendía Eisman, Leonor	24
Echeverría Samanes, Antonio Benito	23
Jiménez Fernández, Carmen	21
Bartolomé Pina, Margarita	20
Marín Gracia, María Ángeles	20
Núñez Pérez, José Carlos	20
Repetto Talavera, Elvira	19
Cabrera Rodríguez, Flor	18
Cuevas González, Lino Manuel	17
Sobrado Fernández, Luis	17

Nota. Autores con más de 16 citas en IN-RECS en el período del 3 al 20 de septiembre de 2012.

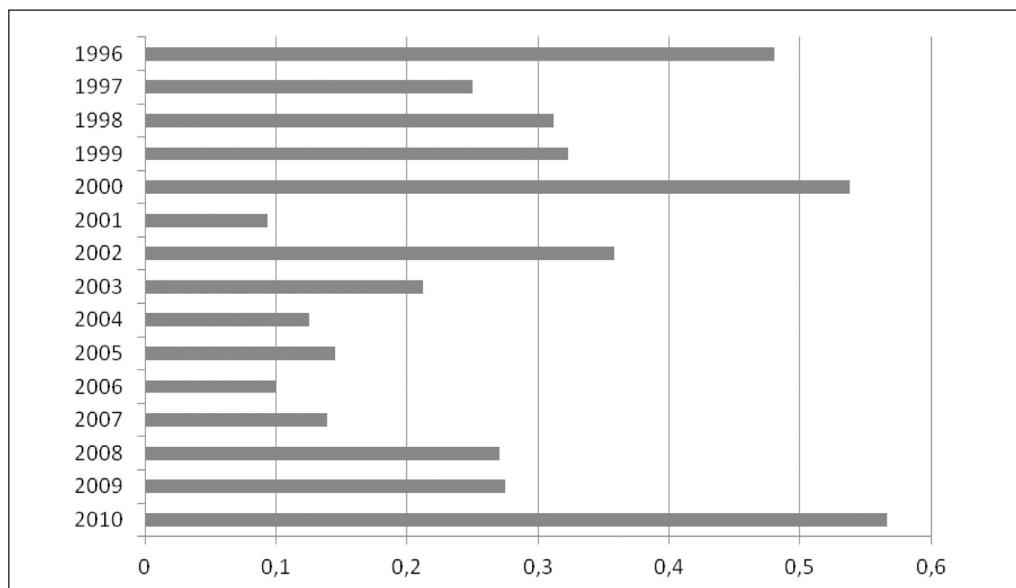
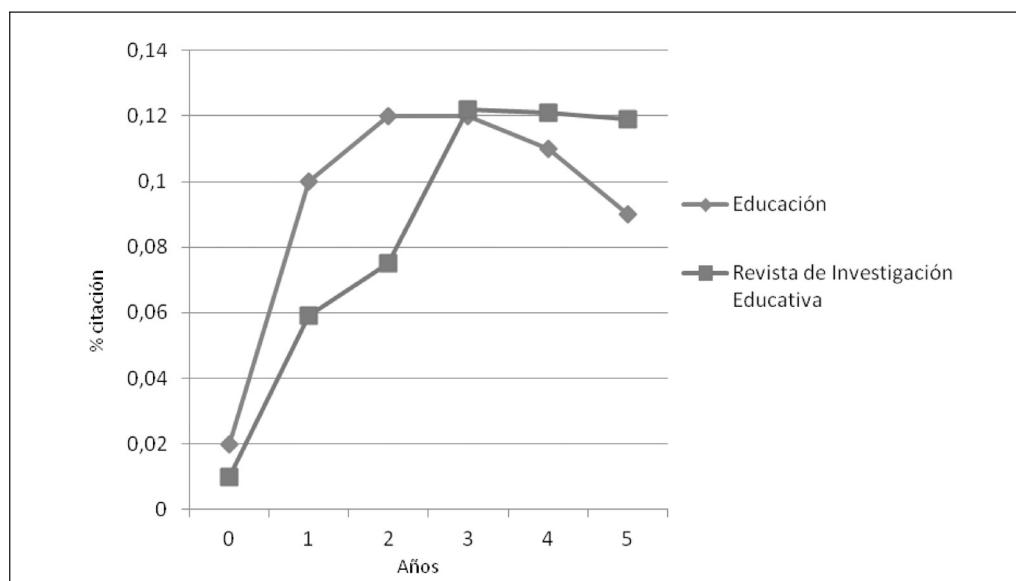
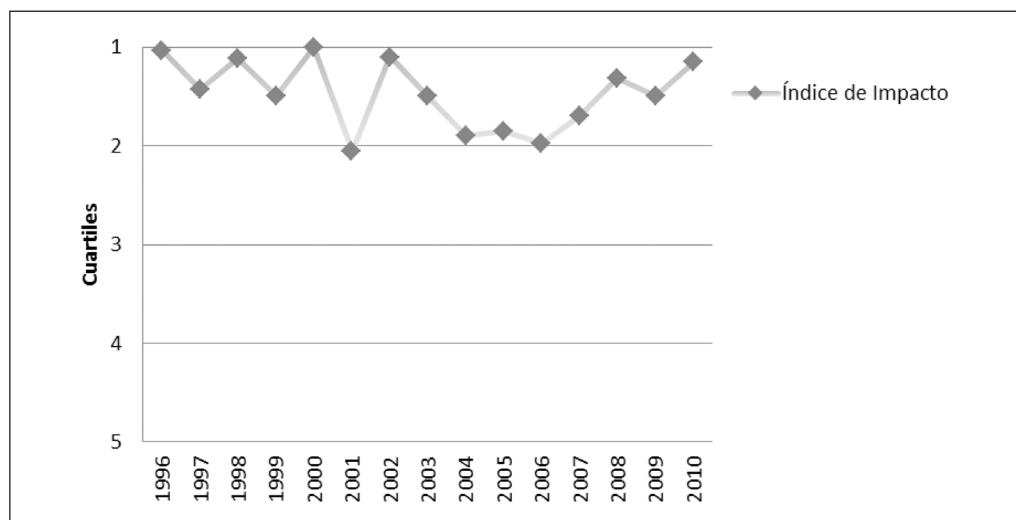


FIGURA 4
EVOLUCIÓN DEL ÍNDICE DE IMPACTO DE LA REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
EN IN-RECS (1996-2010)



Nota. Información obtenida directamente de IN-RECS.

En la Figura 4 puede observarse la evolución que ha tenido la revista desde 1996 hasta 2010 a partir de su índice de impacto. Se puede comprobar que la revista tuvo su índice más alto en 2010 con una puntuación de 0,566 y el más bajo en 2001 con 0,094. Si se atiende su posición en función de los cuartiles, se detecta que en 2001 la revista baja al segundo cuartil (véase Figura 5). En cuanto al índice de envejecimiento de la *RIE*, es decir, el tiempo que tarda en obtener citas, en la Figura 6 puede observarse una comparación con el envejecimiento de todas las revistas del área de Educación en IN-RECS.

Por otra parte, las revistas incluidas en IN-RECS especializadas en Educación son las que más citas aportan a la revista, seguido de las de Psicología. En el caso de revistas indexadas en el JCR, la *RIE* recibió más citas de revistas especializadas en Ciencias de la Información y Biblioteconomía (véase Tabla 9).

En relación al porcentaje de artículos citados y el número medio de citas por artículo de la *RIE* en comparación con el área de Educación en IN-RECS, la revista tiene un porcentaje de artículos citados del 77,6%, muy por encima al porcentaje de artículos citados dentro del área de Educación (17,6%). El número medio de citas por artículo para el periodo 1994-2009 en el área de Educación es de 0,35. Por el contrario, la revista tiene un número medio de citas por artículo de 2,05.

TABLA 9

ESPECIALIDADES/CATEGORÍAS CITANTES (NACIONALES Y DEL JOURNAL CITATION REPORTS) DE LA REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN (EXCLUYENDO LAS AUTOREFERENCIAS) EN IN-RECS

Especialidad/categoría	Citas
<i>IN-RECS</i>	
Educación	393
Psicología	92
Documentación	3
Sociología	2
Derecho del trabajo	2
Economía	2
<i>Journal Citation Reports (JCR)</i>	
Information Science & Library Science	4
Computer Science, Interdisciplinary Applications	3
Psychology, Educational	3
Education, Special	3
Rehabilitation	3
Psychology, Experimental	2
Psychology, Applied	1
Management	1
Planning & Development	1
Education & Educational Research	1
Psychology, Clinical	1

Nota. Datos obtenidos de IN-RECS.

TABLA 10
DISTRIBUCIÓN DE LAS REVISTAS CITANTES Y PORCENTAJE DE CITAS APORTADAS
SEGÚN DATOS DE IN-RECS EN LA REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Revistas	% citas
Bordón	29,58
Revista Española de Orientación y Psicopedagogía	13,61
Revista de Educación (Madrid)	13,35
Revista Española de Pedagogía	8,64
RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa	6,02
Revista de Ciencias de la Educación (Madrid)	4,71
C&E. Cultura y Educación	3,40
Revista de Psicología General y Aplicada	2,36
Psicothema	1,57
Ansiedad y Estrés	1,05
Infancia y Aprendizaje	1,05
Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria	1,05
Boletín de Psicología	0,79
ESE. Estudios sobre Educación	0,79
Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas	0,79
Metodología de las Ciencias del Comportamiento	0,79
Revista Española de Documentación Científica	0,79
Scientometrics	0,79
Estudios de Psicología	0,52
International Journal of Clinical and Health Psychology	0,52
Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración	0,52
Cognitive processing	0,52
Anales de Psicología	0,26
Anuario de Psicología	0,26
Aula de Innovación Educativa	0,26
Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa	0,26
Economistas. Revista del Colegio de Economistas de Madrid	0,26
Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación	0,26
International Journal of Psychology and Psychological Therapy	0,26
Investigación en la Escuela	0,26
Papeles del Psicólogo: Revista del Colegio Oficial de Psicólogos	0,26
Papers. Revista de Sociología	0,26
Revista Iberoamericana de Educación (Versión impresa)	0,26
Revista Internacional de Sociología	0,26
Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado	0,26
Revista de Psicodidáctica	0,26
Revista de Psicología Social Aplicada	0,26
Behavioral Psychology-Psicología Conductual	0,26
British journal of developmental disabilities	0,26
British journal of educational psychology	0,26
Educational psychology	0,26
Journal of career development	0,26
Journal of deaf studies and deaf education	0,26
Journal of intellectual & developmental disability	0,26
Psychology in the schools	0,26
Research evaluation	0,26
Research in higher education	0,26
Research policy	0,26

Nota. Datos obtenidos de IN-RECS.

En la Tabla 10 se pueden observar las revistas en las que se citaron artículos de la *RIE* y un 29,58% de las citas las aportó *Bordón*, seguida de la *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* (13,61%) y la *Revista de Educación* (13,35). Además, en la Figura 7, se observa el número total de revistas citantes de la *RIE*, de las cuales la mayor parte son españolas y más de la mitad están indexadas actualmente en el JCR.

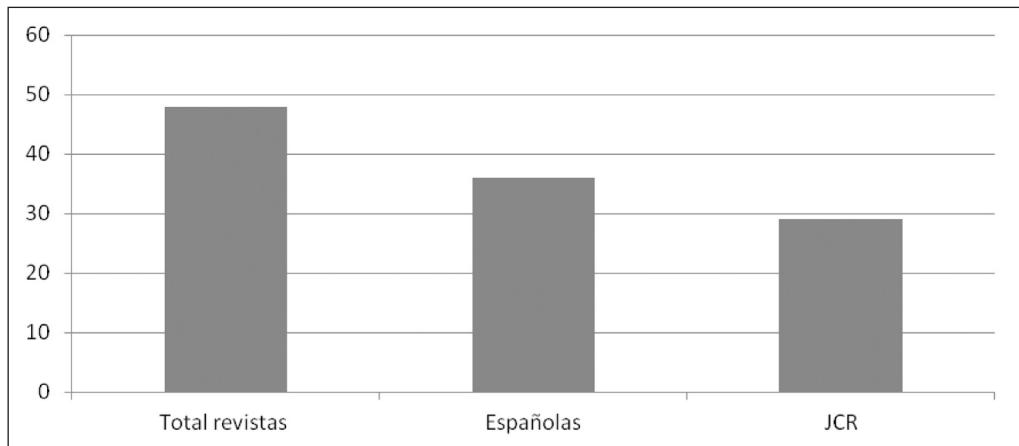


FIGURA 7

NÚMERO TOTAL DE REVISTAS, ESPAÑOLAS E INDEXADAS ACTUALMENTE EN EL JOURNAL CITATION REPORTS (JCR) CITANTES DE LA REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN IN-RECS (1996-2009)

DISCUSIÓN

Actualmente es de gran relevancia conocer el funcionamiento de las revistas científicas, con el objetivo de conseguir un rendimiento óptimo de la misma. De forma más detallada, el número de artículos publicados por la *Revista de Investigación Educativa* (*RIE*) ha sido constante a partir del año 2002, tal y como se puede ver en las Figuras 1 y 4. De echo, en los dos años previos (2000-2001) dicho número fue casi del doble en comparación al resto de los años (debido a las características descritas en los resultados), lo cual puede haber repercutido en el Índice de Impacto de 2001, que ha sido el más bajo de la historia de la revista (0,094) y la única vez que ha estado en el segundo cuartil de IN-RECS. Aunque, también es cierto que en general, la evolución de este índice ha sido constante a lo largo del tiempo (ver Figura 5).

A pesar de que más del 50% de artículos publicados del 2000 al 2012 tienen una metodología de carácter empírico, mediante el análisis de los trabajos más citados, se puede verificar que realmente son los teóricos, los que tienen el mayor número de citas (69,2% de los artículos más citados), seguidos de los empíricos (15,3%). Este resultado apoya el estudio de Buela-Casal et al. (2009), donde se verificó que los artículos teóricos reciben más citas que los empíricos y por ello aportan más al Factor de Impacto de las revistas pertinentes.

Por otra parte, tal y como se puede ver en la Figura 2, y muy fiel a la denominación de la revista, tiene muy bien definido el contexto de las publicaciones científicas, ya que más del 70% de los artículos pertenecen al ámbito educativo, y en concreto el mayor porcentaje de trabajos son de “Evaluación de programas, centros y profesores” con un 18,6%. Aunque también es cierto que los trabajos publicados, además de ser más citados en Educación, también se citan en otros campos como por ejemplo Psicología, Documentación y Sociología, entre otros (ver Tabla 9).

Atendiendo al índice de autoría, tal y como se puede ver en la Tabla 4, predominan los artículos publicados con un autor (33,1%). Y además, cinco de los diez artículos más citados, según la información de IN-RECS, son también de un solo autor.

En las Tablas 5 y 6 se puede ver que la mayor parte de los autores (atendiendo a la filiación) son españoles, aportando España el 96,8% del total de trabajos publicados. A pesar de que también hay artículos de otros 12 más (sin desglosar al Reino Unido en los países que lo componen), atendiendo al nivel de internacionalidad de la revista, sería muy importante en el futuro aumentar el número de trabajos de otras nacionalidades, con los pertinentes criterios de calidad exigidos por la revista.

Según la información de IN-RECS, del total de artículos analizados (2000-2012), tan sólo un 22,68% han sido citados, aunque es cierto que por ejemplo el trabajo más citado tiene una media de citas por año de 2,37. A su vez, el número de trabajos con más de dos citas es también bastante bajo (12,30%). En este sentido, en la Figura 3 se percibe que el número medio de citas por año (contabilizando los tres años posteriores a la publicación) es bastante bueno, ya que en la mayoría de los años oscila en torno a seis. Ha sido en 2004 (quizás como consecuencia del tipo de documentos publicados en 2011) y en 2007, cuando la revista ha obtenido la media de citas más baja (con una media ligeramente superior al 1). No se han encontrado trabajos publicados en 2008 y 2009 con citas. Esto puede ser debido a que la base de datos no las tenga registradas (debido a que sólo tiene información hasta 2009), o que realmente no tengan citas. Por todo ello, se puede decir que existe una cierta homogeneidad en las citas obtenidas (con la excepción de los años matizados), y quizás por esta razón, el porcentaje de citas de la revista esté por encima del área de Educación (Figura 6).

Para concluir, destacar que la proyección de la revista es positiva, ya que es de interés para otras revistas que actualmente están indexadas en el *Journal Citation Reports* (JCR). En la Figura 7 se puede verificar como del total de revistas en las que se cita a la *Revista de Investigación Educativa*, casi el 30% son revistas del JCR.

REFERENCIAS

- Agencia Española del ISBN (s.f.). *Tabla de Materias de la Clasificación Decimal Universal*. Recuperado de <http://www.mcu.es/libro/CE/AgenciaISBN/InfGeneral/TablaCDU.html>
- Ariza, T., Granados, M. R., Ramiro, M. T., & Gómez-García, A. (2011). Una década de la Revista Española de Orientación y Psicopedagogía: un análisis bibliométrico de su evolución. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22, 38-57.
- Buela-Casal, G. (2010). Índices de impacto de las revistas científicas e indicadores para medir el rendimiento de los investigadores. *Revista de Psicodidáctica*, 15, 3-19.

- Buela-Casal, G., Bermúdez, M. P., Sierra, J. C., Quevedo-Blasco, R., & Castro, A. (2010). Ranking de 2009 en investigación de las universidades públicas españolas. *Psicothema*, 22, 171-179.
- Buela-Casal, G., Bermúdez, M. P., Sierra, J. C., Quevedo-Blasco, R., Castro, A., & Guillén-Riquelme, A. (2011). Ranking de 2010 en investigación de las universidades públicas españolas. *Psicothema*, 23, 527-536.
- Buela-Casal, G., Bermúdez, M. P., Sierra, J. C., Quevedo-Blasco, R., Castro, A., & Guillén-Riquelme, A. (2012). Ranking de 2011 en producción y productividad en investigación de las universidades públicas españolas. *Psicothema*, 24, 505-515.
- Buela-Casal, G., Bermúdez, M. P., Sierra, J. C., Quevedo-Blasco, R., Guillén-Riquelme, A., & Castro, A. (2010). Relación de la productividad científica y eficiencia en investigación con la financiación de las comunidades autónomas españolas. *Psicothema*, 22, 924-931.
- Buela-Casal, G., Bermúdez, M. P., Sierra, J. C., Quevedo-Blasco, R., Guillén-Riquelme, A., & Castro, A. (2012). Productividad y eficiencia en investigación de 2010: relación con la financiación de las comunidades autónomas españolas. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17, 35-50.
- Buela-Casal, G., Olivas-Ávila, J., Musi-Lechuga, B., & Zych, I. (2011). The h index of the presidents of the American Psychological Association (APA) through journal articles included in the Web of Science. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11, 95-107.
- Buela-Casal, G., & Zych, I. (2010). Analysis of the relationship between the number of citations and the quality evaluated by experts in psychology journals. *Psicothema*, 22, 270-275.
- Buela-Casal, G., & Zych, I. (2012a). How to measure the internationality of scientific publications. *Psicothema*, 24, 435-441.
- Buela-Casal, G., & Zych, I. (2012b). What do the scientists think about the impact factor? *Scientometrics*, 92, 281-292. doi: 10.1007/s11192-012-0676-y
- Buela-Casal, G., Zych, I., Medina, A., Viedma del Jesús, M. I., Lozano, S., & Torres, G. (2009). Analysis of the influence of the two types of the journal articles; theoretical and empirical on the impact factor of a journal. *Scientometrics*, 80, 265-282.
- Bueno Sánchez, A., & Fernández Cano, A. (2003). Análisis científico de la productividad en la Revista de Investigación Educativa (1983-2000). *Revista de Investigación Educativa*, 21, 507-532.
- Gogolin, I. (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, 13-27.
- Gómez-García, A., Ramiro, M. T., Ariza, T., & Granados, M. R. (2012). Estudio bibliométrico de Educación XX1. *Educación XX1*, 15, 17-41.
- Granados, M. R., Ariza, T., Gómez-García, A., & Ramiro, M. T. (2011). Estudio bibliométrico de Aula Abierta. *Aula Abierta*, 39, 97-11.
- Hartley, J. (2012). New ways of making academic articles easier to read. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12, 143-160.
- Hernández Pina, F., & Maquilón Sánchez, J.J. (2010). Indicadores de calidad de las revistas científicas y sistema de gestión editorial mediante OJS. *Revista de Investigación Educativa*, 28, 13-29.

- Matesanz del Barrio, M. (2010). Los retos de las publicaciones científicas españolas en el desarrollo de la Europa del conocimiento. *@tic. Revista d'Innovació Educativa*, 5, 20-29.
- Maz-Machado, A., Bracho-López, R., Torralbo-Rodríguez, M., Gutiérrez-Arenas, M. P., Jiménez-Fanjul, N., & Adamuz-Povedano, N. (2012). Redes académicas generadas por las tesis doctorales de educación matemática en España. *Revista de Investigación Educativa*, 30, 271-286.
- Musi-Lechuga, B., Olivas-Ávila, J., & Castro, A. (2011a). Productividad de los programas de doctorado en Psicología con Mención de Calidad en artículos de revistas incluidas en el Journal Citation Reports. *Psicothema*, 23, 343-348.
- Musi-Lechuga, B., Olivas-Ávila, J. A., & Castro, A. (2011b). Productividad en tesis de los programas de doctorado en Psicología con Mención de Calidad. *Revista Mexicana de Psicología*, 28, 93-100.
- Navarrete-Cortés, J., Fernández-López, J. A., López-Baena, A., Quevedo-Blasco, R., & Buela-Casal, G. (2010). Global psychology: a bibliometric analysis of Web of Science publications. *Universitas Psychologica*, 9, 553-567.
- Navarrete-Cortés, J., Quevedo-Blasco, R., Chaichio-Moreno, J. A., Ríos, C., & Buela-Casal, G. (2009). Análisis cuantitativo por países de la productividad en psicología de las revistas en la Web of Science. *Revista Mexicana de Psicología*, 26, 131-143.
- Olivas-Ávila, J. A., & Musi-Lechuga, B. (2012). Doctorados con Mención de Excelencia en Psicología: evidencia en tesis doctorales y artículos en la Web of Science. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12, 503-516.
- Pozo-Vicente, C., & Aguaded-Gómez, J. I. (2012). El programa de movilidad ERASMUS: motor de la adquisición de competencias interculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 30, 441-458.
- Quevedo-Blasco, R., Ariza, T., & Raya, L. (2012). Análisis de la producción de la Psicología Jurídica en España (1989-2010). *Aula Abierta*, 40, 117-128.
- Quevedo-Blasco, R., Díaz-Piedra, C., & Guglielmi, O. (2010). Análisis comparativo de las publicaciones sobre drogodependencias en las revistas de Psicología Clínica y Psiquiatría iberoamericanas indexadas en el Journal Citation Reports. *Salud Mental*, 33, 133-143.
- Quevedo-Blasco, R., & López-López, W. (2010). Análisis bibliométrico de las revistas multidisciplinares de psicología recientemente incorporadas en la Web of Science (2008-2009). *Psicología: Reflexão e Crítica*, 23, 384-408.
- Quevedo-Blasco, R., & López-López, W. (2011). Situación de las revistas iberoamericanas de psicología en el Journal Citation Reports de 2010. *Universitas Psychologica*, 10, 937-947.
- Ruiz-Pérez, R., Delgado, E., & Jiménez-Contreras, E. (2010). Principios y criterios utilizados en España por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) para la valoración de las publicaciones científicas: 1989-2009. *Psicothema*, 22, 898-908.
- Trevitt, C., Breman, E., & Stocks, C. (2012). Evaluación y aprendizaje: ¿es ya el momento de replantearse las actividades del alumnado y los roles académicos? *Revista de Investigación Educativa*, 30, 253-270.
- UNESCO (1988). *Proyecto de nomenclatura internacional normativa relativa a la Ciencia y la Tecnología*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000829/082946sb.pdf>

- Velasco, B., Eiros, J. M., Pinilla, J. M., & San Román, J. A. (2012). La utilización de indicadores bibliométricos para evaluar la actividad investigadora. *Aula Abierta*, 40, 75-84.
- Zych, I., & Buela-Casal, G. (2007). Índice de internacionalidad de las revistas iberoamericanas de Psicología incluidas en la Web of Science. *Revista Mexicana de Psicología*, 24, 15-22.
- Zych, I., & Buela-Casal, G. (2010). Internacionalidad de las revistas de Psicología Multidisciplinar editadas en Iberoamérica e incluidas en la Web of Science. *Universitas Psychologica*, 9, 27-34.
- Zych, I., & Quevedo-Blasco, R. (2011). A decade of the International Journal of Clinical and Health Psychology (2001-2010). *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11, 549-561.

Fecha de recepción: 2 de septiembre de 2012.

Fecha de revisión: 2 de septiembre de 2012.

Fecha de aceptación: 14 de octubre de 2012.

García Herrero, M^a de las Mercedes (2013). Análisis de la Utilización de Estrategias en el Aprendizaje de la Lengua Extranjera. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), 53-76.
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.133451>

ANÁLISIS DE LA UTILIZACIÓN DE ESTRATEGIAS EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA

Dra. Dña. M^a de las Mercedes García Herrero

Universidad Pontificia de Salamanca

RESUMEN

El presente artículo pretende analizar el uso de las estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera por parte de estudiantes universitarios ya titulados. Los principales objetivos del estudio son: 1) Analizar la frecuencia de utilización de las categorías de estrategias y 2) Determinar la frecuencia de uso de las estrategias individuales que conforman cada categoría.

Los resultados indican que los estudiantes tienden a utilizar las estrategias Metacognitivas seguidas por las estrategias Afectivas presentando ambas una frecuencia de uso alto. Los aprendices aplican por este orden las distintas categorías: Compensación, Cognitivas, Sociales y de Memorización.

Palabras clave: Estrategias de Aprendizaje de la Lengua; Aprendizaje; Lengua Extranjera.

ANALYSIS OF THE USE OF LANGUAGE LEARNING STRATEGIES IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

ABSTRACT

This paper aims to analyze the use of language learning strategies in foreign language learning by graduate students. Two main objectives of this study are: 1) to analyze the use of the categories of language learning strategies in studying a foreign language, and 2) to determine the use of specific strategies which make up category.

Correspondencia:

Dra. Dña. M^a de las Mercedes García Herrero. mmgarciahe@upsa.es. Facultad de CC. Humanas y Sociales-Magisterio (Edificio "Luis Vives"). Universidad Pontificia de Salamanca. c/ Henry Collet, 52-70. 37007 Salamanca. Tfno. 923201587. Móvil. 636607925.

The results reveal that students tend to use Metacognitive and Affective strategies. Learners use the rest of language learning strategy categories following this order: Compensation, Cognitive, Social and Memorization.

Keywords: Language Learning Strategies; Learning; Foreign Language.

I. INTRODUCCIÓN

La investigación sobre las estrategias involucradas en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera abarca un periodo corto de alrededor de 30 años. Es a partir de los años 70 cuando se ha prestado mayor atención al papel que juegan en el aprendizaje de la lengua extranjera y en la adquisición de la segunda lengua (Naiman, Fröhlich, & Todesco, 1978/96; Rubin, 1975; Stern, 1975).

Desde entonces muchos investigadores se han centrado en la identificación de las estrategias empleadas por los estudiantes en su proceso de aprendizaje y así poder ayudar a aquellos con menos éxito a conseguir el propósito deseado de aprender una nueva lengua (Anderson, 2008; Cohen, 1998; Hong-Nam & Leavell, 2006; Macaro, 2001; Magogwe, J., & Oliver, R. 2007; Takeuchi, 2003; O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990, 2002; Wenden, 2002).

Así, la investigación llevada a cabo hasta la fecha ha consistido en demostrar el vínculo entre los niveles de competencia de la segunda lengua y el uso de las estrategias. Según algunos estudios los estudiantes de segunda lengua más competentes utilizan secuencias de estrategias para completar una tarea de forma eficaz (Chamot, Barnhardt, El-Dinary, & Robbins, 1999; Goh, 2002b; Liu, 2004; Oxford, Cho, Leung, & Kim, 2004; Wu, 2008), mientras que los estudiantes con menos nivel de competencia utilizan un número menor y lo hacen de manera menos efectiva (Green & Oxford, 1995; Liu, 2004). Aún teniendo en cuenta estos resultados, hay que señalar que existen reservas al establecer conclusiones, ya que los estudios varían enormemente dependiendo del tipo de estudiantes investigados, de los procedimientos utilizados, y de las formas en las que el aprendizaje con éxito se ha analizado.

2. DEFINICIÓN Y CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA

Durante las dos últimas décadas los investigadores han intentado explicar y clasificar las estrategias que los estudiantes utilizan en su proceso de aprendizaje, tanto en la segunda lengua¹ como en la lengua extranjera² (Oxford, 1990), empleando una terminología muy variada.

Así, encontramos términos tales como: técnicas, mecanismos, procesos, pensamientos, acciones, planes, operaciones, comportamientos, pasos etc, lo que evidencia la falta de consenso existente a la hora de definirlas.

1 Por ejemplo países plurilingües como Canadá donde la lengua tiene funciones sociales y comunicativas dentro de la comunidad donde se aprende.

2 Por ejemplo aprender inglés en España donde la lengua no tiene funciones sociales y comunicativas inmediatas dentro de la comunidad donde se aprende, se emplea básicamente para comunicarse en otro lugar.

Rebecca L. Oxford las definió como: "...learning strategies are specific actions, behaviours, steps, or techniques students use, often consciously, to improve their progress in apprehending, internalizing, and using the L2" (Oxford, 1993, p. 18) (las estrategias de aprendizaje son acciones, comportamientos o técnicas específicas que los estudiantes utilizan, a menudo intencionadamente, para mejorar sus progresos en aprender, asimilar y usar la segunda lengua).

Al igual que ocurría con la definición, no hay una única clasificación de las estrategias de aprendizaje de la lengua aunque las distintas categorizaciones no son muy diferentes entre sí.

En 1990, Rebecca Oxford desarrolló las más detallada y sistemática clasificación de estrategias dividiéndolas en dos categorías principales, Directas e Indirectas, las cuales posteriormente subdividió a su vez:

- Categoría 1.- *Estrategias Directas*: Contribuyen directamente al aprendizaje de la lengua. Todas ellas requieren un procesamiento mental de la misma.e incluyó:
 - Estrategias de Memoria: agrupación, asociación, colocación de palabras nuevas dentro de un contexto.
 - Estrategias Cognitivas: el razonamiento, análisis, toma de notas, resumen.
 - Estrategias de Compensación: utilización de sinónimos, gestos, adivinar el significado dentro de un contexto.
- Categoría 2.- *Estrategias Indirectas*: Proporcionan un soporte indirecto al aprendizaje e incluyó:
 - Estrategias Metacognitivas: organización, planificación, evaluación.
 - Estrategias Afectivas: reducir la ansiedad, la auto-motivación.
 - Estrategias Sociales: Implican un aprendizaje basado en la interacción.

3. OBJETIVOS

Los objetivos de la presente investigación son: 1) Analizar la frecuencia de utilización de las categorías de estrategias y 2) Determinar la frecuencia de uso de las estrategias individuales que conforman cada categoría.

4. MÉTODO

4.1. Participantes

La población objeto de estudio se corresponde con los alumnos pertenecientes a la Escuela Universitaria de Magisterio "Luis Vives" de la Universidad Pontificia de Salamanca, en la especialidad Lengua Extranjera-Inglés, enseñanza semi-presencial.

Por lo que se refiere a la muestra invitada a participar se elaboraron 360 cuestionarios para tantos sujetos. La muestra aceptante para nuestra investigación asciende a un total de 340, ya que se descartaron 20 sujetos por no completar correctamente los datos sociodemográficos. Los sujetos encuestados se encuentran cursando el tercer y último curso de la diplomatura. Todos ellos presentan la característica particular de estar en posesión de una titulación universitaria, mayoritariamente relacionada con el ámbito educativo, por lo que no es fácil de reunir.

En lo concerniente al género se observa una gran feminización. El número de mujeres asciende a 260 representando el 76,5% de la muestra y el número de varones a 80 resultando el 23,5%.

En cuanto a la edad la media era de 29,54 años, con una desviación típica de 4,8, siendo el grupo más numeroso el comprendido entre los 23 y 35 años (80%), si bien había algunos sujetos de 21 y 22 años (6%), y otros entre 36 y 48 años (5%).

Con relación al nivel de estudios el mayor porcentaje de los sujetos, un 68%, son poseedores de la titulación de magisterio, seguidos del 27,9% que correspondería a una licenciatura. El porcentaje se va reduciendo llegando a tener únicamente el 2,1% la diplomatura en otras carreras diferentes a la carrera de magisterio.

Respecto a la profesión es una minoría la que no trabaja (8%) siendo la profesión más frecuente Maestro (71%), seguida de Profesor de Secundaria (7,5%). Un 13% tiene otra profesión diferente a la concerniente al ámbito educativo.

En conclusión, podemos establecer un prototipo de sujeto que respondió a nuestro cuestionario, éste es, mujer, de entre 27 y 32 años, poseedora de una diplomatura en magisterio y con un puesto de trabajo.

4.2. Instrumento de recogida de información

En el presente trabajo se ha utilizado el cuestionario como técnica de recogida de datos. Se ha considerado, al igual que la mayor parte de expertos en el tema que es un método adecuado (Bruen, 2001; Cohen, Weaver, & Li, 1998; Olivares-Cuhat, 2002; Oxford, 1990; 1996; Oxford & Burry-Stock, 1995; Wharton, 2000).

Se ha partido del SILL³ (Oxford, 1990) versión 7.0 (ESL/EFL) y se han revisado otros como el de Giovannini et al. (2005); Lozano Antolín (2005) y Roncel Vega (2007).

Además de la ya comentada revisión bibliográfica, se han seguido distintos procesos para estudiar su fiabilidad y validez. Se elaboró un primer cuestionario para ponerlo a prueba con un grupo reducido de personas. Para ello se seleccionó un grupo de 20 sujetos y se les interrogó sobre los siguientes aspectos:

- Consideración sobre el tiempo necesario para cumplimentar el cuestionario
- Dificultad que entraña la cumplimentación del cuestionario
- Comprensión de cada una de las preguntas realizadas
- Valoración general sobre el cuestionario

La realización del cuestionario no supuso especial dificultad para ninguna de las personas que participó en el proceso. Se consideraron algunas sugerencias y finalmente se hizo una adaptación omitiendo algunos ítems del mismo. Al mismo tiempo, se ha efectuado un análisis empírico de los ítems de la escala utilizando como índice para medir la consistencia interna el coeficiente alfa (α) de Lee J. Cronbach. Se obtuvo un 0,8233, siendo una puntuación similar a la hallada en el trabajo de Roncel Vega, (2007). Este resultado nos muestra una buena fiabilidad de la escala.

La validez de contenido se encuentra sobradamente justificada si tenemos en cuenta el punto de partida de la investigación. El SILL (Oxford, 1990) se ha convertido ya en

3 Strategy Inventory for Language Learning

un instrumento reconocido para evaluar las estrategias utilizadas por los estudiantes de lenguas extranjeras en distintos contextos interculturales.

El cuestionario (Anexo nº 1), se trata de una Escala Likert que nos indica la frecuencia de uso de las estrategias con valores del 1 al 5. En esta escala 1 es “*nunca o casi nunca*”, 2 “*generalmente no lo hago*” (menos de la mitad de las veces), 3 “*a veces*” (más o menos la mitad de las veces), 4 “*a menudo*” (más de la mitad de las veces) y 5 “*siempre o casi siempre*”. Se mide el uso que los sujetos hacen de 8 estrategias relacionadas con la memoria, 10 estrategias cognitivas, 4 estrategias de compensación, 5 estrategias metacognitivas, 4 estrategias afectivas y 7 estrategias sociales.

4.3. Análisis de datos

Se utilizaron estadísticos descriptivos (medias, desviación típica, porcentajes), e inferenciales (significatividad de las diferencias de medias. Anova.)

El análisis ha sido realizado a través del paquete estadístico SPSS 14.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Hemos utilizado el test de esfericidad de Mauchly: $W=0,817$ y una significación de 0.000 con la finalidad de determinar que se cumplen los supuestos de Normalidad y homocedasticidad de las varianzas (tabla nº 1). El resultado de la prueba indica que se cumplen estos supuestos, por tanto, podemos comparar las medias de las categorías de estrategias empleando la prueba F de la Anova (tabla nº 2).

TABLA 1
PRUEBA DE ESFERICIDAD DE MAUCHLY

Efecto intra sujetos	W de Mauchly	Chi-cuadrado aprox.	gl	Sig.	Greehouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite-inferior
Categorías de estrategias	,817	62,371	14	,000	,928	,944	,200

Contrasta la hipótesis nula de que la matriz de covarianza error de las variables dependientes transformadas es proporcional a una matriz identidad.

^a. Puede usarse para corregir los grados de libertad en las pruebas de significación promediadas. Las pruebas corregidas se muestran en la tabla Pruebas de los efectos inter-sujetos.

TABLA 2
ANOVA DE LAS CATEGORÍAS DE ESTRATEGIAS. PRUEBA DE EFECTOS INTRA SUJETOS

Fuente		Suma de cuadrados tipo III		Media cuadrática	F	Sig.
		gl				
Categorías de Estrategias	Esfericidad asumida	165,331	5	33,066	135,589	,000
	Greenhouse-Geisser	165,331	4,642	35,615	135,589	,000
	Huynh-Feldt	165,331	4,721	35,017	135,589	,000
	Límite-inferior	165,331	1,000	165,331	135,589	,000
Error (Categorías de Estrategias)	Esfericidad asumida	377,999	1550		,244	
	Greenhouse-Geisser	377,999	1439,089		,263	
	Huynh-Feldt	377,999	1463,649		,258	
	Límite-inferior	377,999	310,000		1,219	

El resultado de la Anova refleja que para las categorías de estrategias al factor 1 $F= 135,589$ le corresponde un p-valor de 0.000, y por ser menor que el nivel de significación tomado 0,05 podemos deducir que existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las categorías de estrategias, por lo que concluimos que son significativas.

Con la finalidad de determinar las medias que difieren se han realizado las comparaciones múltiples por parejas. Las comparaciones se efectúan sobre valores sin corregir y se emplean para factores de efectos fijos (tabla nº 3). Todas las comparaciones se mostraron altamente significativas ($<0,05$), y tan sólo el par de *memorización* y *social* mostraron una significación menor (sig: 0,026<0,05) aunque también significativa. Estas dos categorías son las menos utilizadas por los sujetos como se reflejará a continuación en los estadísticos descriptivos.

TABLA 3
COMPARACIONES POR PARES DE LAS CATEGORÍAS DE ESTRATEGIAS

Categorías de estrategias	Diferencia entre medias	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para diferencia ^a	
				Límite inferior	Límite superior
Memorización	Cognitiva	-,233 *	,035	,000	-,301 -,164
	Compensación	-,342 *	,040	,000	-,421 -,263
	Metacognitiva	-,890 *	,042	,000	-,972 -,808
	Afectiva	-,530 *	,047	,000	-,622 -,438
	Social	-,084 *	,038	,026	-,158 -,010
Cognitiva	Compensación	-,110 *	,035	,002	-,178 -,042
	Metacognitiva	-,658 *	,036	,000	-,728 -,587
	Afectiva	-,297 *	,039	,000	-,373 -,221
	Social	,149 *	,035	,000	,081 ,217
Compensación	Metacognitiva	-,548 *	,043	,000	-,632 -,464
	Afectiva	-,188 *	,043	,000	-,272 -,104
	Memorización	,259 *	,038	,000	,183 ,334
Metacognitiva	Afectiva	,361 *	,043	,000	,276 ,446
	Social	,807 *	,039	,000	,729 ,884
Afectiva	Social	,446 *	,041	,000	,366 ,526

Basadas en las medias marginales estimadas

*. La diferencia de las medias es significativa al nivel ,05.

^a. Ajuste para comparaciones múltiples: Diferencia menos significativa (equivalente a la ausencia de ajuste)

Para cada categoría se calculó la puntuación media del global de las estrategias individuales que conforman cada categoría.

Los estadísticos descriptivos obtenidos nos muestran que las categorías se utilizan con diferentes frecuencias de uso (tabla nº 4). Fijándonos en la media de las 6 categorías de estrategias estudiadas observamos que ninguna de ellas presenta una frecuencia de uso baja (1,0 y 2,4).

TABLA 4
FRECUENCIA DE USO DE LAS 6 CATEGORÍAS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

Categorías	Media	Desv. típ.	Error típ.
Metacognitiva	3,94	,648	,037
Afectiva	3,58	,705	,040
Compensación	3,39	,629	,036
Cognitiva	3,28	,565	,032
Social	3,13	,540	,031
Memorización	3,05	,548	,031

En cuanto a la utilización de la categoría *metacognitiva*, responsable de controlar y regular el proceso de aprendizaje, ocupa el primer puesto, como no podía ser de otra manera, al ser una muestra de estudiantes adultos. De esto, se puede deducir que los sujetos utilizan el conocimiento metacognitivo para organizar y valorar sus necesidades, evaluar su progreso y controlar su aprendizaje. Estos resultados son coincidentes con otras investigaciones realizadas (Hong-Nam & Leavell, 2006; Lee & Oxford 2008; Magogwe & Oliver, 2007; Takeuchi, 2003; Wharton, 2000).

Este es un buen medidor a la hora de determinar cómo aprenden la lengua extranjera y una buena señal de la responsabilidad que asumen de su proceso de aprendizaje.

Respecto a los resultados obtenidos en la aplicación de la categoría *afectiva*, encargada de regular las emociones, la auto-motivación y reducir la ansiedad, se deduce que los sujetos son capaces de manejar sus actitudes y emociones. Una faceta muy importante en el aprendizaje de la lengua extranjera, sobre todo en la producción oral.

Con referencia al empleo de las estrategias de *compensación* señalamos que su utilización, no solamente es eficaz en la comprensión de la lengua extranjera sino también en su producción, tanto en el plano oral como en el escrito. Se aplican, principalmente, para compensar la carencia de conocimientos relativos a un vocabulario apropiado y al conocimiento gramatical de la lengua extranjera. Por tanto, podemos concluir que los sujetos de nuestra muestra poseen la habilidad de superar esos vacíos de conocimiento utilizando estas estrategias.

Ocupando el cuarto lugar se sitúan las estrategias *cognitivas*, como el razonamiento, la toma de notas o el resumen. Sirven para relacionar y unir la nueva información con los esquemas ya existentes con el fin de analizarlos y clasificarlos. Por consiguiente, podemos concluir que los sujetos también son capaces de procesar la nueva información y relacionarla con los conocimientos ya existentes.

El quinto lugar está ocupado por las estrategias *sociales*. Esta categoría de estrategias ayuda a aprender a través de la interacción con otros. Luego, podemos asumir que los sujetos utilizan estas estrategias para desarrollar las destrezas de comunicación durante su proceso de aprendizaje.

En último lugar hallamos la categoría de *memorización*, responsable de la retención y de la recuperación de la información. Los sujetos acuden a ella cuando ya han utilizado otras estrategias más relacionadas con la planificación y organización de su aprendizaje; el control de sus actitudes y emociones; la habilidad para compensar conocimientos y la interacción con otros. Estos resultados son coincidentes con los hallados en las investigaciones llevadas a cabo por Nyikos & Oxford (1987) y Hong-Nam & Leavell (2006).

La menor utilización de esta categoría de estrategias, se puede deber al hecho de que el nivel de lengua extranjera que poseen los sujetos objetos de estudio no es un nivel elemental. Otra posible explicación a este hecho, pudiera ser que no son conscientes de la frecuencia de su uso, como ocurrió en la investigación realizada por Chamot & Kupper (1989).

A continuación, analizamos las distintas estrategias individuales que conforman cada categoría comenzando con la categoría de memorización.

➤ Categoría de Memorización

El resultado de la Anova evidencia que esta categoría es altamente significativa (tabla nº 5).

TABLA 5

ANOVA DE LA CATEGORÍA DE MEMORIZACIÓN. PRUEBA DE EFECTOS INTRA SUJETOS

Fuente		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Memorización	Esfericidad asumida	841,428	7	120,204	92,014	,000
	Greenhouse-Geisser	841,428	6,503	129,383	92,014	,000
	Huynh-Feldt	841,428	6,654	126,452	92,014	,000
	Límite-inferior	841,428	1,000	841,428	92,014	,000
Error (Memorización)	Esfericidad asumida	2898,822	2219	1,306		
	Greenhouse-Geisser	2898,822	2061,578	1,406		
	Huynh-Feldt	2898,822	2109,356	1,374		
	Límite-inferior	2898,822	317,000	9,145		

En cuanto a los resultados obtenidos en la comparación por pares (tabla nº 6), observamos que la mayoría de las comparaciones se mostraron altamente significativas (<0,05). Los sujetos que elaboran su propio diccionario acuden a la asociación y en menor medida relacionan las palabras nuevas agrupándolas. Aquellos que utilizan la memoria fotográfica, repasan y recurren a la repetición.

TABLA 6
COMPARACIÓN POR PARES DE LA CATEGORÍA DE MEMORIZACIÓN

	Estrategias de Memorización							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	Sig. ^a	Sig. ^a	Sig. ^a	Sig. ^a	Sig. ^a	Sig. ^a	Sig. ^a	Sig. ^a
1. Relacionar		,000	,000	,152	,000	,000	,000	,659
2. Escritura	,000		,000	,000	,000	,000	,000	
3. Mem. Foto.	,000			,000	,000	,204	,096	,000
4. Elab. Dicc.	,152		,000		,000	,000	,000	,082
5. Mem. Dibujo	,000		,000	,000		,000	,000	
6. Repetir	,000		,000	,204	,000		,732	,000
7. Repasar	,000		,000	,096	,000	,000		,000
8. Asociación	,659		,000	,082	,000	,000	,000	

Basadas en las medias marginales estimadas

^a. Ajuste para comparaciones múltiples. Diferencia menos significativa (equivalente a la ausencia de ajuste)

Con relación a la frecuencia de uso de la categoría de memorización, tal y como refleja la tabla nº 7, las estrategias individuales pertenecientes a esta categoría se emplean de la siguiente manera:

TABLA 7
CATEGORÍA DE ESTRATEGIAS DE MEMORIZACIÓN. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

Estrategias de Memorización	Media	Desv. típ.	Error típ.
Memoria Fotográfica	3,66	1,168	,065
Repetición o escritura de las palabras	3,55	1,228	,069
Repaso frecuente del vocabulario y las reglas gramaticales	3,53	,995	,056
Asocian los sonidos de las palabras nuevas con sonidos de otras que les resulten familiares	3,19	1,254	,070
Relacionan las palabras nuevas con las ya conocidas agrupándolas por categorías	3,15	1,199	,067
Elaboración de un diccionario propio escribiendo la palabra nueva y la traducción a su lengua materna	3,00	1,349	,076
Escriben una frase donde aparezca la palabra nueva para aprenderla	2,40	1,194	,067
Memorizan las palabras realizando un dibujo que las represente	1,90	1,176	,065

De los resultados obtenidos podemos deducir que los sujetos emplean la memoria fotográfica y se sirven de la repetición y el repaso con el objetivo de conseguir que la información sea tan familiar que se convierta en natural y automática. La repetición de palabras realizada mentalmente o en voz alta es una estrategia utilizada habitualmente por los adultos (O'Malley & Chamot, 1993).

Son capaces de realizar asociaciones y establecer relaciones mediante la agrupación por categorías. Se ha demostrado que todas las asociaciones y el aprendizaje de vocabulario en un contexto son más eficaces que la mera repetición, ya que éste es un proceso mecánico que no implica ningún entendimiento ni supone que el sujeto establezca relaciones (Cohen & Aphek, 1981; Hulstijn, 1997; O'Malley & Chamot, 1990; Schmitt, 2000).

Por último, en menor grado escriben frases y dibujan para aprender nuevo vocabulario. Se podría apuntar que, según Takeuchi & Wakamoto (2001) si la estrategia requiere demasiado esfuerzo los sujetos no la emplean.

➤ Categoría Cognitiva

La Anova mostró ser muy significativa ($\text{sig} < 0,05$) para esta categoría de estrategias (tabla nº 8).

TABLA 8
ANOVA DE LA CATEGORÍA COGNITIVA. PRUEBA DE EFECTOS INTRA SUJETOS

Fuente		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Cognitivas	Esfericidad asumida	962,287	9	106,921	92,557	,000
	Greenhouse-Geisser	962,287	7,214	133,400	92,557	,000
	Huynh-Feldt	962,287	7,393	130,169	92,557	,000
	Límite-inferior	962,287	1,000	962,287	92,557	,000
Error (Cognitivas)	Esfericidad asumida	3399,713	2943	1,155		
	Greenhouse-Geisser	3399,713	2358,835	1,441		
	Huynh-Feldt	3399,713	2417,376	1,406		
	Límite-inferior	3399,713	327,000	10,397		

La mayoría de las comparaciones por pares se mostraron altamente significativas ($<0,05$) (tabla nº 9). Los sujetos que se interesan por realizar varias lecturas para comprender un texto se preocupan por releer sus escritos con la finalidad de mejorar su redacción y corregir errores. Aquellos que acuden a la práctica de sonidos establecen comparaciones con la lengua materna y utilizan el resumen para fijar sus conocimientos.

TABLA 9
COMPARACIÓN POR PARES DE LA CATEGORÍA COGNITIVA

	Estrategias Cognitivas									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Sig. ^a	Sig. ^a	Sig. ^a	Sig. ^a	Sig. ^a	Sig. ^a	Sig. ^a	Sig. ^a	Sig. ^a	Sig. ^a
1. Semejanzas		,026	,000	,547	,000	,000	,000	,000	,000	,162
2. Películas	,026		,000	,006	,000	,000	,000	,000	,000	,000
3. Lectura	,000	,000		,000	,000	,000	,926	,000	,000	,000
4. Resumen	,547	,006	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,445
5. Hablar	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,235	,000	,000
6. Diccionario	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
7. Releo mis escritos	,000	,000	,926	,000	,000	,000		,000	,000	,000
8. Apuntes en inglés	,000	,000	,000	,000	,235	,000	,000		,000	,000
9. Div. Palabras	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
10. Sonidos	,162	,000	,000	,445	,000	,000	,000	,000	,000	

Basadas en las medias marginales estimadas

^a. Ajuste para comparaciones múltiples. Diferencia menos significativa (equivalente a la ausencia de ajuste)

En relación con la frecuencia de uso y como muestra la tabla nº 10, podemos señalar lo siguiente:

TABLA 10
CATEGORÍA DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

Estrategias Cognitivas	Media	Desv. típ.	Error típ.
Consultan en el diccionario las palabras que desconocen	4,17	,989	,055
Leen un texto varias veces para llegar a comprenderlo	3,82	,965	,053
Releen sus escritos para mejorar la redacción y corregir posibles errores ortográficos, gramaticales y de vocabulario	3,81	1,078	,059
Practican los sonidos que resulten difíciles	3,45	1,054	,058
Resumen lo aprendido	3,38	1,296	,072
Buscan semejanzas y diferencias entre la lengua materna y la nueva lengua	3,32	1,291	,071
Están en contacto con el inglés por medio de películas, música.	3,12	1,155	,064
Aprovechan cualquier ocasión para hablar inglés fuera de clase	2,80	1,253	,069
Toman apuntes en inglés	2,69	1,371	,076
Dividen las nuevas palabras en partes para obtener su significado	2,32	1,146	,063

La estrategia más utilizada de esta categoría ha resultado ser la consulta del diccionario. Pensamos que esto se puede deber a que es un recurso que ofrece autonomía e independencia en el proceso de aprendizaje. También creemos que es una técnica que los sujetos han seleccionado porque, al ser adultos, están más acostumbrados a solucionar sus problemas de comprensión a través de esta herramienta.

La investigación realizada por McGroarty (1987) reveló que esta estrategia "tradicional" es muy utilizada en el aprendizaje de vocabulario por estudiantes españoles.

Con respecto al uso que los sujetos hacen del resto de las estrategias cognitivas se puede deducir que son estudiantes que realizan una lectura fijándose en los detalles de interés y se interesan por releer sus escritos con la finalidad de mejorar la redacción y corregir errores.

Utilizan la repetición, el ensayo o la imitación de un hablante nativo, fundamentalmente, para mejorar la destreza oral y utilizan el resumen con la finalidad de extraer la información más relevante y fijar sus conocimientos.

Son capaces de comparar la lengua extranjera con la materna con el fin de encontrar una aproximación entre ambas y así realizar un aprendizaje más efectivo y fácil. Éste es un proceso muy valioso, sin embargo, a veces cometen errores al generalizar las reglas que han aprendido o al transferir expresiones de su lengua materna a la lengua extranjera que aprenden.

En menor medida, están dispuestos a practicar la lengua extranjera fuera del aula y toman apuntes en inglés.

Por último, se sienten poco atraídos por averiguar el significado de las palabras mediante la división de las mismas. Es la menos utilizada de todas las estrategias cognitivas, aunque hay que resaltar que su frecuencia de uso es medio y no bajo. Generalmente no se usa lo que no implica que no se use "nunca o casi nunca".

➤ Categoría de Compensación

Como podemos observar en la siguiente tabla, la Anova mostró ser muy significativa en esta categoría de estrategias (sig <0,05).

TABLA 11
ANOVA DE LA CATEGORÍA DE COMPENSACIÓN. PRUEBA DE EFECTOS INTRA SUJETOS

Fuente		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Compensatorias	Esfericidad asumida	532,665	3	177,555	211,765	,000
	Greenhouse-Geisser	532,665	2,681	198,664	211,765	,000
	Huynh-Feldt	532,665	2,705	196,903	211,765	,000
	Limite-inferior	532,665	1,000	532,665	211,765	,000
(Compensatorias)	Esfericidad asumida	832,585	993	,838		
	Greenhouse-Geisser	832,585	887,491	,938		
	Huynh-Feldt	832,585	895,425	,930		
	Limite-inferior	832,585	331,000	2,515		

En relación a las comparaciones por pares y como muestra la tabla 15 todas ellas se mostraron significativas (<0,05).

TABLA 12
COMPARACIÓN POR PARES DE LA CATEGORÍA DE COMPENSACIÓN

	Estrategias de Compensación			
	1	2	3	4
	Sig. ^a	Sig. ^a	Sig. ^a	Sig. ^a
1. Contexto		,000	,000	,000
2. Sinónimos	,000		,000	,029
3. Imaginan	,000	,000		,000
4. Ayuda	,000	,029	,000	

Basadas en las medias marginales estimadas

^a. Ajuste para comparaciones múltiples. Diferencia menos significativa (equivalente a la ausencia de ajuste)

La siguiente tabla muestra la frecuencia de uso de las estrategias individuales pertenecientes a esta la categoría:

TABLA 13
CATEGORÍA DE ESTRATEGIAS DE COMPENSACIÓN. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

Estrategias de Compensación	Media	Desv. típ.	Error típ.
Utilizan el contexto para averiguar el significado de una palabra dentro de un texto	4,17	,892	,049
Utilizan palabras similares	3,61	,987	,054
Piden ayuda al profesor o a un compañero si no recuerdan la palabra concreta	3,45	1,110	,061
Al hablar con alguien se imaginan cuál será la respuesta antes de que reciban la contestación	2,39	1,056	,058

La aplicación de esta categoría de estrategias evidencia la manera en la que los sujetos abordan el aprendizaje de la lengua extranjera cuando carecen del conocimiento suficiente de un vocabulario específico o de elementos gramaticales necesarios para hacerse entender.

La estrategia más seleccionada por los sujetos ha resultado ser la utilización del contexto. Este resultado es coincidente con los hallazgos de otros estudios, en los que se observó que la contextualización junto con la repetición son estrategias utilizadas por los adultos en su aprendizaje (O'Malley & Chamot 1993).

Los sujetos emplean técnicas para hacerse entender como el uso de sinónimos, no les importa solicitar ayuda tanto al profesor como a los compañeros y en menor medida son capaces de anticiparse a la respuesta.

➤ Categoría Metacognitiva

Al igual que en las anteriores categorías analizadas, la ANOVA mostró ser muy significativa ($sig < 0,05$) (tabla 14).

TABLA 14
ANOVA DE LA CATEGORÍA METACOGNITIVA. PRUEBA DE EFECTOS INTRA SUJETOS

Fuente		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Metacognitiva	Esfericidad asumida	231,793	4	57,948	85,889	,000
	Greenhouse-Geisser	231,793	3,520	65,858	85,889	,000
	Huynh-Feldt	231,793	3,564	65,031	85,889	,000
	Límite-inferior	231,793	1,000	231,793	85,889	,000
Error (Metacognitiva)	Esfericidad asumida	847,407	1256	,675		
	Greenhouse-Geisser	847,407	1105,146	,767		
	Huynh-Feldt	847,407	1119,211	,757		
	Límite-inferior	847,407	314,000	2,699		

Referente a las comparaciones por pares, todas ellas se mostraron muy significativas (tabla 15) con la excepción de dos de ellas. De estos resultados podemos deducir que

los sujetos que se marcan unos objetivos de aprendizaje llevan a cabo un seguimiento del mismo, por tanto, preparan y planifican su aprendizaje.

TABLA 15
COMPARACIÓN POR PARES DE LA CATEGORÍA METACOGNITIVA

	Estrategias Metacognitivas				
	1	2	3	4	5
	Sig. ^a	Sig. ^a	Sig. ^a	Sig. ^a	Sig. ^a
1. Lugar adecuad.		,000	,000	,000	,000
2. Seguimiento	,000		,084	,000	,003
3. Objetivos	,000	,084		,000	,000
4. Reserva tiemp.	,000	,006	,000		,000
5. Consc. errores	,000	,003	,000	,000	,000

Basadas en las medias marginales estimadas

^a. Ajuste para comparaciones múltiples. Diferencia menos significativa (equivalente a la ausencia de ajuste)

La tabla nº 16, que insertamos a continuación, refleja con claridad la frecuencia de uso de las estrategias individuales que conforman esta categoría:

TABLA 16
CATEGORÍA DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

Estrategias Metacognitivas	Media	Desv. típ.	Error típ.
Piensan en su propio aprendizaje, en lo que saben y lo que no saben	4,41	,896	,050
Son conscientes de los errores que cometen en su proceso de aprendizaje y de los aspectos de la lengua que les resultan más difíciles de aprender	4,17	,941	,053
Se proponen unos objetivos de aprendizaje claros y que pueden alcanzar	3,97	,977	,055
Buscan un lugar silencioso y tranquilo para estudiar	3,87	,902	,051
Reservan un período de tiempo el día dedicado al estudio	3,26	1,180	,066

En relación a la utilización de esta categoría, los resultados nos indican que los sujetos son conscientes y conocedores de las dificultades que encuentran en su aprendizaje evaluando sus logros y fracasos. Llevan a cabo un auto-seguimiento de su aprendizaje, son competentes a la hora de determinar que errores son importantes, rastrean la fuente de confusión e intentan eliminarlos. Por tanto, se involucran activamente en su aprendizaje.

Estos resultados no son coincidentes con los hallados en las investigaciones realizadas por Nyikos & Oxford (1987) quienes encontraron que los estudiantes universitarios expresaron utilizar más las estrategias de planificación y menos las de seguimiento y

evaluación del aprendizaje. En nuestro caso, pensamos que al ser los sujetos estudiantes al mismo tiempo que docentes, acostumbrados por su trabajo a llevar a cabo evaluaciones de sus alumnos, están interesados en observar sus progresos en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Se marcan unos objetivos de aprendizaje alcanzables, buscan unas condiciones ambientales de estudio propicias y en menor grado planifican el tiempo dedicado al estudio.

➤ Categoría Afectiva

La Anova (tabla 17) mostró ser muy significativa (sig <0,05) en esta categoría.

TABLA 17
ANOVA DE LA CATEGORÍA AFECTIVA. PRUEBA DE EFECTOS INTRA SUJETOS

Fuente		Suma de cuadrados tipo III	Media cuadrática	F	Sig.
Afectivas	Esfericidad asumida	255,115	85,038	102,589	,000
	Greenhouse-Geisser	255,115	93,405	102,589	,000
	Huynh-Feldt	255,115	92,505	102,589	,000
	Límite-inferior	255,115	255,115	102,589	,000
Error (Afectivas)	Esfericidad asumida	773,385	,829		
	Greenhouse-Geisser	773,385	,910		
	Huynh-Feldt	773,385	,902		
	Límite-inferior	773,385	2,487		

Todas las comparaciones por pares se mostraron muy significativas (<0,05).

TABLA 17
COMPARACIÓN POR PARES DE LA CATEGORÍA AFECTIVA

	Estrategias Afectivas			
	1	2	3	4
	Sig. ^a	Sig. ^a	Sig. ^a	Sig. ^a
1. Ansiedad		,000	,000	,000
2. Control problemas	,000		,000	,000
3. Auto motivación	,000	,000		,000
4. Superación	,000	,000	,000	

Basadas en las medias marginales estimadas

^a. Ajuste para comparaciones múltiples. Diferencia menos significativa (equivalente a la ausencia de ajuste)

La tabla nº 18 nos muestra la frecuencia de uso de las estrategias individuales que conforman esta categoría:

TABLA 18
CATEGORÍA DE ESTRATEGIAS AFECTIVAS. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

Estrategias Afectivas	Media	Desv. típ.	Error tip.
Se auto motivan cuando lo hacen bien	4,18	,943	,053
Intentan olvidar los problemas personales cuando entran en clase	3,80	1,031	,058
Los sujetos sienten cierta ansiedad al utilizar el inglés aunque procuran relajarse	3,34	1,001	,057
Aunque tienen miedo a equivocarse al hablar intentan hacerlo en clase	2,99	1,233	,070

En cuanto a la selección de estas estrategias individuales realizada por los sujetos observamos que, fundamentalmente, los participantes manifiestan tener una actitud positiva hacia el aprendizaje de la lengua, actitud que podría hacer que el aprendizaje fuera más eficaz y divertido. Son capaces de centrarse en la clase olvidando sus problemas personales y saben controlar la ansiedad. En relación al control de la ansiedad pensamos que es un factor importante ya que favorece el aprendizaje de la lengua extranjera, sobre todo en la comunicación oral.

En menor medida intentan superar sus miedos, carencias y limitaciones a la hora de expresarse aún cuando son conscientes de la posibilidad de cometer errores.

➤ Categoría Social

Al igual que las categorías anteriores el resultado de la Anova mostró ser significativa (sig <0,05) (tabla 19).

TABLA 19
ANOVA DE LA CATEGORÍA SOCIAL. PRUEBA DE EFECTOS INTRA SUJETOS

Fuente		Suma de cuadrados tipo III	Media cuadrática	F	Sig.
Sociales	Esfericidad asumida	264,492	44,082	36,051	,000
	Greenhouse-Geisser	264,492	52,107	36,051	,000
	Huynh-Feldt	264,492	51,145	36,051	,000
	Límite-inferior	264,492	264,492	36,051	,000
Error (Sociales)	Esfericidad asumida	2252,365	1,223		
	Greenhouse-Geisser	2252,365	1,445		
	Huynh-Feldt	2252,365	1,419		
	Límite-inferior	2252,365	7,337		

Las comparaciones por pares (tabla 20) mostraron que los participantes que prefieren trabajar en grupos eligen a compañeros que posean el mismo nivel de conocimientos, solicitan la repetición de información y la corrección de errores. Están relacionadas con un aprendizaje colaborativo.

Aquellos que se decantan por trabajar en solitario se implican en la toma de decisiones sobre su aprendizaje.

TABLA 20
COMPARACIÓN POR PARES DE LA CATEGORÍA SOCIAL

	Estrategias Sociales						
	1	2	3	4	5	6	7
	Sig. ^a	Sig. ^a	Sig. ^a	Sig. ^a	Sig. ^a	Sig. ^a	Sig. ^a
1. Trabaj. Solit.		,014	,043	,152	,000	,000	,309
2. Solicito repeti.	,014		,808	,059	,118	,000	,000
3. Trabajo grupo	,043	,808		,042	,059	,000	,000
4. Correc. errores	,000	,059	,042		,891	,000	,000
5. Mismo nivel	,000	,118	,059	,891		,000	,000
6. Pregunto prof.	,000	,000	,000	,000		,000	,000
7. Participación	,309	,000	,000	,002	,000	,000	

Basadas en las medias marginales estimadas

^a. Ajuste para comparaciones múltiples. Diferencia menos significativa (equivalente a la ausencia de ajuste)

La siguiente tabla recoge la frecuencia de uso de estas estrategias:

TABLA 21
CATEGORÍA DE ESTRATEGIAS SOCIALES. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

Estrategias Sociales	Media	Desv. típ.	Error tip.
Prefieren trabajar con los compañeros que tienen el mismo nivel de conocimientos que ellos	3,45	1,225	,070
Solicitan del profesor o de los compañeros que les corrija los errores	3,44	1,1398	,065
Cuando no entienden al profesor o algún compañero piden que repitan	3,31	1,094	,062
Aprenden más si trabajan en parejas o grupos pequeños	3,29	1,076	,061
Necesitan trabajar solos	3,07	1,233	,070
Les gusta participar en la toma de decisiones sobre los objetivos de enseñanza, materiales didácticos a utilizar	2,98	1,143	,065
Solamente preguntan las dudas al profesor	2,37	1,124	,064

De los resultados obtenidos observamos que los sujetos tienden a buscar compañeros de trabajo afines en cuanto al nivel de conocimientos. Se sienten más cómodos y confiados trabajando en este entorno porque sienten que todos los componentes del grupo "son iguales", no estableciéndose ningún tipo de competitividad o de desigualdad, en cuanto al conocimiento, entre ellos.

Les gusta recibir retroalimentación sobre los errores que han cometido hecho que muestra interés por aprender. Pensamos que si la corrección la realiza un compañero en vez del profesor puede resultar más eficaz y menos traumática.

En general son colaboradores aunque algunos prefieren estudiar de manera independiente y a su propio ritmo confiando en sus propias habilidades de aprendizaje.

El uso de la estrategia de la toma de decisiones en su proceso de aprendizaje, refleja la preocupación de los sujetos por involucrarse activamente en este proceso.

Por último, son pocos los sujetos que ven al profesor como única fuente de estructura y apoyo.

Para finalizar, presentamos la tabla nº 22 donde recogemos las estrategias individuales más utilizadas dentro de cada categoría.

TABLA 22
RESUMEN DE LAS ESTRATEGIAS INDIVIDUALES MÁS UTILIZADAS POR CATEGORÍAS

Categorías	Estrategias Individuales	Media	Desv. típ.
Meta-cognitiva	Piensan en su propio aprendizaje, en lo que saben y lo que no saben	4,41	,896
Afectiva	Se auto motivan cuando lo hacen bien	4,18	,943
Cognitiva	Consultan en el diccionario las palabras que desconocen	4,17	,989
Meta-cognitiva	Son conscientes de los errores que cometen en su proceso de aprendizaje y de los aspectos de la lengua que les resultan más difíciles de aprender	4,17	,941
Compensación	Utilizan el contexto para averiguar el significado de una palabra dentro de un texto	4,14	,892
Meta-cognitiva	Se proponen unos objetivos de aprendizaje claros y que pueden alcanzar	3,97	,977
	Buscan un lugar silencioso y tranquilo para estudiar	3,87	,902
Cognitiva	Leen un texto varias veces para llegar a comprenderlo	3,82	,965
	Releen sus escritos para mejorar la redacción y corregir posibles errores ortográficos, gramaticales y de vocabulario	3,81	1,078
Afectiva	Intentan olvidar los problemas personales cuando entran en clase	3,80	1,031
Memorización	Memoria fotográfica	3,66	1,168
	Repetición de palabras	3,55	1,228
	Repaso frecuente del vocabulario y las reglas gramaticales	3,53	,995
Social	Prefieren trabajar con los compañeros que tienen el mismo nivel de conocimientos que ellos	3,45	1,225
	Solicitan del profesor o de los compañeros que les corrijan los errores	3,44	1,139
	Cuando no entienden al profesor o algún compañero piden que repitan	3,31	1,094

6. CONCLUSIONES

Los resultados descritos anteriormente sugieren que:

- La categoría de estrategias más frecuentemente utilizada en el estudio ha sido la *metacognitiva* y la menos frecuentemente empleada la de *memorización*.
- Los sujetos de nuestra investigación aplican el resto de las categorías por este orden: Afectiva, Compensación, Cognitiva y Social.
- Las tres estrategias individuales más utilizadas, por encima de las demás de su categoría, se corresponden con una estrategia metacognitiva, "Piensan en su propio aprendizaje en lo que saben y lo que no saben" una afectiva "Se auto motivan cuando lo hacen bien" y una cognitiva "Consultan en el diccionario las palabras que desconocen".

El presente artículo ha pretendido aportar datos que pueden contribuir a comprender mejor cómo los estudiantes universitarios, ya titulados, afrontan el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Identificar las estrategias reales utilizadas por los estudiantes puede ayudar al docente a enseñar una variedad de estrategias útiles con la finalidad de conseguir una docencia más efectiva al tiempo que puede ayudar a los estudiantes a lograr un aprendizaje más eficaz.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, N. (2008). Learning strategies. *Handbook of Research in second language teaching and learning* (pp.757-773). New York: Routledge.
- Bruen, J. (2001). Strategies for success: Profiling the effective learner of German. *Foreign Language Annals*, 34 (3), 216-225.
- Chamot, A., & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22, 13-24.
- Chamot, A., Barnhardt, S., El-Dinary, P. B., & Robbins, J. (1999) *The learning strategies handbook*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Cohen, A., & Aphek, E. (1981). Easifying second language learning. *Studies in Second Language Learning*, 3, 221- 236.
- Cohen, A., Weaver, S., & Li, T. Y. (1998). The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language. En A. D. Cohen (Ed.), *Strategies in learning and using a second language* (pp.107-156). London: Longman.
- Giovannini, A. et al. (2005). *Profesor en acción 1 y 3*. Madrid: Edelsa.
- Goh, C. (2002b). Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System*, 30, 185- 206.
- Green, J., & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29 (2), 261- 297.
- Hong-nam, K., & Leavell, A. (2006). Language learning strategy use of ESL students in an intensive English context. *System*, 34, 339- 415.
- Hulstijn, J. (1997). Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning. En J. Coady, & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition* (pp. 203- 224). Cambridge: Cambridge University Press.

- Lee, K., & Oxford, R. (2008). Understanding EFL learners' strategy use and strategy awareness. *Asian EFL Journal*, 10 (1), 7-32.
- Liu, D. (2004). EFL proficiency, gender and language learning strategy use among a group of Chinese technological institute English majors. *ARECLS_E Journals*, 1, 20-28.
- Lozano Antolín, J. (2005). Cuestionarios para la programación de la enseñanza/aprendizaje de ELE. Herramientas para la elaboración de un currículo centrado en el alumno. *Redele*, 3, 1-6.
- Macaro, E. (2001). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London: Continuum.
- Magogwe, J., & Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age, and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System*, 35, 338-352.
- McGroarty, M. (1987). *Patterns of persistent second language learners: Elementary Spanish*. Paper presented at the annual meeting of TESOL, Miami, Florida.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H., & Todesco, A. (1978/96) *The Good Language Learner*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Nyikos, M., & Oxford, R. (1987). *Strategies for foreign language learning and second language acquisition*. Paper presented at the Conference on SLA and FLL, University of Illinois, Champaign-Urbana.
- O'Malley, J., & Chamot, A. (1993). Learner characteristics in second-language acquisition. En A. Omaggio Hadley (Ed), *Research in language learning: principles, processes and prospects* (pp.96-123). Chicago: Lincolnwood.
- Olivares-Cuhat, G. (2002) Learning strategies and achievement in the Spanish writing classroom: A case study. *Language Annals*, 35 (5), 561-570.
- O'Malley, J., & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990) *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R. (1993) Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. *TESOL Journal*, 2 (2), 18-22.
- Oxford, R. (1996) *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Honolulu: University of Hawai.
- Oxford, R. (2002). Sources of variation in language learning. En R. B. Kaplan (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (pp. 245-252). New York: Oxford University Press.
- Oxford, R., & Burry-Stock, J. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version Strategy Inventory for Language Learning. *System*, 23 (2), 153-175.
- Oxford, R., Cho, Y., Leung, S., & Kim, H. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *International Review of Applied Linguistics*, 42, 1-47.
- Roncel Vega, V. (2007). Inventario de estrategias de aprendizaje para la lengua española. *Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, 9, 1-14.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9 (1), 41-51.

- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stern, H. (1975). What can we learn from the good language learner?. *Canadian Modern Language Review*, 31, 304-318.
- Takeuchi, O. (2003). What can we learn from good language learners: A qualitative study in the Japanese foreign language context. *System*, 31, 385-392.
- Takeuchi, O., & Wakamoto, N. (2001). Language learning strategies used by Japanese college learners of English: a synthesis of four empirical studies. *Language Education and Technology*, 38, 21-43.
- Wenden, A. (2002). Learner development in language learning. *Applied Linguistics*, 23 (1), 32-55.
- Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning*, 50, 203- 243.
- Wu, Y. L. (2008). Language learning strategies used by students at different proficiency levels. *Asian EFL Journal*, 4 (10), 75-95.

Fecha de recepción: 24 de julio de 2011.

Fecha de revisión: 3 de septiembre de 2011.

Fecha de aceptación: 31 de octubre de 2011.

ANEXO I

EDAD:.....

SEXO:.....

PROFESIÓN:.....

ESTUDIOS:..... TITULACIÓN:.....

COMUNIDAD AUTÓNOMA DE PROCEDENCIA:.....

D. ¿Qué estrategias utilizas en tu proceso de aprendizaje?

Léelas cuidadosamente y valóralas de 1 a 5, según el siguiente baremo:

1. No lo hago nunca o casi nunca. 2. Generalmente no lo hago (= menos de la mitad de las veces) 3. Lo hago a veces (= más o menos la mitad de las veces) 4. Lo hago a menudo (= más de la mitad de las veces) 5. Lo hago siempre o casi siempre.

MEMORIZACIÓN

1. Relaciono la palabra nueva con las que ya sé, agrupándolas por categorías: colores, alimentos...

2. Escribo una frase en la que aparezca esa palabra.

3. Utilizo la memoria fotográfica: recuerdo la palabra nueva en el lugar donde la he visto.

4. Elaboro mi propio diccionario, escribiendo la palabra nueva y su traducción a mi lengua.

5. Memorizo las palabras nuevas haciendo un dibujo que las represente.

6. Repito o escribo muchas veces la palabra.

7. Repaso frecuentemente el vocabulario y las nuevas reglas gramaticales.

8. Asocio el sonido de la palabra nueva con el sonido de otra familiar.

E. 1. No lo hago nunca o casi nunca. 2. Generalmente no lo hago (= menos de la mitad de las veces) 3. Lo hago a veces (= más o menos la mitad de las veces) 4. Lo hago a menudo (= más de la mitad de las veces) 5. Lo hago siempre o casi siempre.

COGNITIVAS

1. Busco semejanzas y diferencias entre mi lengua materna y el inglés.

2. Siempre que puedo estoy en contacto con el inglés: veo películas, oigo música ...

3. Leo un texto varias veces para llegar a comprenderlo.

4. Hago resúmenes de lo que aprendo.

5. Aprovecho cualquier ocasión para hablar en inglés fuera de clase.

6. Consulto en el diccionario las palabras que no comprendo de un texto.

7. Releo lo que he escrito para mejorar mi redacción y para corregir posibles errores ortográficos, gramaticales, de vocabulario...

8. En clase, tomo apuntes en inglés.

9. Divido las nuevas palabras en partes que entiendo para obtener su significado.

10. Practico los sonidos que son difíciles para mí.

F. 1. No lo hago nunca o casi nunca. 2. Generalmente no lo hago (= menos de la mitad de las veces) 3. Lo hago a veces (= más o menos la mitad de las veces) 4. Lo hago a menudo (= más de la mitad de las veces) 5. Lo hago siempre o casi siempre.

COMPENSATORIAS

1. Cuando no sé el significado de una palabra en un texto, intento adivinarlo mediante el contexto.
2. Utilizo otra palabra similar.
3. Al hablar con alguien, me imagino cual va a ser su respuesta antes de que conteste.
4. Si no me acuerdo de una palabra concreta, pido ayuda a un compañero o al profesor.

G. 1. No lo hago nunca o casi nunca. 2. Generalmente no lo hago (= menos de la mitad de las veces) 3. Lo hago a veces (= más o menos la mitad de las veces) 4. Lo hago a menudo (= más de la mitad de las veces) 5. Lo hago siempre o casi siempre.

METACOGNITIVAS

1. Busco un lugar silencioso, tranquilo y bien iluminado para estudiar.
2. Pienso en mi propio aprendizaje, lo que sé y lo que no sé.
3. Me propongo unos objetivos de aprendizaje claros y que puedo alcanzar.
4. Reservo un periodo de tiempo al día (media hora, 1 hora...) para estudiar inglés.
5. Soy consciente de los errores que hago y de cuales son los aspectos del inglés que me resultan más difíciles de aprender.

H. 1. No lo hago nunca o casi nunca. 2. Generalmente no lo hago (= menos de la mitad de las veces) 3. Lo hago a veces (= más o menos la mitad de las veces) 4. Lo hago a menudo (= más de la mitad de las veces) 5. Lo hago siempre o casi siempre.

AFECTIVAS

1. Aunque siento una cierta ansiedad al utilizar el inglés, procuro relajarme.
2. Intento olvidarme de mis problemas personales cuando entro en clase.
3. Me auto-motivo cuando hago algo bien.
4. Aunque tengo miedo de equivocarme al hablar, intento aprovechar las ocasiones que aparecen en clase para hablar.

I. 1. No lo hago nunca o casi nunca. 2. Generalmente no lo hago (= menos de la mitad de las veces) 3. Lo hago a veces (= más o menos la mitad de las veces) 4. Lo hago a menudo (= más de la mitad de las veces) 5. Lo hago siempre o casi siempre.

SOCIALES

1. Necesito trabajar en solitario para aprender.
2. Cuando no entiendo a algún compañero o al profesor, pido que repita o que vaya más despacio.
3. Aprendo más trabajando en parejas o en pequeños grupos.
4. Pido a mis compañeros y/o al profesor que me corrijan los errores que haga.

5. Prefiero trabajar con los compañeros que tienen mi mismo nivel de conocimientos de inglés.
6. Solamente pregunto mis dudas al profesor.
7. Soy un alumno al que le gusta participar en la toma de decisiones sobre objetivos de enseñanza, materiales didácticos a utilizar, temas a trabajar.

Suárez Riveiro, José Manuel; Rubio Sánchez, Verónica; Antúnez Horcajo, Raúl; Fernández Suárez, Ana Patricia (2013). Metas y Compromiso de los opositores al cuerpo de maestros en la especialidad de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), 77-92.
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.139661>

METAS Y COMPROMISO DE LOS OPOSITORES AL CUERPO DE MAESTROS EN LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA

*José Manuel Suárez Riveiro, Verónica Rubio Sánchez, Raúl Antúnez Horcajo
y Ana Patricia Fernández Suárez*

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

RESUMEN

Este artículo tiene como finalidad avanzar en el conocimiento de las metas respecto a la función docente y del compromiso con la tarea, desde el punto de vista de un colectivo muy escasamente estudiado como es el de los opositores al cuerpo de maestros, futuros docentes del sistema educativo público.

La muestra está formada por opositores al cuerpo de maestros en la especialidad de Educación Primaria y sobre ellos estudiaremos los temas anteriormente indicados. Los resultados obtenidos mediante el empleo de dos cuestionarios ofrecen información, en primer lugar, sobre la validación de dichos cuestionarios. Posteriormente, se ofrece información sobre las metas de los opositores y sobre su nivel de compromiso. A continuación, se comprueba la relación entre las variables anteriormente referidas, así como la existencia de diferencias en función del género, de la experiencia docente o del número de oposiciones a las que se han presentado los participantes.

Palabras clave: Metas; Compromiso; Maestros; Opositores.

Correspondencia:

José Manuel Suárez Riveiro: Profesor Titular de Universidad. Facultad de Educación. C/ Juan del Rosal, 14 28040 Madrid (jmsuarez@edu.uned.es).

Verónica Rubio Sánchez: (vrubio61@alumno.uned.es).

Raúl Antúnez Horcajo: (rantunez2@alumno.uned.es).

Ana Patricia Fernández Suárez: Dpto. MIDE II (OEDIP). Facultad de Educación, UNED. C/ Juan del Rosal, 14 Ciudad Universitaria. 28040 Madrid (apfernandez@edu.uned.es).

GOALS AND COMMITMENTS OF CANDIDATES APPLYING FOR A STATE PRIMARY EDUCATION POSITION

ABSTRACT

The objective of this article is to understand the teaching and commitment goals towards one's job from the point of view of candidates applying for state primary education positions, which is a group that has hardly been studied.

The sample is made up of candidates applying for primary education posts. The results obtained by means of two questionnaires inform about the validity of the instrument, and also about the goals of candidates and their level of commitment. The relation between these two variables is analyzed, as well as any differences with regard to gender, teaching experience, or the number of public examinations taken by candidates.

Keywords: Goals; Commitment; Teachers; Candidates.

I. INTRODUCCIÓN

Desde el comienzo de nuestro estudio queremos resaltar la importancia que tiene la motivación en todo proceso educativo y de desarrollo personal, entendiendo motivación como todo aquello que activa una determinada conducta, en un sentido determinado, así como la persistencia necesaria para alcanzar el objetivo planteado (Good y Brophy, 1983; McClelland, 1989). Por tanto, dentro del estudio de la motivación se integran una serie de variables como pueden ser las metas, las atribuciones, las expectativas, el autoconcepto y la autoestima, el interés, el valor. En este trabajo nos centraremos específicamente en el estudio de las metas.

Existen muchas definiciones de metas como variable motivacional, aunque basándonos en Dweck y Leggett (1988) las entendemos como el marco en función del cual los individuos interpretan y responden a los acontecimientos, implicando además un programa de procesos cognitivos que tienen consecuencias cognitivas, afectivas y comportamentales. Dentro de la línea de investigación sobre metas académicas se han diferenciado distintos tipos de metas que los estudiantes pueden adoptar (por ejemplo, Elliot y Church, 1997; Hayamizu, Ito Yoshizaki, 1989; Hayamizu y Weiner, 1991). De forma general, se pueden diferenciar tres tipos de metas: una meta de aprendizaje y dos metas de rendimiento. La meta de aprendizaje, también denominada de dominio o tarea, se entiende como la tendencia a aprender y en la que el estudio y el desarrollo de las propias competencias son valores en sí mismos. La meta de aproximación al rendimiento se caracteriza por la búsqueda de juicios favorables sobre la propia competencia, lo cual se consigue obteniendo los mejores resultados y rindiendo más que los demás. Y una tercera meta es la meta de evitación, en la que el objetivo es evitar los juicios negativos sobre la propia competencia, lo cual se logra evitando el bajo rendimiento.

Además, se considera que las metas son predictores del rendimiento y del aprendizaje que desarrollarán los estudiantes. Así, en un reciente estudio de Salmerón, Gutierrez-Braojos, Salmeron-Vilchez y Rodríguez (2011) se concluye que solamente las

metas de logro por aproximación y las estrategias de autorregulación se relacionaban con el rendimiento académico.

Pero además de las metas de los estudiantes en su proceso de preparación para las oposiciones de educación primaria, nos hemos ocupado también del estudio del compromiso que estos desarrollan hacia dicha preparación, lo cual aparece ligado a los aspectos tratados hasta el momento y para lo cual es necesario entender algunos conceptos previos, basándonos en los términos de *engagement* y *burnout*. Así, podemos entender el *engagement*, según Schaufeli y Bakker (2003), como un estado positivo de la mente, un sentimiento de realización relacionado con el trabajo. No se trata de un estado momentáneo sino de un estado más persistente y afectivo-cognitivo en el que se conjugan altos niveles de energía, voluntad de invertir tiempo y esfuerzo en el trabajo, persistencia en situaciones de dificultades, dedicación, entusiasmo, orgullo, dotación de significado a la labor que se realiza, junto con altas dosis de concentración en el trabajo, sensación de que el tiempo pasa rápido y dificultad para desconectar del mismo. Schaufeli y Bakker lo resumen en tres aspectos: Vigor, Dedicación y Absorción.

La información sobre las metas de los opositores respecto a la función docente o sobre su compromiso en la tarea que están desempeñando debe hacernos reflexionar sobre cómo se plantean el acceso a la profesión los futuros maestros, sobre qué pretenden conseguir, sobre el esfuerzo y la dedicación que están dispuestos a desarrollar para lograr los objetivos que se proponen y sobre otra serie de aspectos que pueden llevar a plantearnos el tipo de formación que los maestros reciben en la carrera universitaria, el cómo debe ser su preparación para las oposiciones o incluso la necesidad de formación permanente una vez lograda la ansiada plaza como maestro de Educación Primaria. No podemos olvidar que la evaluación de la acción docente constituye uno de los aspectos esenciales en los que se ha de incidir con el fin de obtener resultados exitosos en el proceso de enseñanza y aprendizaje (González y López, 2010).

Nos enfrascamos aquí en un interesante estudio centrado en la educación de adultos y damos un paso más allá del ámbito universitario, en el cual encontramos estudios respecto a las concepciones sobre docencia (Feixas, 2010), para adentrarnos en el mundo de los opositores. En este terreno los futuros profesionales tienen que tomar decisiones importantes para ellos pero también con repercusiones para la sociedad. Se trata de titulados en Magisterio, que terminada la carrera universitaria buscan hacerse un hueco en el mercado laboral, concretamente en el sector público, con todo lo que ello conlleva.

Así, los participantes de este estudio, que además son ya diplomados, se han decantado por un área vocacional. Sin embargo queremos conocer qué es lo que les mueve a dedicar su tiempo a opositar, cuáles son sus metas y cuál es su compromiso con la tarea que desempeñan.

Si revisamos estudios anteriores sobre este tema encontramos referencias sobre las motivaciones y lo que mueve a los alumnos a estudiar Magisterio, lo cual está muy relacionado con nuestro estudio. Se trata de trabajos, como por ejemplo los de Forner (1993, 1996) y Mendías y Camacho (2004) con los que se persigue conocer un poco mejor las motivaciones y el perfil de los estudiantes universitarios que eligen Magisterio, o el de Monge (1993) sobre la actitud de los alumnos de Magisterio hacia la profesión docente al comienzo y final de la carrera. Otro estudio, llevado a cabo por Bertomeu, Canet, Gil y Jarabo (2006) sobre las motivaciones hacia los estudios de magisterio,

concluye con la idea de que los estudiantes de la especialidad de primaria tienen como motivaciones para la elección de su carrera la vocación hacia todo lo relacionado con el mundo educativo: trabajar con niños, el amor hacia la enseñanza, ayudar a los demás, etc. De ahí su condición de generalistas, ya que no muestran interés hacia ninguna especialidad concreta. Por tanto, son los estudiantes de la especialidad de Primaria los que declaran en mayor medida haberse sentido atraídos por la enseñanza en el momento en el que eligieron la carrera.

Por su parte, el tema del compromiso en el trabajo “*engagement*”, en contraposición con el síndrome del quemado “*burnout*” ha sido recientemente estudiado por Pena y Extremera (2012) que se centran en la relación entre Inteligencia Emocional Percibida (IEP) y el grado en que los profesores de Educación Primaria están “quemados” y sus niveles de vigor, dedicación y absorción (*engagement*). Los resultados muestran correlaciones positivas entre IEP y *engagement*. Se considera relevante estudiar el denominado “compromiso con el trabajo” como una forma de afrontar los desafíos y dificultades laborales, de manera que cuando este compromiso con el trabajo fuera bajo, sería más probable desarrollar los síntomas del burnout. Nos parece relevante estudiar este aspecto en el colectivo de los opositores, ya que el concepto de “*burnout*” se ha desarrollado en todo tipo de profesionales, además de considerar también el preocupacional, burnout académico. Las creencias negativas provocadas por experiencias de fracaso o falta de dominio, conllevan al desarrollo del burnout, entendido como una “crisis de eficacia”. El *engagement* o compromiso es un indicador de la motivación personal en el trabajo o de la motivación personal por el estudio. En esta línea, estudios de Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau (2005) ponen a prueba el “*engagement*” para analizar las relaciones entre éxito académico en el pasado, las creencias de futuro, el *engagement* y el éxito académico futuro en universitarios. Los resultados mostraron la asociación entre creencias de eficacia y *engagement*. Se pone aquí de manifiesto nuestro interés por valorar el compromiso que muestran los opositores en su preparación, como indicador de su motivación y una forma de afrontar las dificultades por las que tiene que pasar el opositor antes de llegar al ejercicio docente, más aún en momentos en los que está en tela de juicio el proceso de selección del profesorado en busca de la excelencia. En otro estudio, en este caso centrado en la orientación laboral, Alonso García (2004) señala que, en todo caso, lo que se quiere o no se quiere en un empleo (las metas en el trabajo) habrá que contrastarlo con lo que el individuo dice que está o no está dispuesto a hacer para conseguirlo (sus actitudes y disponibilidad), para analizar en qué medida los planteamientos son realistas.

Como aspecto novedoso, trataremos estos temas desde el punto de vista de los opositores, un colectivo que parece quedar en “tierra de nadie” en este tipo de estudios, ya que difícilmente podemos encontrar algo al respecto en nuestro país. Este aspecto es tratado por Requena Olmo (2007), en un estudio con el que se pretendía reducir el “tabú historiográfico”, término con el que el profesor Paulí Dávila (1988) alude a la investigación sobre las oposiciones, describiendo unos breves esbozos capaces de reflexionar sobre algunas de las lagunas existentes en torno a dicho tema.

Sin embargo, queremos destacar la relevancia de profundizar en esta línea de investigación, ya que se trata de un colectivo universitario que se prepara para ejercer la docencia tras superar el correspondiente proceso de concurso-oposición, el cual está

sometido a cierta incertidumbre por los cambios que se están aconteciendo en estos momentos, lo cual denota el gran interés pedagógico y social del tema que nos ocupa.

Sin embargo, en este contexto concreto del opositor al cuerpo de maestros, no se encuentran estudios previos, por lo que abordamos nuestro trabajo con gran interés, ya que consideramos relevante conocer estas cuestiones de manos de las propias personas inmersas en el proceso de preparación de oposiciones. Por tanto, los análisis de los aspectos planteados a lo largo del presente estudio seguramente deberán de ser objeto de ampliaciones y estudios posteriores.

2. OBJETIVOS

La finalidad última de este estudio es conocer las metas en relación a la función docente y el compromiso de los opositores al cuerpo de maestros en la especialidad de Educación Primaria.

Esta finalidad se concreta en objetivos más específicos que son: a) Validar los cuestionarios empleados para posteriores análisis; b) Conocer las metas que se plantean los candidatos a maestros/as de la enseñanza pública; c) Conocer el compromiso que tienen los estudiantes en su preparación para el proceso de oposición; d) Comprobar si existen relaciones entre las metas y el compromiso adquirido; e) Comprobar si se producen diferencias significativas en las metas y en el compromiso de los opositores en función de su género o de su experiencia docente; f) Estudiar si el número de oposiciones en las que ha participado cada opositor influye en sus metas y en el compromiso con su preparación.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Muestra y procedimiento

Para el estudio contamos con la participación de 102 opositores al cuerpo de maestros en la Comunidad Autónoma de Madrid, que se preparan para el acceso a la especialidad de Educación Primaria. Optamos por un procedimiento de muestreo no probabilístico de carácter incidental.

La distribución de la muestra en función del género corresponde a un 15,7% de hombres y un 84,3% de mujeres, comprobando que se trata de un porcentaje muy similar al que encontramos en los chicos y chicas que se matriculan en las carreras de Magisterio. Se sitúan en edades comprendidas entre los 21 y los 51 años de edad, concretamente un 44% menores de 25 años, un 36,3% entre 25 y 35 años, y no llega a un 20% aquellos mayores de 35 años. Entre los opositores que han participado diferenciamos además aquellos con título de Magisterio exclusivamente (79,4%) o con otras titulaciones (20,6%); con tres o más años de experiencia docente (24,5%) o con menos de tres años de experiencia (75,5%). A este respecto, el punto de corte se establece en los tres años de experiencia, considerando que es a partir de ahí cuando se puede tener un criterio basado en la experiencia personal, ya que han podido trabajar en distintos centros, con distintos grupos de alumnos o en distintos niveles. También se diferencia entre quienes opositan por primera vez al cuerpo de maestros (72,5%) y los que ya

lo han hecho anteriormente (27,4%), considerando que la perspectiva del opositor cuando no se ha enfrentado nunca al proceso de oposición no está condicionada por experiencias anteriores, mientras que si repite por segunda o más veces ya tiene ideas previas al respecto. Y finalmente, entre opositores que en estos momentos están en paro (48%), que trabajan en un ámbito no educativo (12,7%), quienes trabajan en el ámbito educativo (33,3%) y quienes incluso son interinos (5,9%).

El procedimiento seguido consistió en repartir los cuestionarios a los opositores, explicándoles su finalidad, la manera de llenarlos, garantizando su anonimato y pidiéndoles la máxima sinceridad ante las distintas cuestiones que se les formulaban. En las semanas sucesivas los opositores fueron devolviendo los cuestionarios cumplimentados. Los datos fueron introducidos en el programa SPSS (19), para a continuación proceder a la realización de los correspondientes análisis de datos.

3.2. Variables e instrumentos

Las variables centrales en nuestro estudio se agrupan en dos grandes bloques, que son: Metas de los opositores y Compromiso ante la tarea que desempeñan. Los tipos de Metas que estudiamos en este trabajo son: *Adecuadas condiciones laborales*, relacionada con la seguridad, salud y calidad de vida en el empleo; *Reconocimiento*, como la acción de distinguir a una persona entre las demás como consecuencia de sus características, refiriéndonos especialmente al reconocimiento social, percepción de estima que el sujeto experimenta de los demás hacia uno mismo, así como al prestigio o reputación; *Ambición profesional*, entendida como las aspiraciones, superación continua y deseos de mejorar; *Contribución a la sociedad*, referida a la intención de ayudar a los demás mediante su labor, pudiendo ser útil al conjunto de personas que forman la sociedad; y, finalmente, *Realización*, tanto personal como profesional, entendida como el proceso mediante el cual uno consigue ser todo lo que en potencia puede ser, lo cual supone conocer nuestra verdadera identidad, sentirnos en plenitud en todas las facetas, de acuerdo con todo lo que somos. Los opositores deben valorar el grado de importancia que ellos otorgan a cada una de las afirmaciones planteadas en el cuestionario, referidas a las variables estudiadas.

En el caso del Compromiso que los opositores muestran hacia la tarea que desempeñan, medimos tres tipos de compromiso: *Persistencia*, referida a la fuerza y energía para seguir su preparación a pesar de las dificultades; *Dedicación*, definida por el entusiasmo mostrado, estar orgulloso de su preparación y creer realmente en lo que está haciendo; y, por último, *Plenitud*, que entendemos como el sentimiento de felicidad, afirmar ser feliz con la tarea que se está desempeñando. Se trata de variables adaptadas del modelo original de Schaufeli y Bakker (2003), donde los tres tipos de compromiso originarios se corresponden con: *Vigor*, *Dedicación* y *Absorción*. En este caso los opositores deben valorar en qué medida llevan a cabo o piensan lo indicado en los ítems planteados.

Consideramos también otras variables que podrían estar afectando a las anteriormente referidas, tales como el género, la experiencia docente y el número de veces que han participado en el proceso de oposición. Estas variables conformaron la parte de los cuestionarios relativa a los datos de identificación personal y académica de los opositores. La experiencia docente hace alusión al número de años que han ejercido

como maestros, es decir, impartiendo clases o un puesto en el que cumplan funciones similares. Por su parte, cuando abordamos el número de veces que han participado en el proceso de oposición, queremos comprobar cómo puede influir el hecho de que sea la primera vez que se presentan, con la esperanza e ilusión por conseguir su objetivo o por el contrario con la desesperación de haberse presentado varias veces sin lograr los objetivos propuestos. Es decir, el interés reside en comprobar de qué manera afectarán estas variables a las metas y al compromiso en la tarea de los opositores.

Los instrumentos utilizados para la recogida de información referida a las variables de meta y de compromiso fueron los siguientes:

- *Cuestionario de Metas relativas a la profesión docente* (ver Anexo I). Este instrumento, referido a las metas en relación a la profesión docente, consta de 15 ítems, respondiéndose cada uno de ellos atendiendo a una escala tipo Likert (1= muy bajo; 2= bajo; 3= medio; 4= alto; 5= muy alto).
- Adaptación del *Utrecht Work Engagement Scale* (Schaufeli y Bakker, 2003) (ver Anexo II). El cuestionario original hace referencia a preguntas sobre los sentimientos de las personas en el trabajo y en este estudio lo aplicamos a los sentimientos de los opositores en su preparación para el proceso de oposición al cuerpo de maestros. Este instrumento, sobre el compromiso con la actividad que desempeñan, consta de 17 ítems, a los cuales debe responderse en función de una escala de siete puntos (0= nunca; 1= alguna vez al año o menos; 2= una vez al mes o menos; 3= algunas veces al mes; 4= una vez por semana; 5= algunas veces por semana; 6= todos los días).

3.3. Análisis de datos

En primer lugar se procedió a analizar las evidencias existentes a favor de la validez de constructo de cada uno de los cuestionarios. Para ello empleamos el *análisis factorial exploratorio*, utilizando el método de extracción de análisis de componentes principales con rotación de varimax. Previamente, se comprobó la adecuación de los análisis factoriales exploratorios con las correspondientes pruebas de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de esfericidad de Bartlett.

El paso anterior nos permitió calcular los *índices de fiabilidad* de los cuestionarios utilizados, como consistencia interna, utilizando para ello el estadístico *Alfa* de Cronbach. También se obtuvieron los estadísticos para cada uno de los factores obtenidos en el análisis factorial.

Para dar respuesta a los objetivos de conocer cuáles son las metas a las que aspiran los candidatos a maestros/as de la enseñanza pública y conocer el compromiso de los candidatos a maestros/as ante su preparación de las oposiciones, realizamos los correspondientes análisis descriptivos. A continuación realizamos un análisis de correlaciones para comprobar la relación existente entre las variables de Metas, entre las variables de Compromiso y entre las variables de Metas y de Compromiso ante la preparación de los opositores.

Finalmente comprobamos si existían diferencias en los datos obtenidos sobre los opositores en las distintas variables estudiadas, en función del género, de la experiencia docente o del número de oposiciones a las que se han presentado. Para ello utilizamos

varios análisis de diferencias de medias, calculadas mediante la prueba *t* de Student para muestras independientes.

4. RESULTADOS

En relación al cuestionario de metas se obtienen cinco factores que explican el 70,62% de la varianza total. Se optó por eliminar el ítem 12, ya que no se incluía en el factor en el que teóricamente debería hacerlo, dificultando su interpretación.

Tras realizar el análisis factorial del Cuestionario de Compromiso comprobamos que la solución obtenida no se ajustaba en su totalidad al modelo previo (Schaufeli y Bakker, 2003). El resultado obtenido explica el 63,82 % de la varianza total a través de los tres factores. Hemos eliminado únicamente el ítem 3, ya que su peso factorial era muy bajo en cualquiera de los factores. Los mayores cambios radican en aquellos ítems del factor 1 (“vigor” en el modelo previo) que deberían situarse en el factor 3 (“absorción” en el modelo previo). Por ello, para aportar un mayor significado a los factores hemos modificado su denominación, agrupando con mayor coherencia los distintos ítems.

El siguiente análisis que llevamos a cabo sobre los instrumentos utilizados es el de fiabilidad, tanto sobre los cuestionarios completos como sobre cada uno de los factores. En el caso del cuestionario de Metas comprobamos que goza de una buena consistencia interna, con un *Alfa* de Cronbach de 0,82. En el caso de los factores se obtienen valores que van de altos a moderados (Tabla 1). En el cuestionario de Compromiso también obtenemos un elevado índice de fiabilidad, con un *Alfa* de Cronbach de 0,92. Respecto a los factores comprobamos que los dos primeros obtienen valores altos mientras que en el tercero se trata de un valor moderado, coincidiendo con que es en este factor en el que hemos encontrado mayores diferencias respecto al modelo original de Schaufeli y Bakker (2003).

Para conocer mejor las metas y el compromiso que tienen los opositores al cuerpo de maestros en la especialidad de Educación Primaria, pasamos a realizar los correspondientes análisis descriptivos, centrándonos en las variables mencionadas anteriormente (Tabla 1). Nos fijamos especialmente en las medias obtenidas en cada una de las variables y en el caso de las Metas comprobamos que la media más alta corresponde a la variable *Realización*, mientras que la media más baja corresponde a la variable *Reconocimiento*. Si nos centramos en las variables de compromiso, la media más alta la obtenemos en la variable *Dedicación*, con una valoración que correspondería a “*una vez por semana*”, mientras que la media más baja se obtiene en la variable *Plenitud* con una valoración de “*una vez al mes o menos*”.

Otro aspecto que nos interesaba era la relación entre las distintas variables, para lo cual procedimos a comprobar los resultados del análisis de correlaciones (Tabla 1). Si nos centramos exclusivamente en las variables de Meta, comprobamos que todas las correlaciones son positivas y significativas, exceptuando el caso de la variable *Reconocimiento*, que correlaciona de forma positiva y significativa únicamente con la variable *Adecuadas condiciones laborales*. Si nos centramos en las variables de Compromiso sólo se produce una correlación significativa y positiva entre *Persistencia* y *Dedicación*. Finalmente, entre las variables de Metas y las variables de Compromiso, encontramos

TABLA 1
MEDIAS, DESVIACIONES TÍPICAS, ÍNDICES DE FIABILIDAD Y CORRELACIONES DE LAS VARIABLES DE META Y DE
COMPROMISO

	M	DT	Alfa del factor	ACL	REC	AMB P	CON. SOC	REA	PER	DEDI	PLEN
Adecuadas condiciones laborales	4,127	,667	,803								
Reconocimiento	3,235	,789	,685	,503**							
Ambición profesional	4,455	,693	,714	,395**	,188						
Contribución a la sociedad	4,553	,558	,636	,284**	,020	,364**					
Realización	4,691	,507	,510	,225*	,183	,369**	,400**				
Persistencia	3,907	1,192	,895	-,014	,121	,152	,103	,180			
Dedición	4,468	1,086	,859	-,083	-,031	,141	,085	,231*	,701**		
Plenitud	2,774	,791	,559	,164	,574**	,045	-,118	-,003	,161	,063	

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

correlación significativa y positiva entre las variables *Reconocimiento* y *Plenitud*, así como entre las variables *Realización* y *Dedicación*. Aunque encontramos correlaciones negativas entre diversas variables, ninguna de ellas resultó significativa.

El último tipo de análisis que llevamos a cabo es el de diferencias de medias, mediante la prueba *t* de Student, cuyos resultados aparecen en las Tablas 2, 3 y 4. En primer lugar, comprobamos si se producían diferencias significativas tanto en las Metas como en el Compromiso de los opositores en función del género (Tabla 2). En el caso de las Metas encontramos diferencias significativas en las variables *Ambición profesional*, *Contribución a la sociedad* y *Realización*, a favor en todas ellas de las mujeres, con medias más altas, mientras que en el resto de variables no encontramos diferencias estadísticamente significativas en función del género. En las variables de Compromiso no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en función del género.

TABLA 2
DIFERENCIAS DE MEDIAS EN LAS VARIABLES DE META Y COMPROMISO EN FUNCIÓN
DEL GÉNERO

	Género	N	M	DT	t	p
Adecuadas condiciones laborales	Hombre	16	4,037	,738	,585	,560
	Mujer	86	4,144	,657		
Reconocimiento	Hombre	16	3,375	,902	,769	,444
	Mujer	86	3,209	,770		
Ambición profesional	Hombre	16	4,093	1,020	-2,324*	,022
	Mujer	86	4,523	,598		
Contribución a la sociedad	Hombre	16	4,281	,446	-2,167*	,033
	Mujer	86	4,604	,564		
Realización	Hombre	16	4,375	,592	-2,804*	,006
	Mujer	86	4,750	,471		
Persistencia	Hombre	16	3,729	1,269	-,649	,518
	Mujer	86	3,940	1,182		
Dedicación	Hombre	16	4,312	,894	-,624	,534
	Mujer	86	4,497	1,120		
Plenitud	Hombre	16	2,906	,758	,723	,471
	Mujer	86	2,750	,800		

Si analizamos la influencia de la experiencia docente, tomando como punto de corte los 3 años de experiencia (Tabla 3), comprobamos tanto en el caso de las Metas como en el del Compromiso que no se producen diferencias significativas en ninguna de las variables estudiadas.

TABLA 3

DIFERENCIA DE MEDIAS EN LAS VARIABLES DE META Y COMPROMISO EN FUNCIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE

	Experiencia	N	M	DT	t	p
Adecuadas condiciones laborales	≥3	25	3,936	,754	-1,665	,099
	< 3	77	4,189	,629		
Reconocimiento	≥3	25	3,080	,595	-1,346	,184
	< 3	77	3,285	,840		
Ambición profesional	≥3	25	4,260	,980	-1,258	,218
	< 3	77	4,519	,564		
Contribución a la sociedad	≥3	25	4,640	,586	0,887	,377
	< 3	77	4,526	,549		
Realización	≥3	25	4,720	,434	0,325	,746
	< 3	77	4,681	,531		
Persistencia	≥3	25	4,097	1,271	0,918	,361
	< 3	77	3,846	1,168		
Dedicación	≥3	25	4,832	,969	1,951	,054
	< 3	77	4,350	1,102		
Plenitud	≥3	25	2,920	,656	1,058	,293
	< 3	77	2,727	,829		

Y por último, estudiamos la influencia del número de oposiciones a las que se han presentado los opositores, estableciendo la presentación a dichas pruebas en dos ocasiones como punto de corte (Tabla 4). Respecto a las Metas encontramos diferencias significativas únicamente en la variable *Realización*, a favor del grupo que se ha presentado dos o más veces al proceso de oposición. En las variables de Compromiso se aprecian diferencias significativas únicamente en la variable *Dedicación*, igualmente a favor de aquellos que han participado dos o más veces en el mencionado proceso.

TABLA 4
**DIFERENCIA DE MEDIAS EN LAS VARIABLES DE META Y COMPROMISO EN FUNCIÓN
 DEL NÚMERO DE OPOSICIONES**

	Nº oposic.	N	M	DT	t	p
Adecuadas condiciones laborales	≥ 2	28	4,157	,564	0,275	,784
	< 2	74	4,116	,706		
Reconocimiento	≥ 2	28	3,321	,713	0,676	,501
	< 2	74	3,203	,819		
Ambición profesional	≥ 2	28	4,464	,692	0,075	,940
	< 2	74	4,453	,698		
Contribución a la sociedad	≥ 2	28	4,607	,598	0,591	,556
	< 2	74	4,534	,544		
Realización	≥ 2	28	4,839	,334	2,268	,026*
	< 2	74	4,635	,550		
Persistencia	≥ 2	28	4,230	1,012	1,697	,093
	< 2	74	3,785	1,236		
Dedicación	≥ 2	28	4,864	,936	2,310	,023*
	< 2	74	4,319	1,107		
Plenitud	≥ 2	28	2,857	,780	0,647	,052
	< 2	74	2,743	,799		

5. CONCLUSIONES

Llegados a este punto, es el momento de sacar conclusiones y hacer una valoración del estudio llevado a cabo. Para ello, en primer lugar, hacer hincapié en la validación realizada sobre los cuestionarios empleados. Así, se ha revisado el ajuste de los distintos ítems a cada factor y se ha planteado la posibilidad de incluir nuevos ítems que expliquen mejor algunas de las variables, especialmente en el cuestionario de Compromiso. Destacar también respecto a este cuestionario el hecho de haber encontrado diferencias respecto al modelo original de Schaufeli y Bakker. Sin embargo, también es necesario indicar que nosotros no nos referimos al compromiso en el trabajo, planteamiento original del instrumento, sino al compromiso en la preparación para el proceso de oposición. En cualquier caso, es destacable la elevada fiabilidad de ambos cuestionarios, con índices de 0,82 y 0,92 respectivamente.

Respecto a los análisis descriptivos hemos comprobado que los opositores valoran como meta más relevante en relación a la función docente la *Realización*, lo cual denota la elevada importancia que dan los opositores a su realización tanto personal como profesional, entendiendo que es algo esperable después de dedicar tantos años a su

formación académica y lo costoso de superar el proceso de oposición. Es necesario que tanto esfuerzo derive en una satisfacción tanto personal como profesional. Mientras que los resultados más bajos los encontramos en la variable *Reconocimiento*, con una valoración correspondiente a "medio". No obstante, estamos hablando de valores intermedios, nunca excesivamente bajos, que nos permite plantear la posibilidad de coexistencia simultánea de un amplio abanico de metas en cada individuo, que conjuntamente lleven a los opositores a "apostar" por lograr ejercer como docentes en el sistema educativo público.

En el cuestionario de Compromiso, se concluye que la valoración más alta se produce en la variable *Dedicación* y la más baja en la variable *Plenitud*. A partir de lo cual interpretamos que los opositores no llegan a sentirse felices y plenos en la tarea que están llevando a cabo. Pero que, sin embargo, sí muestran energías, entusiasmo y dotan de significado a los estudios que desempeñan. Esta cuestión suscita nuevos interrogantes si tenemos en cuenta la incertidumbre y pesimismo que envuelve en los momentos actuales a todo lo relacionado con el proceso de oposiciones a la función pública.

Con respecto a la relación entre las distintas variables estudiadas, destacar en primer lugar la relación entre las variables de Meta, especialmente la correlación de la variable *Reconocimiento* exclusivamente con la variable *Adecuadas condiciones laborales*. Así, aquellos que buscan una valoración social o incluso reconocimiento económico, también dan importancia a la calidad de vida en el trabajo, entendida como seguridad, salud, buen horario, tiempo libre o buen salario. Por tanto, los opositores bien pudieran estar planteando varias metas de forma simultánea. Por su parte, las variables de Compromiso nos indican que se produce una estrecha relación entre la fuerza y energía para seguir estudiando con el entusiasmo en dicha tarea aunque en ocasiones sea complicado. Es normal pensar que si no se cree en lo que se hace difícilmente podrán sacarse fuerzas para seguir y no abandonar por el camino. Finalmente, entre las metas y el compromiso de los opositores, comprobamos la relación entre variables de meta del tipo *Realización* con variables de Compromiso del tipo *Dedicación*; interpretando que la búsqueda de la satisfacción personal y profesional se relaciona al esfuerzo dedicado. Pero también correlacionan las variables de *Reconocimiento* y *Plenitud* y, en este sentido, a pesar de que son menos los que buscan dicho reconocimiento, esta meta estaría más relacionada con la afirmación de felicidad; es decir, quienes tienen como meta la valoración social y el reconocimiento de los demás se sienten más plenos con la tarea que desempeñan.

Otra de las conclusiones que sacamos con este estudio, al analizar la posible influencia de distintas variables en las Metas y el Compromiso de los opositores, es que las mujeres apuestan más por metas como la *Ambición profesional*, la *Contribución a la sociedad* o la *Realización*, ya que encontramos diferencias significativas respecto al grupo de hombres. Sin embargo no hay tales diferencias en las metas de búsqueda de *Adecuadas condiciones laborales* y de búsqueda de *Reconocimiento*, ni tampoco en las variables de Compromiso. Por tanto, parece producirse una clara diferencia en un tipo de orientación intrínseca por parte de las mujeres.

La experiencia docente, que a priori podía suponer diferencias en cuanto a las Metas o el Compromiso de los opositores, no mostró tales diferencias entre los opositores que tienen menos de tres años de experiencia y aquellos con una experiencia superior.

También nos lleva a reflexionar la influencia que ha tenido el número de veces que los opositores se han presentado al proceso de oposición, ya que muestra diferencias en la variable Meta de *Realización* y en la variable de *Compromiso Dedicación*, en ambas a favor del grupo que se ha presentado dos o más veces. Esto podría deberse a que los opositores, a medida que van cogiendo experiencia se implican más en lo que están haciendo, valorando cada vez más su realización personal y profesional en dicho proceso de oposición y dando significado a su preparación, demostrando tener clara su finalidad.

Entre las limitaciones del estudio cabe comentar que consideramos interesante estudiar las metas y el compromiso de los opositores en un ámbito territorial más amplio y en otras especialidades de acceso al cuerpo de maestros (Educación Infantil, Educación Física, Inglés, Música, Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje) e incluso al cuerpo de profesores de secundaria. Otras limitaciones a destacar se centran en la metodología, ya que sería interesante el empleo de otras técnicas, como por ejemplo la entrevista, además de los cuestionarios utilizados, lo cual nos permitiría ahondar en la interpretación y comprensión de determinados aspectos.

También sería de gran interés llevar a cabo un estudio longitudinal, estudiando al mismo grupo de opositores de manera repetida a lo largo de un período de años. De esta manera podríamos comprobar tanto la evolución de los opositores en dicho proceso como la influencia que puede tener la situación social, económica o cultural que se está viviendo, como por ejemplo la tasa de paro o los cambios en la legislación educativa.

Otra cuestión que podríamos plantearnos para futuras investigaciones sería la inclusión de la variable “Oposición Aprobada”, para estudiar las peculiaridades y características que diferencian a este colectivo de opositores “exitosos”.

Consideramos esta línea de trabajo de un gran interés y que, sin embargo, ha sido muy escasamente desarrollada, a pesar de abordar uno de los aspectos más determinantes del acceso a la función docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso García, M. A. (2004). Centralidad del trabajo y metas en el trabajo: dos variables claves en orientación laboral. *Revista de Educación*, 335, 319-344.
- Bertomeu, F. J., Canet, G., Gil, V., & Jarabo, A. (2006). Las motivaciones hacia los estudios de magisterio. Recuperado de <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi12/32.pdf>
- Dávila Balsera, P. (1988). Las oposiciones al magisterio y la normalización de los saberes pedagógicos. *Revista de Educación*, 286, 117-127.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (1), 218-232.
- Esteve, J. M. (1984). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *RELIEVE*, 16 (2), 1-27. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_2.htm
- Forner, A. (1993). Los maestros que vienen. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 55-57.
- Forner, A. (1996). Los futuros maestros. *Cuadernos de Pedagogía*, 247, 87-91.

- Gil-Monte, P., & Peiró, J. M (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo*. Madrid: Síntesis Psicología.
- González López, I., & López Cámara, A. B. (2010). Sentando las bases para la construcción de un modelo de evaluación a las competencias docentes del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 403-423.
- Good, T., & Brophy, J. E. (1983). *Psicología educacional*. México: Interamericana.
- Hayamizu, T., Ito, A., & Yoshizaki, K. (1989). Cognitive motivational processes mediated by achievement goal tendencies. *Japanese Psychological Research*, 31, 179-189.
- Hayamizu, T., & Weiner, B. (1991). A test Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.
- McCelland, D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea.
- Mendías, A. M., & Camacho, S. (2004). Motivos que impulsan a los alumnos a estudiar magisterio. El caso de la Universidad de Granada. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 17, 91-107.
- Monge, J. (1993). Actitud de los alumnos de magisterio de la Universidad de Cantabria hacia la profesión docente al comienzo y final de la carrera. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, 87-96.
- Pena, M., & Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en profesorado de primaria y su relación con los niveles de *burnout* e ilusión por el trabajo (*engagement*). *Revista de Educación*, 359, 604-627. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-109
- Requena Olmo, M. M. (2007). Reflexiones en torno al sistema de oposiciones a la docencia primaria en España y las funciones éticas de los docentes. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 301-324.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S., & Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21, 170-180
- Salmerón, H., Gutierrez-Braojos, C., Salmerón-Vilchez, P., & Rodriguez, S. (2011). Metas de logro, estrategias de regulación y rendimiento académico en diferentes estudios universitarios. *Revista de investigación en educación*, 2 (29), 467-486.
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2003). *UWES – Utrecht Work Engagement Scale: Test Manual*. Utrecht, The Netherlands: Department of Psychology, Utrecht University

Fecha de recepción: 21 de noviembre de 2011.

Fecha de revisión: 2 de diciembre de 2011.

Fecha de aceptación: 23 de abril de 2012.

ANEXO I: CUESTIONARIO DE METAS RELATIVAS A LA PROFESIÓN DOCENTE

1. Espero conseguir... realizarme profesionalmente (Realización)
2. Espero conseguir... un buen sueldo (Reconocimiento)
3. Espero conseguir... reconocimiento social y prestigio (Reconocimiento)
4. Espero conseguir... realizarme personalmente (Realización)
5. Espero conseguir... una buena salida profesional (Adecuadas condiciones laborales)
6. Espero conseguir... no desempeñar otras profesiones que me desagraden (Adecuadas condiciones laborales)
7. Espero conseguir... ayudar a otras personas (Contribución a la sociedad)
8. Espero conseguir... una buena calidad de vida (Adecuadas condiciones laborales)
9. Espero conseguir... demostrar mi valía (Ambición profesional)
10. Espero conseguir... trabajar en una profesión interesante (Ambición profesional)
11. Espero conseguir... un buen horario y tiempo libre (Adecuadas condiciones laborales)
12. Espero conseguir... demostrar que gracias a mi esfuerzo puedo alcanzar mis objetivos
13. Espero conseguir... una buena situación laboral sin esforzarme demasiado (Reconocimiento)
14. Espero conseguir... ser útil a la sociedad (Contribución a la sociedad)
15. Espero conseguir... estabilidad y seguridad laboral (Adecuadas condiciones laborales)

ANEXO II: CUESTIONARIO DE COMPROMISO EN LA TAREA

1. Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía (Dedicación)
2. Creo que lo que estoy estudiando está lleno de significado (Dedicación)
3. El tiempo vuela cuando realizo mis tareas de estudiante
4. Me siento con fuerza cuando estoy estudiando (Persistencia)
5. Estoy entusiasmado con lo que estoy estudiando (Dedicación)
6. Olvido todo lo que pasa a mi alrededor cuando estoy abstraído con mis estudios (Persistencia)
7. Lo que estoy estudiando me inspira cosas nuevas (Dedicación)
8. Cuando me levanto por las mañanas tengo ganas de estudiar (Persistencia)
9. Soy feliz cuando realizo tareas relacionadas con lo que estoy estudiando (Plenitud)
10. Estoy orgulloso de los estudios que estoy realizando (Dedicación)
11. Estoy inmerso en mis estudios (Persistencia)
12. Soy capaz de estudiar durante largos períodos de tiempo (Persistencia)
13. Lo que estoy estudiando supone un reto para mí (Plenitud)
14. Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante (Persistencia)
15. Soy muy persistente en mis estudios (Persistencia)
16. Me resulta difícil desconectar de lo que estoy estudiando (Persistencia)
17. Incluso cuando las cosas se tuercen, continúo con mis estudios (Persistencia)

Muñoz-Cantero, Jesús-Miguel; Novo-Corti, Isabel; Rebollo-Quintela, Nuria (2013). Análisis de las actitudes, de los jóvenes trabajadores del sector textil hacia la discapacidad: diferencias por razón de género. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), 93-115.
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.151811>

ANÁLISIS DE LAS ACTITUDES, DE LOS JÓVENES TRABAJADORES DEL SECTOR TEXTIL HACIA LA DISCAPACIDAD: DIFERENCIAS POR RAZÓN DE GÉNERO

Jesús-Miguel Muñoz-Cantero

Universidad de A Coruña

Isabel Novo-Corti

Universidad de A Coruña

Nuria Rebollo-Quintela

Universidad de A Coruña

RESUMEN

En esta investigación se estudia el apoyo a la inclusión de trabajadores con discapacidad en el entorno laboral en base al género, para lo cual se ha elegido una muestra al azar de 123 trabajadores pertenecientes al sector textil de ambos sexos. Se ha utilizado la Teoría del Comportamiento Planeado (TPB) como modelo teórico de referencia. Los resultados alcanzados muestran una tendencia contraria en el entorno laboral a la apreciada en los estudios de Alonso, Navarro y Vicente (2008) y Novo-Corti, Muñoz-Cantero y Calvo-Porral (2011) sobre las actitudes de inclusión en el entorno escolar. De los datos analizados podemos deducir que la intención de apoyo a la inclusión se encuentra condicionada por el control percibido y que la variable género es una variable relevante para explicarla.

Palabras clave: Discapacidad; Inclusión; Mercado laboral; Actitudes.

Correspondencia:

Jesús-Miguel Muñoz-Cantero. Universidad de A Coruña. Campus de Elviña s/n, 15071, A Coruña.
jesus.miguel.munoz@udc.es

Isabel Novo-Corti. Universidad de A Coruña. Campus de Elviña s/n, 15071, A Coruña. isabel.novo.corti@udc.es
Nuria Rebollo-Quintela. Universidad de A Coruña. Campus de Elviña s/n, 15071, A Coruña. nuria.rebollo@udc.es

ANALYSIS OF THE ATTITUDES OF YOUNG TEXTILE WORKERS: TOWARDS DISABILITY GENDER DIFFERENCES

ABSTRACT

This paper examines the support for the inclusion of employees with disabilities in the workplace, based on gender. We chose a random sample of 123 employees of both sexes working in the textile sector. The Theory of Planned Behaviour (TPB) was used as a theoretical model of reference. The results showed a trend in the workplace opposite to that identified by Alonso, Navarro and Vicente (2008), and Novo-Corti, Muñoz-Cantero and Calvo-Porrall (2011) on attitudes of inclusion in schools. Results showed that the intention to support inclusion was determined by perceived control and that gender is a relevant variable to explain intention.

Keywords: Disability; Inclusion; Labour market; Attitudes.

INTRODUCCIÓN

El empleo es el instrumento que la mayoría de las personas utilizan para obtener recursos económicos ya que, además de ser un espacio para el desarrollo personal y la interacción social, se considera uno de los elementos esenciales que integran la dimensión económica y la totalidad de su experiencia humana, social, política, cultural, moral, jurídica y psicológica (Subirats, 2005; Alonso, 2007; Blanch, 2011). Las personas con discapacidad presentan mayores obstáculos a la hora de acceder al mercado laboral, debido a los prejuicios y estereotipos sociales asumidos por las empresas y colegas potenciales, que suscitan comportamientos discriminatorios, rechazo o miedo por el desconocimiento existente. Así como a su vez son los primeros en ser expulsados de dichos ámbitos, especialmente cuando el contexto económico y laboral está tan deteriorado como en la actualidad. (CERMI, 2009; Vilà, Pallisera y Sullana, 2011).

En este trabajo nos centramos en el estudio del entorno más inmediato para el trabajador con discapacidad: sus compañeros. En nuestra opinión, la intención de apoyo por parte de los pares es una pieza clave para la exitosa inclusión laboral. Por este motivo comenzamos refiriendo la situación contextual, desde el punto de vista de la literatura científica y de la normativa legal, para continuar con la descripción del modelo teórico que sirve de base a este trabajo y la explicación del método y resultados obtenidos; finalizamos con unas reflexiones así como con algunas sugerencias sobre futuras líneas de investigación.

I. DISCAPACIDAD Y MERCADO DE TRABAJO

Tal y como hemos mencionado, la discapacidad es un factor de exclusión social que se manifiesta en muchos ámbitos de la vida y la crisis económica no hace otra cosa más que acentuarla (Díaz Velazquez, 2010). Se deben diferenciar, las dimensiones afectadas y las percibidas por las propias personas. Cabe destacar que la dimensión laboral no sólo es percibida como negativa sino que objetivamente es uno de los elementos más afectados por la crisis económica.

Para centrar el campo de estudio, comenzamos con la aclaración de los conceptos aquí utilizados y la descripción del marco socio-económico relevante.

1.1. Discapacidad y discriminación

Teniendo en cuenta que tanto en el concepto de discapacidad como en el de discriminación confluyen múltiples términos, a lo largo de este epígrafe haremos referencia a ambos.

La discapacidad se define como un resultado de una compleja relación entre la condición de salud de una persona, sus factores personales y sus factores externos que configuran las circunstancias en las que vive esa persona (Jurado y Olmos, 2010). Por lo tanto, no puede ser definida sólo por las posibles deficiencias en las funciones o estructuras corporales, sino que precisa de la delimitación del contexto en el que la persona se desenvuelve. Así se puede decir que las limitaciones en la actividad de una persona se convierten en discapacidad como consecuencia de su interacción con unas barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás (Naciones Unidas, 2007; Abberley, 2008).

Aunque las personas con discapacidad constituyen un grupo heterogéneo cuyas diferentes deficiencias y niveles de gradación producen distintos tipos de discapacidad o dependencia, a su vez, tienen un rasgo común, ya que en mayor o menor medida padecen un déficit de ciudadanía (Ministerio de Sanidad y Política Social, 2009; Palou, 2012). Entendida ciudadanía como un “estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad. Sus beneficiarios son iguales en cuanto a los derechos y obligaciones que implica (Marshall y Bottomore, 1998, p. 37)”. Es por ello que cabe subrayar que hablar de un déficit de ciudadanía supone hablar de una privatización de derechos.

Podemos conceptualizar la discriminación por motivos de discapacidad como cualquier distinción, exclusión o restricción que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto de reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo (Naciones Unidas, 2007, art. 2).

1.2. Fundamentos jurídico-políticos en los que se sustenta el acceso al empleo de las personas con discapacidad

La preocupación por los colectivos con especiales dificultades en el mercado de trabajo se pone de manifiesto a nivel mundial desde todos los niveles de concreción debido a que su participación, en los procesos económicos y productivos, se reconoce como ámbito prioritario de la acción encaminada a la búsqueda de la igualdad de oportunidades (Egido, Cerrillo y Camina, 2009). De la Red, Fernández, Marbán y De la Puente (2008, p. 118) señalan que “conseguir el pleno acceso al empleo de las personas con discapacidad requiere de una intervención multidimensional, integral e integrada que, se concreta en el desarrollo de múltiples normativas que favorecen la plena integración de las personas con discapacidad en la sociedad, salvaguardando todos sus

derechos". A continuación se detalla un breve recorrido en el cuál se expone cómo desde los distintos niveles se aborda esta cuestión:

1.2.1. A nivel internacional:

- Las Naciones Unidas (2007) ha propuesto como objetivo promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad.

1.2.2. Marco Europeo

- La aprobación del Tratado de Ámsterdam, en 1997, propició la integración laboral de las personas como una medida incluida en todas las políticas sociales, posteriormente la Unión Europea en su Agenda Social 2005-2010 fijó como objetivo el aumento de la tasa de actividad de las personas con discapacidad. Más recientemente, el Plan de acción 2005-2016 del Consejo de Europa para las personas con discapacidad propone un instrumento práctico para concebir y aplicar estrategias viables, a fin de conseguir la plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad e integrar las cuestiones relativas a la discapacidad en todas las áreas políticas de los estados miembros. En este plan la Comisión incide en aspectos como el respeto a la diversidad, la accesibilidad al entorno, la inclusión en el empleo, la promoción de la integración social y la lucha contra la marginación y el fomento y la participación.

1.2.3. Marco Estatal

- La Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos (LISMI) que, en su momento, ofrecía un amparo especial y medidas de equiparación para garantizar los derechos de las personas con discapacidad a base de apoyos complementarios, ayudas técnicas y servicios especializados.
- La Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LIONDAU) en la que se señalan dos vías de acción para hacer efectivo el disfrute de los derechos de igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad: medidas contra la discriminación, que ayuden a eliminar las barreras, de todo tipo, que mantienen factores de exclusión y medidas de acción positiva, que apoyen a las personas con discapacidad en su camino hacia la plena inclusión.
- La Estrategia Global de Acción para el Empleo de Personas con Discapacidad (EGAEPD), 2008-2012, que engloba aquellas leyes en materia de empleo y discapacidad, promulgadas en los últimos años, como son: la Ley 8/2005, de 6 de junio, que permite compatibilizar las pensiones de invalidez en su modalidad no contributiva con el trabajo remunerado; el Real Decreto 469/2006, de 21 de abril, por el que se regulan las unidades de apoyo a la actividad profesional en el marco de los servicios de ajuste personal y social de los Centros Especiales

de Empleo; el Real Decreto 870/2007, de 2 de julio, por el que se regula el programa de empleo con apoyo como medida de fomento de empleo de personas con discapacidad en el mercado ordinario de trabajo y la Ley 43/2006, de 29 de diciembre, para la mejora del crecimiento y del empleo.

- El III Plan de integral para personas con algún tipo de discapacidad 2009-2013, que concreta la ejecución de la citada estrategia, tiene por objeto la promoción de la autonomía personal, a través del reconocimiento de la discapacidad como un componente de la diversidad humana, concibiendo y aplicando las políticas públicas de tal manera que obtengan el mismo beneficio que el resto de la ciudadanía, garantizando de este modo el ejercicio y disfrute de sus derechos civiles, políticos y sociales, en una sociedad compleja (Xunta de Galicia, 2009).

1.2.4. Panorama autonómico

Hacemos una breve referencia al panorama autonómico gallego ya que es en esta comunidad en la que se realiza la evaluación:

- El Plan de Acción integral para las Personas con Discapacidad Galicia (PAIPDG) 2010-2013 constituye un instrumento que el gobierno gallego pone al servicio de la comunidad para alcanzar el objetivo de promover la participación social de toda la ciudadanía y caminar cara una sociedad plenamente integradora e inclusiva, partiendo de la confianza plena en las capacidades y oportunidades de todas las personas sin exclusión.

1.2.5. La realidad del mercado de trabajo

Las reconfiguraciones del mercado laboral durante las últimas décadas lo han fragmentado e individualizado (Alonso, 2007; Antón, 2009), lo que ha introducido la flexibilidad como un elemento característico del empleo (Blossfeld, Buchholz y Kurz, 2008; Míguez y Prieto, 2009; Martínez y Bernardi, 2011). Algunas consecuencias de esta transformación, provocadas por la contracción del mercado de trabajo debido a la crisis, han sido la precarización e inestabilidad laboral (Martínez, 2002). Aun siendo la nota predominante para la mayoría de los trabajadores, ya que las empresas en general han frenado su contratación y/o han despedido a parte de sus empleados, son las personas con discapacidad las que se han visto más afectadas (Soler-Espiauba, 2000).

En este trabajo analizamos la intención de apoyo a las personas con discapacidad en el entorno laboral normalizado poniendo especial atención en las diferentes actitudes por mor de género. De este modo el objetivo es estudiar dicha intención de apoyo de un modo diferencial entre hombres y mujeres, no analizar el empleo de las personas con discapacidad desde un punto de vista de género. De todos modos, aunque no se pretende hacer un análisis del nivel y calidad de empleo de las mujeres con discapacidad, hacemos una breve referencia a su situación laboral, a modo de bosquejo del escenario en el que se desenvuelven. En la tabla 1 se recoge la situación laboral de la población española con discapacidad. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), “en todas las comunidades se mantiene el mismo perfil por sexo y edad que se encuentra a nivel nacional; es decir, mayor número de mujeres que de hombres con

TABLA 1
SITUACIÓN LABORAL DE LA POBLACIÓN ESPAÑOLA EN EL AÑO 2008

Población de 16 y más años con discapacidad según su relación con la actividad con la actividad por edad y sexo (miles de personas)

	De 16 a 64 años		De 16 a 24 años		De 25 a 44 años		De 45 a 64 años	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Total	703.8	778.3	46.5	28.6	248.3	206.9	409.1	542.8
Trabajando	235	184.3	8.8	4.8	108.7	73.2	117.5	106.3
En desempleo	48.7	58.2	4.7	3.4	22.4	25.9	21.6	28.8
Percibiendo una pensión contributiva de jubilación o incapacidad permanente	268.6	182.5	2.8	0.5	47.5	28.3	218.3	153.6
Percibiendo otro tipo de pensión	66.4	9.8	4.1	4.5	32.1	24.8	3.2	61.5
Incapacitado para trabajar	4.1	47.1	5.7	2.4	22.0	14.0	122.5	3.6
Estudiando	2.9	13.0	16.9	11.3	3.8	1.6	0.1	0.1
Dedicado/a principalmente a las labores del hogar	1.1	182.5	0	.5	0.3	32.4	0.7	149.6
Realizando sin remuneración trabajos sociales o actividades benéficas	0.6	1.2	0	.0	0.3	0.3	0.3	0.9
Otra situación	22.4	18.8	3.4	1.1	11.2	6.2	7.8	11.5

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Instituto Nacional de Estadística. INE 2008.

discapacidad así como tasas femeninas inferiores a las masculinas para los grupos de edad hasta 44 años y superiores a partir de los 45 años pudiendo apreciar un desfase de género, ya que son las mujeres las que se encuentran en un nivel inferior de participación, siendo perceptoras de menor número de prestaciones y poseyendo mayor tasa de desempleo, además de ser las que dedican gran parte de su tiempo a la realización de tareas domésticas no remuneradas". Estos datos dibujan la situación actual de la mujer con discapacidad ya que su presencia en el mercado laboral viene definida por la invisibilidad y la doble discriminación. Las diferencias de tasas en función del sexo son debidas a desequilibrios sociales existentes en la misma medida en la que se manifiestan entre personas con y sin discapacidad. Por sexo, más de 2,30 millones de mujeres afirman tener una discapacidad, frente a 1,55 millones de hombres. Las tasas de discapacidad de las mujeres son más elevadas que las de los hombres en edades superiores a 45 años. En los tramos de edad inferiores a 44 años las tasas de los varones superan a las de las mujeres. Además, en cuanto al apoyo recibido, se observan diferencias significativas por sexo: el 31,7% de los hombres con discapacidad no recibe ningún tipo de ayuda, frente al 23,2% de las mujeres (INE, 2009).

Haciendo un análisis comparativo con datos de 1999 en relación con los últimos datos disponibles, hay que tener en cuenta que la evolución del número de personas con discapacidad depende principalmente de dos factores. Por un lado, se ha producido un considerable aumento de la población mayor de 64 años –un 14,4%–, (grupo de edad en el que más incide la discapacidad) que hace crecer el número de personas con discapacidad; pero por otro lado, la mejora de las condiciones sociales y de salud, hace que el número de estas personas sea menor de lo esperado. El efecto neto de ambos factores ha supuesto que el porcentaje de población con discapacidad haya descendido 0,5 puntos desde 1999. No se han detectado diferencias significativas relacionadas con el género. Se puede afirmar que, en general, la discapacidad aparece a edades más tardías, aunque haya aumentado el período de exposición al riesgo de discapacidad como consecuencia del aumento de la esperanza de vida.

En principio, cabe esperar distintas actitudes hacia la discapacidad entre hombres y mujeres, entre otras razones, porque el perfil de la persona principal que presta cuidados personales es una mujer, de entre 45 y 64 años, que reside en el mismo hogar que la persona a la que presta cuidados. En efecto, el 76,3% de las personas identificadas como cuidadoras principales son mujeres INE (2009). Se han realizado estudios que analizan diferencias de género en la actitud hacia la discapacidad (Jiménez y Huete, 2002; Rao, 2004; Moreno, Rodríguez, Saldaña y Aguilera, 2006; García, Rebollo, Buzón, González-Piñal, Barragán y Ruiz, 2010), pero los datos obtenidos no son concluyentes.

1.3. Actitudes hacia las personas con discapacidad

Las actitudes colectivas hacia las personas con discapacidad vienen caracterizadas con un cierto sentido negativo, falsamente mitificadas y cargadas de prejuicios sociales generadas en torno a ellas (Soto y Vasco, 2008) lo que conlleva a una creencia incierta de que son seres inferiores, ineficaces, incompetentes no sólo para enfrentarse al mercado laboral sino a la sociedad en sí misma. Lo que demanda más atención es, que esa creencia es coincidente con la que destacaban Aguado (1995) y Ammerman

(1997) hace casi dos décadas. Es por ello que estos prejuicios y estereotipos justifican el mantenimiento de ciertas actitudes hacia las personas con discapacidad.

La Teoría del Comportamiento Planeado (Theory of Planned Behavior, TPB) fue desarrollada por Ajzen (1991) y resulta de gran utilidad para explicar diferentes tipos de comportamientos en base a tres factores determinantes de los mismos. De acuerdo con esta teoría, el antecedente inmediato a una conducta viene dado por una intención (Brouwer, Krol, Reneman, Bültmann, Franche, Van der Klink y Groothoff, 2009; Werner y Grayzman, 2011; Ajzen, 2011). Esta intención de conducta está influenciada por tres factores cognitivos: actitud, norma social y control percibido (figura 1). Cada uno de los determinantes consta de una creencia o conjunto de creencias y de una evaluación de cada creencia.

A continuación, caracterizaremos cada uno de estos factores:

- Actitud es definida como la percepción de las consecuencias individuales del comportamiento. Está influenciada por la percepción individual de la probabilidad de resultados identificados de la realización de la conducta (creencias de comportamiento) y una evaluación de los resultados como una ventaja o desventaja de la realización de la conducta.
- Norma social, creencia subjetiva de la persona acerca de lo que su grupo de referencia piensan sobre la realización de la conducta dirigida. La norma subjetiva se ve influenciada por la probabilidad subjetiva de lo que las personas importantes para él crean que debe o no realizar la conducta (creencias normativas) y la medida de su motivación para cumplir o no con estos individuos.
- Control percibido caracterizada como la percepción del individuo de la dificultad de realizar una conducta y si esta es coherente con el concepto de auto-eficacia (Bandura, 1986). Estas creencias se ven influenciadas por la experiencia pasada en la realización de la conducta y las experiencias de conocidos y amigos, lo que sugiere la exploración y la validación de estas creencias (Ajzen y Madden, 1986; Conner y Sparks, 1999).

Es por lo tanto de gran importancia, evaluar estos factores ya que son determinantes de la propensión a la inclusión. Tal y como indican Novo-Corti, Muñoz-Cantero y Calvo-Porral (2011) la discapacidad se percibe con distinta sensibilidad según las sociedades, de ahí la importancia de la Norma Social para el apoyo a la inclusión social (Verdugo y Schalock, 2009) y como hemos apuntado en el apartado referente a los fundamentos jurídico-políticos en los que se sustenta el acceso al empleo de las personas con discapacidad, los valores sociales actuales son favorables a la inclusión.

Tomando en cuenta el modelo teórico de referencia, nuestra hipótesis, reflejada en el esquema de la figura 1, es que la intención de apoyar a la inclusión de las personas con discapacidad en el entorno laboral depende de la actitud, la norma social y el control percibido.

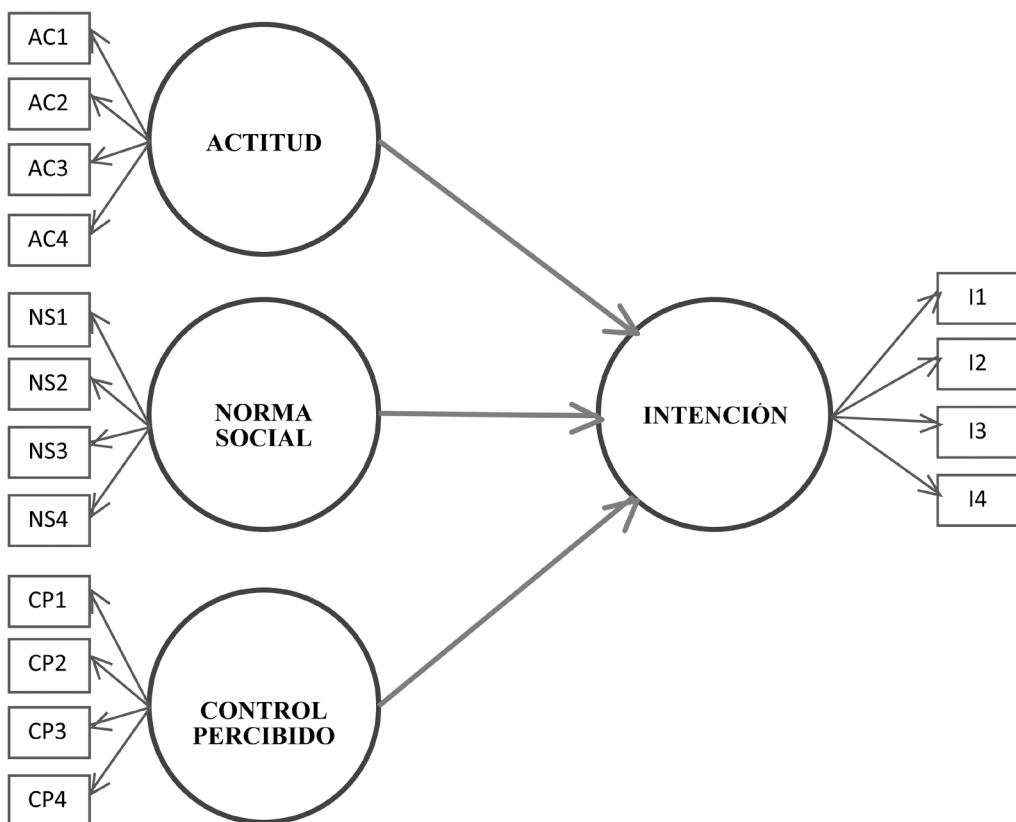


FIGURA 1
RELACIONES ENTRE LA ACTITUD HACIA LA INCLUSIÓN, NORMA SOCIAL Y CONTROL PERCIBIDO

Fuente: *Adaptado de "Analysis of attitudes towards disability among university students: a focus on the theory of reasoned action"* por I. Novo-Corti, J.M. Muñoz-Cantero, y C. Calvo-Porral, 2011, *Relieve*, 17(2), p.12. Extraído de:

http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_5.htm. Consultado el 13/02/2012

1.4. La teoría del comportamiento planeado y la discapacidad

La metodología del comportamiento planeado ha sido utilizada, en numerosos estudios abordando la intención de inclusión ante la discapacidad. Desde el ámbito educativo en la etapa de educación primaria (Obrusnikova, Dillon, y Block, 2011), en educación secundaria (Obrusnikova, Block y Dillon, 2010) en el entorno universitario a futuros docentes y su postura ante la discapacidad (Novo-Corti, Muñoz-Cantero y Calvo-Porral, 2011) y la formación de actitudes de los educadores (DeBettencourt, 1999; Theodorakis, Bagiatis, & Goudas, 1995; Kudláèek, Válková, Sherrill, Myers y

French, 2002). Sin embargo son escasos los estudios en los se utiliza la teoría del comportamiento planeado para determinar la intención de inclusión en el mercado laboral (Fraser, Johnson, Hebert, Ajzen, Copeland, Brown y Chan, 2010). Los trabajos en entornos educativos evidencian actitudes favorables hacia la inclusión de personas con discapacidad, lo que en principio parece lógico, puesto que no interfieren el trabajo colaborativo con los otros compañeros y, en el que el periodo de vida que comparten experiencias es relativamente corto sin contraer compromisos ni obligaciones más que su propio estudio. En contraposición, es en el mercado laboral donde los resultados obtenidos dependen en gran medida de los compañeros con los que se trabaje. Es por ello de capital importancia analizar las intenciones de inclusión en este entorno ya que, es en el que los trabajadores pasan mayor parte de su vida y en el que, si la persona con discapacidad no funciona, sus compañeros sufrirán las consecuencias más inmediatas.

Partimos de las hipótesis de que la intención de apoyo a la inclusión se encuentra condicionada en primer lugar, por el control percibido, es decir, la percepción de la facilidad de las personas para poder desarrollar conductas orientadas a la inclusión independientemente del género y, en segundo lugar que la intención de apoyo a la inclusión de los trabajadores con discapacidad en entornos laborales normalizados se ve influenciada por las Normas Sociales cuando se considera la población en su conjunto.

2. METODOLOGÍA

Este trabajo ha sido elaborado a partir de una muestra de 123 personas del sector textil en un polígono industrial de A Coruña. Elegidos aleatoriamente entre personas vinculadas directamente a empresas del sector textil de la zona, mediante contrato de trabajo, y otras relacionadas con el sector mediante encargos o subcontratas, pero sin vinculación contractual directa con ninguna empresa textil. Se ha aplicado para su realización un análisis descriptivo de la muestra y, se ha afrontado el análisis desde los puntos de vista univariable, mediante el estudio de cada uno de los ítems o aspectos analizados y preguntados en el cuestionario, y multivariable, con el objeto de analizar las interrelaciones entre los distintos aspectos que se han considerado clave para la inclusión laboral de las personas con discapacidad. El análisis multivariable se ha realizado mediante ecuaciones estructurales (Structural Equations Model, SEM), metodología que se ha revelado muy valiosa para el análisis simultáneo de interdependencias, especialmente cuando estas tienen lugar entre variables que no son observables directamente. El marco teórico de referencia, basado en la teoría del comportamiento planeado, se focaliza en cuatro variables que no se pueden observar directamente, denominadas constructos o variables latentes: tres variables explicativas o dependientes (la actitud, la norma social y el control percibido) y una explicada o dependiente (intención). El instrumento se ha elaborado de acuerdo a estas variables. Dado que estas no pueden ser observadas directamente, debido a su propia naturaleza, las ecuaciones estructurales permiten "construirlas" mediante otras variables que sí se pueden observar y que, en este trabajo, son los ítems del cuestionario, que denominamos constructos o variables latentes. La consistencia de los constructos se mide mediante la fiabilidad compuesta

y la validez convergente. El modelo de ecuaciones estructurales, además de permitir el estudio de variables latentes, es una potente herramienta para analizar las relaciones de dependencia, hasta el punto de que se puede considerar una extensión de distintas técnicas multivariantes como el análisis factorial (fundamental para la construcción de las variables latentes) y la regresión (clave para analizar la capacidad explicativa de las variables independientes sobre la dependiente (Hair et al, 2001). De este modo, se plantea el análisis cuantitativo adaptado al modelo teórico de partida, en el cual debemos de trabajar con variables latentes (constructos) que no son susceptibles de medida directa, pero si a través de variables observables o items preguntados en la encuesta realizada.

3. EL DESARROLLO DEL ESTUDIO

3.1. Muestra

La selección de la muestra (tabla 2), compuesta por 123 personas, parte de profesionales del entorno de la provincia de A Coruña, —polígono industrial de Arteixo—. Vinculadas al sector textil, muy presente en esta zona, debido a la influencia de la Multinacional Inditex. Lo que explica el importante número de mujeres que responden a la encuesta (63.42%), como corresponde a una población trabajadora en este sector, mayoritariamente femenina. El 85.36% de los encuestados tienen entre 26 y 45 años y, solamente un 3.30% tiene alguna discapacidad.

TABLA 2
DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

		N	%
Género	Hombre	45	36.58%
	Mujer	78	63.42%
Edad	16-25	12	9.76%
	26-35	83	67.48%
	36-45	22	17.88%
	46-65	6	4.88%
Nacionalidad	Española	119	96.70%
	Extranjera	4	3.30%
Padece Discapacidad	Sí	5	4.01%
	No	118	95.09%

La composición de las variables latentes o constructos se recoge en la Tabla 3.

TABLA 3
VARIABLES LATENTES Y VARIABLES OBSERVABLES

VARIABLE LATENTE: ACTITUD	
AC1	El comportamiento esperado es igual para todas las personas, tengan alguna discapacidad o no
AC2	Las personas con discapacidad tienen una personalidad tan equilibrada como cualquier otra persona
AC3	Estaría dispuesto/a a trabajar con personas con discapacidad
AC4	Creo que las personas con discapacidad tienen derecho a participar en todas las actividades en las que participamos los que no tenemos discapacidad
VARIABLE LATENTE: CONTROL PERCIBIDO	
CP1	Me siento capacitada/o para apoyar y ayudar a cualquier persona con discapacidad
CP2	Creo que soy capaz de percibir las necesidades especiales de las personas con discapacidad
CP3	Creo que sería capaz de ayudar a alguna persona con discapacidad física
CP4	Creo que sería capaz de ayudar a alguna persona con discapacidad psíquica o sensorial
VARIABLE LATENTE: NORMA SOCIAL	
NS1	Los programas de inclusión deberían ser promovidos por el estado
NS2	En mi familia son muy sensibles hacia la inclusión de las personas con discapacidad
NS3	En mi familia, desde pequeño me han enseñado que debo ayudar a quienes me necesiten
NS4	Creo que la obligación de cualquier persona es ayudar a otra que la necesite
VARIABLE LATENTE: INTENCIÓN	
I1	Mi deseo es participar en organizaciones para apoyo a las personas en riesgo de exclusión
I2	Me gustaría participar en programas de ayuda a la inclusión social
I3	Tengo intención de ayudar a la inclusión de las personas con discapacidad
I4	Intento ayudar a alguna persona con discapacidad

4. RESULTADOS

4.1. Análisis univariante

En la Tabla 4 se muestran los estadísticos descriptivos de la muestra total (medias y desviaciones típicas). Encontramos valores medios por encima de 3 tanto en las mujeres como en los hombres, siendo ligeramente superiores las de las mujeres. Las desviaciones típicas muestran cierta homogeneidad en la respuesta a los diferentes ítems, siendo mayores en el constructo “Intención de ayudar a la inclusión”.

TABLA 4
ESTADÍSTICOS MUESTRALES

Variable latente	Variable observada	Media			Desviación Típica		
		Hombres	Mujeres	Global	Hombres	Mujeres	Global
Actitud hacia la inclusión	AC1	4.13	4.88	4.61	.894	.455	0.74
	AC2	3.42	4.05	3.82	1.011	1.005	1.05
	AC3	4.24	4.82	4.61	.933	.639	0.81
	AC4	4.00	4.60	4.38	.953	.671	0.83
Control percibido	CP1	3.67	3.81	3.76	.929	1.129	1.06
	CP2	3.33	3.58	3.49	.879	1.000	0.96
	CP3	3.89	4.00	3.96	.859	.883	0.87
	CP4	3.58	3.60	3.59	.965	1.073	1.03
Norma social	NS1	3.89	4.26	4.12	.885	.959	0.95
	NS2	3.27	3.81	3.61	.720	1.082	1.00
	NS3	4.20	4.67	4.50	.869	.574	0.73
	NS4	3.91	4.68	4.40	1.104	.570	0.88
Intención	INT1	3.16	3.54	3.40	1.086	1.203	1.17
	INT2	3.00	3.74	3.47	1.066	1.074	1.13
	INT3	3.22	3.58	3.45	1.064	1.063	1.07
	INT4	3.18	3.54	3.41	1.114	1.326	1.26

Se ha realizado un análisis de comparación de medias de las variables observables obteniendo datos negativos en todas ellas. Lo que nos muestra que las medias de las mujeres son mayores que las de los hombres. Pero, para detectar si existen diferencias estadísticamente significativas, hemos procedido al análisis, mediante el estadístico t de Student, analizando previamente la igualdad de varianzas mediante la prueba de Levene.

Los valores obtenidos muestran los siguientes resultados respecto a las variables latentes:

- En lo relativo a la variable Actitud, encontramos diferencias significativas en medias para todas las variables de actitud: AC1 (.000), AC2 (.001), AC3 (.000) y AC4 (.000) para $\alpha = .01$ por lo que podemos concluir que las mujeres muestran actitudes más favorables que los hombres en todos los ítems.

- Respecto al constructo Control Percibido no se rechaza la igualdad de medias para ningún ítem, por tanto asumimos que no existen diferencias estadísticamente significativas en medias a un $\alpha = .05$; CP1 (.456), CP2 (.177), CP3 (.498) y CP4 (.898). Este aspecto indica que la autopercepción de la capacidad para ayudar a las personas con discapacidad en su inclusión laboral no se puede considerar diferente entre hombres y mujeres.
- La norma social muestra diferencias significativas en medias para todos los ítems NS1 (.037, $\alpha = .05$) y NS2 (.001), NS3 (.002) y NS4 (.000) ($\alpha = .01, \alpha = .05$). Respecto a la intención de apoyo se acepta la hipótesis nula de igualdad de medias para todos los ítems menos para I2 (.000) "Me gustaría participar en programas de ayuda a la inclusión social I1 (.081, $\alpha = .01$), I3 (.077) e I4 (.110). Esto indica que las mujeres manifiestan claramente su intención de participar en programas de inclusión social, mientras que los hombres no lo hacen en ese grado.

4.2. Análisis multivariante

Con la información muestral disponible se ha aplicado el modelo teórico propuesto, para valorar la intención de apoyo a la inclusión de las personas con discapacidad en entornos laborales normalizados, por otra parte, a la vista de los resultados anteriores, hemos hecho el correspondiente estudio para detectar si existen diferencias en la intención de ayudar a favorecer la inclusión de la muestra en general y en función del género, por tal motivo, hemos replicado el modelo propuesto de la TPB para mujeres y hombres de forma independiente.

Hemos analizado la escala de medida, mediante el Alpha de Cronbach (Tabla 5) para las variables latentes, obteniendo una fiabilidad global de la escala de .872. Los valores alcanzados para la *intención de ayudar a la inclusión* (.879), el *control percibido* (.869) y *actitud hacia la inclusión* (.721), son satisfactorios. Sin embargo, la variable *norma social* (.664) muestra valores relativamente más bajos. Estos resultados se pueden explicar en base a la dificultad de aislar las propias percepciones de lo que se considera que "debe ser", es decir, del comportamiento aceptado socialmente. El alpha de Cronbach conjunto es de .884 para mujeres y .803 para hombres. Es conveniente resaltar que cada constructo está únicamente conformado por cuatro variables observables, lo que, sin duda, repercute en los valores de los indicadores de fiabilidad. En la tabla, se recogen los datos por cada variable latente (es decir, para cuatro ítems, cada uno).

TABLA 5
ANÁLISIS DE FIABILIDAD DE LA ESCALA

Variable Latente	Alpha Cronbach		
	Hombres	Mujeres	Conjunto
Actitud hacia la inclusión	.742	.478	.721
Control percibido	.852	.876	.869
Norma social	.585	.613	.664
Intención de ayudar a la inclusión	.843	.888	.879

La fiabilidad compuesta indica la capacidad de las variables latentes para medir aquello que pretenden, considerando como valores aceptables los superiores a .7. En nuestro trabajo (Tabla 6) muestra valores bajos el constructo *Intención* (.674) por las razones ya señaladas, sin embargo muestran niveles claramente aceptables los constructos *Actitud* (.732), *Control percibido* (.881) y *Norma Social* (.873).

TABLA 6
ANÁLISIS DE FIABILIDAD

Variable Latente	Fiabilidad Compuesta (Composite Reliability)			Validez Convergente		
	Hombres	Mujeres	Conjunto	Hombres	Mujeres	Conjunto
Actitud	.763	.818	.731	.466	.566	.411
Control percibido	.857	.899	.881	.604	.691	.633
Norma social	.613	.685	.873	.309	.355	.348
Intención	.836	.916	.674	.571	.732	.651

El cálculo de la validez convergente arroja valores aceptables ($>.5$) para el *control percibido* (CP) y la *intención* (I), pero ofrece valores bajos para las variables latentes *actitud* (A) y *norma social* (NS). Es decir, los dos primeros son factores explicativos de la varianza del constructo que componen en un 63% y un 65%, mientras que los dos restantes sólo alcanzan el 41% y el 35%, respectivamente.

4.3. El modelo

El modelo que obtenemos utilizando la muestra completa (Tabla 7) explica la intención de favorecer la inclusión social en un 64.7% (R^2 ajustado = .647), lo que puede considerarse un resultado elevado en este tipo de estudios. Por otra parte, el modelo cumple todos los requisitos para considerar que funciona adecuadamente, con valores de $\chi^2 = (gl = 98, N = 123) = 206.934, p = .000$; $CFI = .876$; $RMSA = .095$. De acuerdo con la TPB, cuanto más favorables sean las actitudes, mejor sea la autopercepción de control de la situación, y cuanto más favorables sean las normas sociales, mayor será la intención de los trabajadores de apoyar la inclusión de sus compañeros con discapacidad en entornos laborales; sin embargo encontramos que el constructo *Actitud* muestra coeficiente negativo; hallazgo que no concuerda con la teoría e hipótesis esperadas, aunque los valores de control percibido y norma sí lo hacen.

En la Figura 2 se presenta un esquema simplificado de los resultados de la estimación de la ecuación:

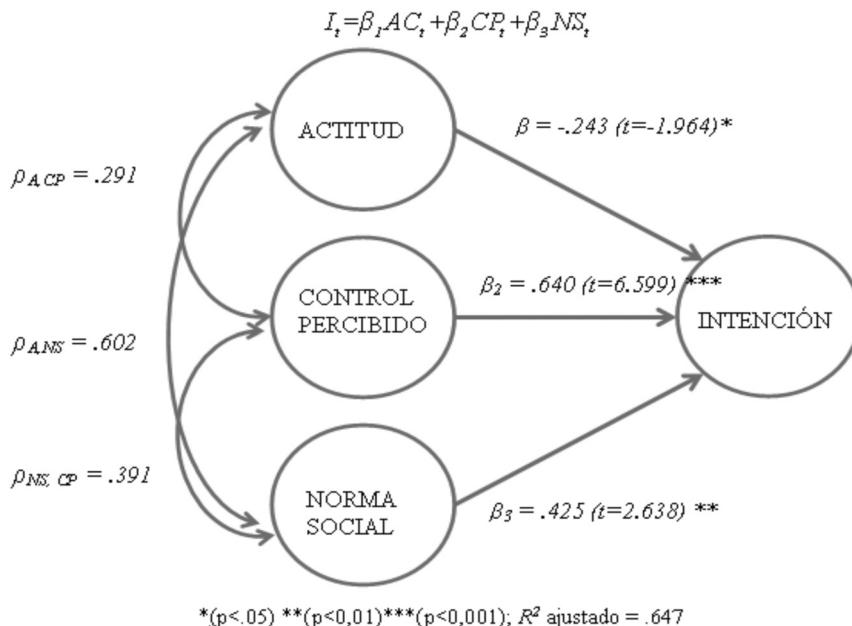


FIGURA 2
MODELO INTENCIÓN DE APOYO A LA INCLUSIÓN DE COMPAÑEROS CON DISCAPACIDAD EN EL ENTORNO LABORAL NORMALIZADO

De las variables latentes consideradas (Tabla 7), la que tiene un coeficiente mayor es el *Control percibido* ($\beta_2 = .640$), seguido de la *Norma social* ($\beta_3 = .425$) y de la *Actitud* ($\beta_1 = -.243$). El signo negativo de la actitud indica que este constructo tiene una tendencia contraria a los otros; lo cual lo podemos interpretar como que la *actitud* de los trabajadores afecta de forma negativa a la intención de apoyar a la inclusión de sus compañeros con discapacidad en el contexto laboral; mientras que el *Control Percibido* y la *Norma Social* tienen signos positivos, es decir, que ambos constructos impulsan las intenciones inclusivas. Resultados en sí, un tanto contradictorios.

Dados estos resultados:

$$\hat{I}_t = -.243AC_t + .640CP_t + .425 NS_t$$

TABLA 7
COEFICIENTES DE REGRESIÓN DE LAS VARIABLES LATENTES

Variable Independiente	Estimador	Estimador estandarizado	Error estándar.	t Student.	Probabilidad
Actitud	-0.425	-0.243	0.217	-1.964	.008
Control Percibido	0.724	0.640	0.110	6.599	.000
Norma Social	1.048	0.425	0.397	2.638	.049

El análisis desde una perspectiva de género

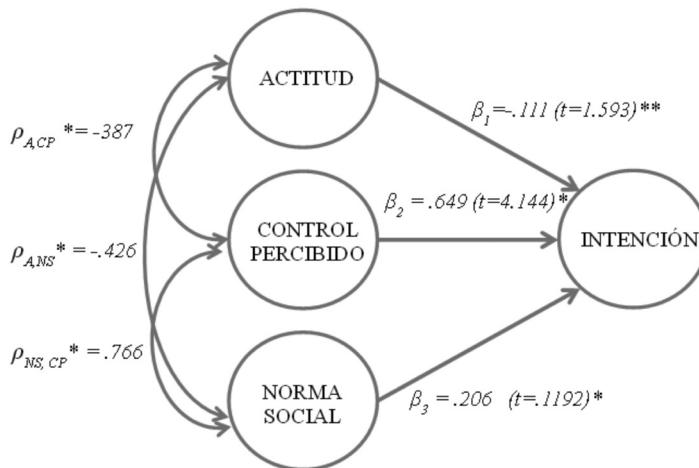
Con la intención de comprobar posibles comportamientos diferenciales en función del género, hemos procedido a fraccionar la base de datos y hemos replicado el modelo que se acaba de explicar, para hombres y mujeres de forma separada (Figura 3).

Considerando la **muestra femenina** (tabla 8), todas las variables resultan relevantes para explicar la intención de apoyo a la inclusión.

La ecuación estimada:

$$\hat{I}_t = -.111 AC_t + .649 CP_t + .206 NS_t$$

explica el 75.5 % (R^2 ajustado = .755) de la intención de apoyar a la inclusión en el entorno laboral normalizado de las mujeres. El ajuste del modelo es pobre, con valores de $X^2 = 385.024$ ($gl = 98$, $N = 78$) = 385.024, $\alpha = .000$; CFI = .514 y RMSA = .194 .



* Significativo ($\alpha < .001$), **Significativo ($\alpha > .1$); R^2 ajustado = .755

FIGURA 3
MODELO FRACCIONADO (MUJERES) DE INTENCIÓN DE APOYO A LA INCLUSIÓN

De las variables latentes (Tabla 8) la que muestra un coeficiente más alto, al igual que en el modelo conjunto, ha sido el control percibido ($\beta_2 = .649$), seguido de la norma social ($\beta_3 = .206$) y de la actitud ($\beta_1 = -.792$). Además se trata de la única variable que se muestra significativa para explicar la intención de apoyo a la inclusión.

TABLA 8
COEFICIENTES DE REGRESIÓN – MUJERES

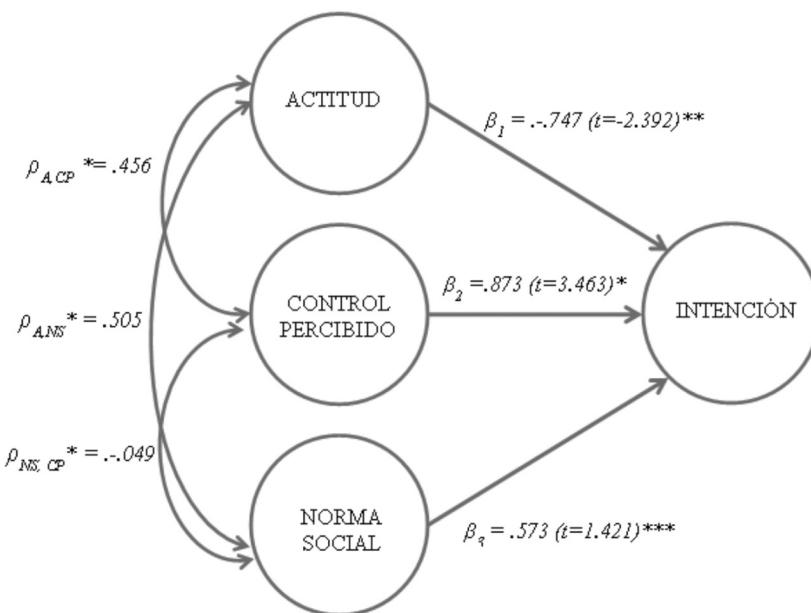
Variable Independiente	Estimador	Estimador estandarizado	Error estándar	t Student.	Probabilidad
Actitud	-0.792	-0.111	0.497	-1.593	.233
Control percibido	0.761	0.649	0.184	4.144	***
Norma social	0.398	0.206	0.334	1.192	.111

Por último, se ha considerado la **fracción masculina** de la muestra (tabla 9), y se ha observado que las tres variables se muestran relevantes y significativas. El control percibido ($\beta_2 = .873$) y la norma social ($\beta_3 = .573$), influyen en los hombres de forma determinante en su intención de apoyo a la inclusión de sus compañeros (Figura 4). En cuanto a la actitud, valor también negativo y significativo ($\beta_1 = -.747$). Estos resultados, claramente diferentes de los encontrados en la muestra femenina, ponen de manifiesto diferencias sustanciales en función del género.

La ecuación estimada:

$$\hat{I}_t = -.747 AC_t + .873 CP_t + .573 NS_t$$

explica el 59.8% de la intención de apoyar a la inclusión de los trabajadores varones.



Significativo ($\alpha < .01$); ** Significativo ($\alpha < .05$), ***No Significativo ($\alpha > .1$); R2 ajustado = .572

FIGURA 4
MODELO FRACCIONADO (HOMBRES) DE INTENCIÓN DE APOYO A LA INCLUSIÓN

El ajuste del modelo es adecuado, con valores de $X^2 = (gl = 98, N = 48) = 194.703$, $p = .000$; $CFI = .710$ y $RMSA = .15$

TABLA 9
COEFICIENTES DE REGRESIÓN – HOMBRES

Variable Independiente	Estimador	Estimador estandarizado	Error estándar	t Student.	Probabilidad
Actitud	-0.868	-0.747	0.363	-2.392	.017
Control Percibido	0.865	0.873	0.250	3.463	.000
Norma Social	1.817	0.573	1.421	1.421	.017

Podemos concluir que, tal como se ha evidenciado para la muestra en su conjunto, la *actitud* de los trabajadores afecta de forma negativa a la intención de apoyar a la inclusión de sus compañeros con discapacidad en el contexto laboral; mientras que el control percibido y la normal social lo hacen de forma positiva. Sin embargo, en el caso de las mujeres, al no resultar significativas las variables *actitud* y *norma social*, no deben ser tomadas en consideración como explicativas de la intención de apoyo a la inclusión. Dado que la única variable que se ha mostrado significativa ha sido el control percibido, no podemos concluir que las actitudes o la norma social influyan de forma determinante en la intención que las mujeres tienen de apoyo a la inclusión de sus compañeros con discapacidad pero, para los hombres, todas las variables se muestran significativas y, por tanto relevantes para explicar su intención de apoyo a la inclusión, de este modo, los hombres tienen una actitud negativa, que es significativa estadísticamente.

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

De los datos analizados podemos deducir que la intención de apoyo a la inclusión se encuentra condicionada en primer lugar, por el control percibido, es decir, la percepción de la facilidad de las personas para poder desarrollar conductas orientadas a la inclusión. Los trabajadores se muestran capacitados para percibir cuáles son las necesidades que las personas con discapacidad, ya sea psíquica o física, pueden tener. Este resultado es válido tanto para hombres como para mujeres, aunque los niveles de autopercepción del control son estadísticamente significativos mayores para las mujeres, por término medio. En segundo lugar, la intención de apoyo a la inclusión de los trabajadores con discapacidad en entornos laborales normalizados se ve influenciada por las *Normas Sociales* cuando se considera la población en su conjunto, pero esta variable no tiene capacidad explicativa para el caso de las mujeres. Sin embargo, frente a esto, se detecta que la *actitud* afecta de forma negativa a la intención de apoyar a la inclusión al obtener un signo negativo y significativo ($\alpha < 0.05$) en las tres muestras analizadas. De todas formas, el hecho de que no resulte significativa en el caso de las mujeres, cambia completamente el modo de interpretar este signo negativo, ya que para ellas esta variable no se puede considerar explicativa de la intención o variable dependiente, mientras que para los hombres es significativa y de ahí la relevancia del signo negativo, que indica una actitud contraria hacia la inclusión, además la magnitud del coeficiente (en valor absoluto) es mayor que el relativo a la *norma social*. Los resultados de los tres modelos analizados son similares en lo relativo a los coeficientes de regresión, pero muy diferentes en su interpretación: para la muestra conjunta y para el sector masculino (especialmente en este caso) los tres constructos explican adecuadamente la intención de apoyo a la inclusión y, además, la *actitud* es negativa, revelando las reticencias de los trabajadores a compartir tareas laborales con personas con discapacidad. El caso de las mujeres es claramente diferente, ya que ni la *norma social* ni la *actitud* se muestran significativas, por tanto no pueden considerarse adecuadas para explicar la inclusión, en este sentido no podríamos afirmar con rotundidad que exista una actitud negativa hacia la inclusión entre las mujeres de la muestra analizada.

Los resultados de este trabajo son, en cierto modo, sorprendentes porque indican actitudes dispares a las esperadas aunque sus normas sociales o, de entrada, sus actitudes sean positivas. Los coeficientes de la variable "actitud" son contrarios a los esperados, indicando cierto recelo entre los trabajadores hacia sus compañeros con discapacidad, este resultado es preocupante, desde el enfoque general y desde el del colectivo de los hombres, ya que en ambos casos los coeficientes negativos (de -0,425 y -0,868) están asociados a niveles de probabilidad muy elevados (superiores al 95%), lo que indica que esta variable es significativa para explicar la intención de apoyo a la discapacidad, pero que funciona en sentido negativo, sin embargo en el caso de las mujeres, la interpretación es diferente, ya que, aunque el coeficiente sigue siendo negativo (-0,233), la variable no se muestra relevante para explicar la intención de apoyo a las personas con discapacidad en el puesto de trabajo. Los resultados diferentes encontrados en la muestra femenina nos animan a proponer la continuación de este trabajo para profundizar en el mismo, mediante una muestra más amplia y menos polarizada hacia un sector determinado. Este particular se muestra en los datos de fiabilidad, que si bien son aceptables, se encuentran en valores límites. Por tanto, aunque debemos ser cautelosos e interpretar los resultados de forma provisional, creemos que nuestro trabajo tiene valor científico porque muestra una tendencia contraria en el entorno laboral a la apreciada en el entorno escolar (Novo-Corti, Muñoz-Cantero y Calvo-Porral, 2011). La explicación puede parecer sencilla; así mientras el entorno educativo es temporal (tanto en que representa unas ciertas horas al día, como en que representa unos años limitados), el entorno laboral (al menos según la tradición española de permanencia en un empleo la mayor parte de la vida laboral) representa más número de horas diarias y mucho más tiempo, pudiendo llegar a suponer el total de la vida laboral.

Consideramos también necesario apoyar este trabajo con un estudio de tipo cualitativo, mediante entrevistas en profundidad que permitan matizar las razones de las respuestas al test.

BIBLIOGRAFÍA

- Abberley, P. (2008). El concepto de opresión y el desarrollo de una teoría social de la discapacidad. En L. Barton (comp.). *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 34-50). Madrid: Ediciones Morata.
- Aguado, A.L. (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid: Escuela Libre Editorial, Fundación ONCE.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I. (2011). The theory of planned behaviour: Reactions and reflections. *Psychology & Health*, 26(9), 1113-1127.
- Ajzen, I. y Madden, T.J. (1986). Prediction of goal-directed behavior: Attitudes, intentions, and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453-474.
- Alonso Benito, L.E. (2007). *La crisis de la ciudadanía laboral*. Barcelona: Anthropos.
- Alonso, M., Navarro, R. y Vicente, L. (2008). *Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios*. Comunicación presentada en las XIII Jornadas de Fomento de la Investigación, Universitat Jaume I, Castellón, España.

- Ammerman, R.T. (1997). Nuevas tendencias en investigación sobre discapacidad. Conferencia en las II Jornadas Científicas de investigación sobre Personas con Discapacidad, Salamanca, 20-22-III, pp. 17-45.
- Antón, A. (2009). *Reestructuración del Estado de bienestar*. Madrid: Talasa Ediciones.
- Bandura, A. (1986). *Social fundations of thought and action: a cognitive social theory*. Englewood Cliff, NL: Prentice Hall.
- Blanch, J.M. (2010). Competencias psicosociales en la orientación para el empleo. En T. Izquierdo Rus (Coord.). *Los nuevos retos del mercado laboral* (pp. 5-28). Murcia: Editorial Amarantos.
- Blossfeld, H.P., Buchholz, S. y Kurz, K. (2008). *Young Workers, Globalization and the Labor Market Comparing Early Working Life in Eleven Countries*. United Kingdom: Edward Elgar.
- Brouwer, S., Krol, B., Reneman, M.F., Bültmann, U., Franche, R.L., Van der Klink, J.J.L. y Groothoff, J.W. (2009). Behavioral determinants as predictors of return to work after long-term sickness absence: an application of the theory of planned behaviour. *J Occup Rehabil*, 19, 166-174.
- CERMI (2009). *El impacto de la crisis económica en las personas con discapacidad y en sus familias*. Madrid: CINCA.
- Conner, M. y Sparks, P. (1999). The theory of planned behaviour and health behaviours. En M. Conner y P. Norman (Eds.). *Predicting Health Behaviour* (pp. 121-162). Buckingham, United Kingdom: Open University Press.
- DeBettencourt, L. U. (1999). General educators' attitudes toward students with mild disabilities and their use of instructional strategies: Implications for training. *Remedial and Special Education*, 20, 27-35.
- De la Red Vega, N., Fernández Sanchidrián, J.C., Marbán Prieto, J.M., De la Puente Llorente, R. (2008). Personas con discapacidad: de los centros ocupacionales a actitudes laborales emprendedoras. *Porularia*, VIII (2), 117-139.
- Díaz Velazquez, E. (2010). Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad. *Política y Sociedad*, 47(1), 115-135.
- Egido Gálvez, I., Cerrillo Martín, R. y Camina Durantes, A. (2009). La inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual mediante los programas de empleo con apoyo. Un reto para la orientación. *REOP*, 20(2), 135-146.
- Fraser, R.T., Johnson, K., Hebert, J., Ajzen, I., Copeland, J., Brown, P., Chan, F. (2010). Understanding employers' hiring intentions in relation to qualified workers with disabilities: preliminary findings. *J. Occup. Rehabil*, 20, 420-426.
- García Pérez, R., Rebollo Catalán, M.A., Buzón García, O., González-Piñal, R., Barragán Sánchez, R. y Ruiz Pinto, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 217-235.
- Instituto Nacional de Estadística, INE (2009). *Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia (EDAD)*. Año 2008.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. y Black, W. (1995). *Ánalisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall, 5^a ed.
- Jiménez Lara, A. y Huete García, A. (2002). *La discriminación por motivos de discapacidad*. Madrid: CERMI.

- Jurado de los Santos, P. y Olmos Rueda, P. (2010). Procesos de orientación para la inserción sociolaboral de personas con especiales dificultades de acceso al mercado de trabajo. Un modelo de orientación para la inserción. *REOP*, 21(1), 93-108.
- Kudláèek, M., Válková, H., Sherrill, C., Myers, B. y French, R. (2002). An inclusion instrument based on Planned Behavior Theory for prospective physical educators. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19 (3), 280-296.
- Ley 13/1982 (1982), de 7 de abril, de integración social de los minusválidos (LISMI. Gobierno de España.
- Ley 51/2003 (2003), de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. (LIONDAU). Gobierno de España.
- Ley 43/2006 (2006), de 29 de diciembre, para la mejora del crecimiento y del empleo. Gobierno de España.
- Marshall, T.H. y Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y Clase Social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez, R. (2002). *La inserción laboral de los universitarios*. Granada: Universidad de Granada.
- Martínez Pastor, J.I. y Bernardi, F. (2011). Flexibilidad laboral: significados y consecuencias. *Política y Sociedad*, 48(2), 381-402.
- Miguel, F. y Prieto, C. (2009). Trasformaciones del empleo, flexibilidad y relaciones laborales en Europa. *Política y Sociedad*, 46 (1-2), 275-287.
- Ministerio de Sanidad y Política Social (2009). Plan de Acción para Personas con Discapacidad.
- Moreno, J.F., Rodríguez, I.R., Saldaña Sage, D., Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1681-5653 40 (5), 5-25.
- Naciones Unidas (2007). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo.
- Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J.M. y Calvo-Porral, C. (2011). Analysis of attitudes towards disability among university students: a focus on the theory of reasoned action. *Relieve*, 17(2), 1-26. Consultado el 13 de Febrero de 2012 en http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_5.htm.
- Obrusnikova, I., Block, M., y Dillon, S. (2010). The use of theory of planned behavior to explore children's beliefs toward teacher-directed playing with peers with disabilities in physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27 (2), 127-142.
- Obrusnikova, I., Dillon, S. R., & Block, M. E. (2011). Middle school student intentions to play with peers with disabilities in physical education: Using the theory of planned behavior. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23(2), 113-127.
- Palou Julián, B. (2012). Análisis de los elementos configurativos de la ciudadanía como condición para la integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 181-195.
- Rao, S. (2004) Faculty attitudes and students with disabilities in higher education: a literature review. *College Student Journal* 38, 191-198.
- Real Decreto 469/2006 (2006), de 21 de abril, por el que se regulan las unidades de apoyo a la actividad profesional en el marco de los servicios de ajuste personal y social de los Centros Especiales de Empleo. Gobierno de España.

- Real Decreto 870/2007 (2007), de 2 de julio, por el que se regula el programa de empleo con apoyo como medida de fomento de empleo de personas con discapacidad en el mercado ordinario de trabajo.
- Soler-Espiauba, J. (coord.) (2000). *Como crear empleo en España: globalización, Unión Monetaria Europea y Regionalización*. Madrid: Fundación para el análisis y los estudios sociales.
- Soto. V. y Vasco E. (2008). Representaciones sociales y discapacidad. *Hologramática*, 8, (VI) 3-22.
- Subirats, J. (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Bilbao: Fundación BBVA.
- Theodorakis, Y., Bagiatis, K., & Goudas, M. (1995). Attitudes toward teaching individuals with disabilities: Application of planned behavior theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 151-160.
- Verdugo, M. y Schalock, R. (2009). Quality of Life: From Concept to Future Applications in the Field of Intellectual Disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6 (1), 62-64.
- Vilà Suñé, M., Pallisera Díaz, M. y Sullana Noel, J. (2011). La inclusión laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual: un reto para la orientación psicopedagógica. *REOP*, 23(1), 86-93.
- Werner, S. y Grayzman, A. (2011). Factors influencing the intention of students to work with individuals with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 2052-2510.
- Xunta de Galicia (2010). Consellería de Traballo e benestar: "Plan de Acción Integral para Persoas con Discapacidade, Galicia 2010-2013, PAIPDG".

Fecha de recepción: 27 de abril de 2012.

Fecha de revisión: 10 de mayo de 2012.

Fecha de aceptación: 3 de noviembre de 2012.

García-García, Mercedes; Biencinto-López, Chantal; Carpintero-Molina, Elvira; Núñez-del-Río, Mª Cristina; Arteaga-Martínez, Blanca (2013). Rendimiento en matemáticas y actitud hacia la materia en centros inclusivos: estudio en la Comunidad de Madrid. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), 117-132.
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.143221>

RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS Y ACTITUD HACIA LA MATERIA EN CENTROS INCLUSIVOS: ESTUDIO EN LA COMUNIDAD DE MADRID

García-García, Mercedes

Facultad de Educación. UCM

Biencinto-López, Chantal

Facultad de Educación. UCM

Carpintero-Molina, Elvira

Facultad de Educación. UCM

Núñez-del-Río, Mª Cristina

ICE. UPM

Arteaga-Martínez, Blanca

UNIR

RESUMEN

Este artículo aborda el problema del bajo rendimiento en matemáticas desde la Teoría Adaptativa. Se parte del supuesto de que una escuela que valore la diversidad en las aulas planificará estrategias educativas adaptadas a las diferencias de los estudiantes, logrando mejores resultados que los centros que proyectan únicamente para el grupo. Mediante un diseño de investigación cuasiexperimental, se comparan tres tipos de intervención diferenciada en función del grado de inclusividad de sus proyectos. La muestra la conforman 437 estudiantes de 2º de ESO de distintos centros de la Comunidad de Madrid, que realizan pruebas de rendimiento matemático y responden una escala de actitud hacia la materia. Se realizan análisis de contraste antes-después de la intervención y se comprueba que los resultados muestran diferencias en

Correspondencia:

Mercedes García-García, Departamento MIDE, Universidad Complutense de Madrid, c/ Rector Royo Villa-nova, s/n. 28040 Madrid. Tfno: 91.394.62.31. E-mail: mergarci@edu.ucm.es.

GRUPO 940424 PEDAGOGÍA ADAPTATIVA. Proyecto Estrategias Adaptativas y Resultados en Matemáticas en ESO. Comunidad de Madrid. Gr58/08-C. Financiación del Programa de Creación y Consolidación de Grupos de Investigación. Universidad Complutense-Comunidad de Madrid-BSCH.

el rendimiento en matemáticas a favor de los centros inclusivos, sin embargo no se observan mejoras en la actitud hacia la materia.

Palabras clave: Atención a la diversidad; Bajo rendimiento matemático; Educación secundaria; Estrategias adaptativas.

MATHEMATICS PERFORMANCE AND ATTITUDE TOWARDS MATHEMATICS IN INCLUSIVE SCHOOLS: A STUDY IN THE REGION OF MADRID

ABSTRACT

This article deals with the problem of low achievement in instrumental subjects such as Mathematics from the perspective of Adaptive Theory. It was assumed that schools, aware of diversity in their classrooms, would plan educational strategies accordingly in order to cater for different students, thus achieving better results than schools which focus on groups as a whole. Using a quasi-experimental research design, three types of interventions were compared in terms of the degree of inclusiveness of their projects. The sample comprised 437 second year Compulsory Secondary Education students from different schools in Madrid. Mathematics performance and attitude towards the subject were measured. Contrastive analyses were carried out before and after the intervention. Results show differences in mathematics performance in favour of inclusive schools; however, no improvement in the attitude toward the subject was observed.

Keywords: Attention to diversity; Low mathematics performance; Secondary education; Adaptive strategies.

INTRODUCCIÓN

La preocupación por el bajo rendimiento en el área de matemáticas promueve la búsqueda de nuevas fórmulas de actuación docente. La Educación Adaptativa plantea que el éxito o el fracaso escolar dependen del ajuste del método educativo a las diferencias individuales del estudiante relevantes para el aprendizaje de un determinado contenido (Coll y Miras, 2001; Corno y Snow, 1986; García-García, 1997; Wang y Walberg, 1985). Se propone lograr que todo el alumnado alcance los objetivos básicos de la etapa, atendiendo específicamente a la diversidad. En un marco sociocultural concreto, como el que presenta la realidad de las aulas de Secundaria, debe afrontarse la diversidad desde una posición reflexiva y flexible, ofreciendo una respuesta educativa ajustada a las demandas que plantea cada situación. La Educación Adaptativa, en otras palabras, refuerza el valor educativo de la diferencia y promueve el logro del máximo aprendizaje de los estudiantes en los grupos heterogéneos que conforman la unidad pedagógica. Desde esta perspectiva los problemas de rendimiento se interpretan en términos de desajuste del método educativo por lo que el papel y, en consecuencia, la formación de los equipos educativos es fundamental, puesto que son los responsables directos y protagonistas principales de llevar a las aulas las estrategias adaptativas pertinentes que lleven a mejorar los resultados educativos de sus estudiantes. Las estrategias adaptativas tienen sentido y son viables en los centros que trabajan desde la filosofía inclusiva que considera que la comunidad educativa debe asumir la responsabilidad de

líder el cambio en los procesos de participación y aprendizaje de todo el alumnado, adaptándose a la cultura particular, a la realidad del centro y a las características del estudiante (Booth, Ainscow y Dyson, 1997; García-Corona, García-García, Biencinto-López, Pastor y Juárez, 2010; Parrilla, 2002; Stainback y Stainback, 2007).

Ante la diversidad, además de la respuesta inclusiva de los centros, coexisten otras concepciones (García-García, García-Corona, Biencinto-López y González-Barberá, 2009): la exclusión, que identifica la diversidad con grupos extremos o con algún tipo de minusvalía que les dificulta la adaptación al sistema, planteando como mejor respuesta educativa la derivación a centros o aulas diferenciadas para que puedan ser atendidos de forma “especial”; y la integración, incorporada a los centros educativos a partir de la LOGSE (1990), que asocia la diversidad con necesidades educativas especiales que, integradas en los centros educativos, deben ser tratadas mediante adaptaciones curriculares específicas. La legislación educativa actual (LOE, 2006) plantea diferentes vías y procedimientos de adaptación que son, generalmente, utilizados en los centros educativos. La concepción inclusiva defiende la diversidad individual de todos y cada uno de los estudiantes y desarrolla una atención educativa individualizada, diseñada por y para cada contexto por equipos educativos colaborativos. En las etapas educativas obligatorias, como la ESO, los centros suelen moverse entre la integración y la inclusión. Para la finalidad de este trabajo es necesario plantear la diferencia entre centros de integración y centros de inclusión: los primeros hacen referencia a los centros que atienden la diversidad a través de las vías que la legislación educativa plantea; por esta razón, se denominan “centros de atención administrativa a la diversidad” frente a los “centros de atención inclusiva o adaptativa a la diversidad”, que son aquellos que modifican sus prácticas educativas, diseñando estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje centradas en las capacidades, intereses y formas de aprender del alumnado, e implicando a la comunidad educativa para que dirija sus esfuerzos a favorecer la participación y el éxito de todo el alumnado (Booth y Ainscow, 2000; Verdugo, 2009; Arteaga y García-García, 2010).

La tendencia teórico-empírica actual en atención a la diversidad exige, entre otros elementos, la transformación de los centros en escuelas inclusivas, lo que supone diseñar e implementar un plan integral de intervención, donde se hace prioritario la formación y el trabajo colaborativo entre el profesorado.

En este sentido, la principal aportación de este estudio viene dada por parte de un equipo docente, especialista en la materia y con experiencia en la etapa de Secundaria, que ha diseñado un conjunto de estrategias educativas contextualizadas y “personalizadas”, atendiendo a las características surgidas de la primera fase diagnóstica, y la evaluación de dichas estrategias, pensadas para trabajar con los estudiantes en contextos regulares de aula siguiendo los principios de la educación adaptativa. Es el profesorado, trabajando en equipo, quien debe seleccionar y diseñar las actividades con objeto de adaptarse más eficazmente a las estrategias de aprendizaje (Arteaga y García-García, 2008; Arteaga, García-García, Núñez-del-Río, García-Corona, Biencinto-López, Carpintero-Molina, Serrano, 2010; Wang, 2001).

Además, cabe señalar el trabajo cooperativo desarrollado entre un grupo de investigadores universitarios y el profesorado de Secundaria, estableciendo dos fases diferenciadas de actuación. Una primera, centrada en la formación básica y específica en

relación a los principios de la Teoría Adaptativa, aspecto reclamado por el profesorado, que reconoce sus limitaciones en estas cuestiones (Cardona, 2003; Jiménez-Trens, 2003; Marchesi y Marín, 2002; Romero, Correa, Gil, García, García, Álvarez-Rojo, Padilla, Rodríguez y López, 2002) para, en un segundo momento, abordar —con gran nivel de implicación docente— el diseño, el desarrollo y la puesta en práctica de las estrategias adaptativas implementadas durante el curso 2009-10. El apoyo externo del equipo universitario permite realizar un seguimiento continuo de la intervención y evaluar su eficacia. Así, el planteamiento de partida defiende que el uso de estrategias adaptativas diseñadas por el equipo docente, conocedor de las necesidades de los estudiantes en la materia, logrará modificar los resultados educativos en matemáticas, promoviendo mayores niveles de rendimiento y una actitud más positiva hacia la asignatura en la que se implementen las estrategias adaptativas, en nuestro estudio concretamente, en el área de matemáticas.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Participantes

La población de referencia son los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid. Para hacer viable el estudio, la muestra se compone de forma incidental, participando 12 docentes de 9 centros de la Comunidad de Madrid, que voluntariamente se comprometen a participar con el grupo de investigación universitaria durante un año académico. El proyecto de atención adaptativa se diseña y desarrolla por el equipo para las clases de matemáticas del profesorado de 6 centros que, en el estudio, se denominan “grupos de intervención adaptativa”. Otros 2 centros se identifican como “grupos de control” porque desarrollan proyectos de atención administrativa a la diversidad. Y un tercer centro, que ya cuenta con un proyecto inclusivo propio, denominado “centro inclusivo integral” porque cumple los principales criterios del *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2000; García-Corona, Pastor, Juárez y García-García, 2011). La diferencia entre este centro y los grupos de intervención adaptativa es el grado de participación en la inclusión de la comunidad educativa: en el caso del “centro inclusivo integral” es un proyecto para toda la comunidad, mientras que en el de los “grupos de intervención adaptativa” se diseñan estrategias adaptativas para la materia de matemáticas de los centros y solo participa el profesorado implicado.

Finalmente, la muestra se conforma con un total de 437 estudiantes de 2º de la ESO distribuidos por tipo de centro, titularidad y sexo según se observa en la tabla 1.

TABLA 1
DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES POR TIPO DE CENTRO, TITULARIDAD Y SEXO

	C. Intervención Adaptativa		C. Control		C. Inclusivo Integral
	Público	Concertado	Público	Concertado	Concertado
Hombre	15,0%	4,4%	9,3%	4,9%	10,8%
Mujer	18,4%	7,6%	11,8%	5,2%	12,5%

Diseño de investigación e hipótesis

Se plantea un diseño de investigación cuasiexperimental, incorporando evaluación antes-después, con un grupo de intervención y dos grupos de control no equivalentes. Se toma como variable independiente la propuesta de intervención adaptativa y como variables dependientes el rendimiento en matemáticas y la actitud hacia las mismas.

Las hipótesis de partida plantean que:

- Las competencias clave en matemáticas serán alcanzadas por, al menos, el 80% de los estudiantes de los grupos de intervención adaptativa.
- El rendimiento en matemáticas de los estudiantes de 2º ESO será mayor en los grupos que utilizan estrategias adaptativas.
- Las actitudes hacia las matemáticas se modificarán en los grupos que utilizan estrategias adaptativas.

Variables e instrumentos

Rendimiento en matemáticas

Se establecen como referencia los estándares en matemáticas para el 2º curso de la ESO de la Comunidad de Madrid (RD 34/2002). Los estudiantes realizan dos pruebas de rendimiento, una antes del tratamiento, y otra al finalizar el mismo.

Se toma como prueba inicial un modelo de las pruebas de la evaluación diagnóstica de la Comunidad de Madrid elaborado por miembros de Grupo Medida y Evaluación de Sistemas Educativos —MESE— de la Universidad Complutense de Madrid, Inspectores de la Comunidad de Madrid y miembros de la Subdirección de Evaluación. La prueba, con una fiabilidad de 0.86 (Alpha de Cronbach), se compone de 40 de ítems de opción múltiple.

La prueba para la evaluación del rendimiento posterior se realiza *ad hoc* de forma consensuada por el profesorado participante en el grupo de investigación, incluyendo competencias matemáticas en respuesta a los objetivos acordados. Se compone de 15 ítems (8 relativos a las competencias de álgebra y 7 para las de geometría, contenidos sobre los que se implementa la intervención adaptativa). Las cuestiones de álgebra se plantean de forma abierta, y las de geometría se combina el formato abierto y el de elección múltiple. Se elabora una guía de corrección para las preguntas de respuesta abierta.

Actitud hacia las matemáticas

El cuestionario, adaptado por Arteaga (2006) de la escala original de Gairín (1990), valora las actitudes y la motivación que manifiestan los estudiantes respecto al área de matemáticas. El autor refiere una fiabilidad α de Cronbach = 0.8410. Los 22 ítems de la escala se distribuyen en cuatro componentes: afectivo (9), comportamental (6), cognoscitivo (5) e implicación (2). Cada elemento, positivo o negativo, se valora con tres alternativas de respuesta: de acuerdo, sin opinión, en desacuerdo.

Intervención adaptativa

La inclusividad se refiere a las condiciones educativas que conducen a los centros a ser más eficaces en cuanto a la tarea de dar respuestas equitativas y ajustadas a la diversidad del alumnado (Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné, y Echeita, 2002). La premisa de la enseñanza adaptativa, que comparte los principios de la educación inclusiva, es que el aprendizaje mejora cuando a los estudiantes se les proporcionan experiencias que se ajustan a su aptitud inicial y responden a sus necesidades concretas. La intervención adaptativa se caracteriza por: actitud positiva e implicación del equipo docente; atención a la persona en su conjunto; trabajo contextualizado de preparación de las estrategias y materiales; agrupamiento heterogéneo; uso de aprendizaje cooperativo y metodología por proyectos, enfatizando más los procesos que los resultados; incorporación de las TICs; diseño de objetivos realistas que priorizan el desarrollo de capacidades; flexibilización de tiempos, actividades de aprendizaje y procedimientos de evaluación; clima de confianza, tolerancia y respeto a la diferencia (Arteaga *et al.* 2010; García-García, García-Corona, García-Nieto, Biencinto-López, Asensio y Mafokozi, 2007).

La intervención adaptativa se diseña conjuntamente por el equipo docente que participa voluntariamente como grupo de intervención, coordinados por dos profesoras universitarias especialistas en Didáctica de las Matemáticas y Pedagogía Adaptativa. Se modifica la organización espacial de las aulas participantes para facilitar el trabajo tanto grupal como individual a diferente ritmo; el agrupamiento para favorecer la tutoría entre iguales; y la cantidad de control, refuerzo e interacción didáctica que cada docente ajusta a las características de la diversidad individual de su grupo. Y se diseñan colaborativamente dos unidades de matemáticas (lenguaje algebraico y geometría), a partir de los estándares (RD 34/2002), que se aplican en el segundo y tercer trimestre del curso escolar. Cada unidad parte de una *prueba inicial* para determinar la preparación del estudiante para afrontarla y prescribir diferentes actividades: de repaso de conceptos previos para los estudiantes que no dominan los contenidos iniciales y, de aprendizaje de los nuevos conceptos de la unidad si superan la prueba inicial. En este caso, cada estudiante recibe una *hoja de propuestas* (guía para el aprendizaje) donde se plantean los conceptos y procedimientos básicos a comprender y un *cuaderno de actividades* de la unidad, elaborado para trabajar de forma autónoma, que incluye la información necesaria para comprender los conceptos y un conjunto de ejercicios de creciente dificultad. Los estudiantes pueden auto-corregirlos apoyándose en el *cuaderno de soluciones* comentadas. Durante el trabajo individual o en pequeño grupo, el docente observa, refuerza, explica o propone nuevas o diferentes actividades. Para aquellos estudiantes que superan antes que sus compañeros las actividades de las subunidades y desean profundizar en contenidos de la unidad, se les ofrece *contenidos de ampliación* (Arteaga, 2006).

Variables de control

Se administran cuestionarios socioeducativos del centro considerando las siguientes variables: limitación geográfica a la Comunidad de Madrid; enfoque de atención a la

diversidad, valorando los recursos de atención a la diversidad en el centro e implicación en el proyecto adaptativo; diversidad cultural del centro (porcentaje y tipología de grupos); tasa y tipología de repetidores; permanencia del equipo docente; ratio. Las variables de control arrojan indicadores similares, a excepción de la tipología adaptativa (estrategias diseñadas para matemáticas, proyecto de centro y centros no adaptativos) que permiten hacer comparables los centros de la muestra.

Además se aplica un cuestionario de datos sociodemográficos que recoge información sobre aspectos familiares (18 ítems) y académicos de los estudiantes (9 ítems).

Procedimiento

Durante el curso 2009-10, los docentes de los seis centros participantes, como grupo de intervención adaptativa, constituyen un equipo cooperativo coordinado por expertos adaptativos y matemáticas. Se establecen compromisos de colaboración con los equipos directivos y docentes de los centros participantes, explicando los objetivos y el procedimiento de realización, y se solicitan las autorizaciones paternas para realizar las evaluaciones pertinentes.

A principios de octubre se realizan las primeras sesiones de formación en actitudes y teoría adaptativa, tras las que se continúa la formación centrada en la elaboración de estrategias y materiales adaptativos, tal como plantea Wang (2001), para las dos unidades de matemáticas seleccionadas: geometría y álgebra. Una vez construidas, consensuadas y maquetadas se implementan por el profesorado en el segundo y tercer trimestre del curso 2009-10.

Los instrumentos se aplican durante los meses de noviembre de 2009 y mayo de 2010. Se acuerdan los momentos de valoración según la disponibilidad que los propios docentes indican, siendo necesarias dos sesiones de 45 minutos en el mes de noviembre para la aplicación de los instrumentos a los estudiantes, realizando la prueba de matemáticas en la primera sesión y los cuestionarios demográfico y de actitud en la segunda. En mayo solo se utiliza una sesión para aplicar la prueba de rendimiento y el cuestionario de actitud.

Análisis de datos

Los datos obtenidos en la investigación han sido contrastados, utilizando el programa SPSS 19.0 para Windows, a través de análisis estadísticos de *t* de Student, ANCOVA y la prueba de rangos con signos de Wilcoxon.

RESULTADOS

Rendimiento en Matemáticas

Con objeto de comparar los resultados obtenidos en el rendimiento en matemáticas, y dado que se aplicaron dos pruebas no equivalentes en cuanto a su escala, se realiza una transformación lineal en la escala del test de partida, presentándose el rendimiento en una escala 0-10.

La primera de las hipótesis plantea que la intervención adaptativa habrá tenido éxito si más del 80% de los estudiantes logran las competencias básicas en matemáticas. Sin embargo, los resultados indican que el 56,3 % de los estudiantes de este grupo alcanzan las competencias clave de álgebra y geometría, por lo que no se confirma esta primera hipótesis.

Respecto a la segunda hipótesis, y para comprobar las diferencias en rendimiento matemático antes y después de la intervención se realiza una prueba de *t* de Student para muestras relacionadas (tabla 2). Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en el alumnado de los grupos de intervención adaptativa y del grupo inclusivo integral, mejorando en ambos casos el rendimiento tras la intervención. Sin embargo, el rendimiento en el grupo de control no experimenta cambios significativos.

TABLA 2
t DE STUDENT POR TIPO DE CENTRO

Tipo_centro		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig.
		Media	Des. típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
Intervención adaptativa	rendimiento antes-después	,81120	2,38540	,16995	,47603	1,14637	4,773	196	,000
Control	rendimiento antes-después	-,25946	3,01002	,25811	-,76992	,25100	-1,005	135	,317
Inclusivo integral	rendimiento antes-después	1,34650	2,82701	,27721	,79672	1,89628	4,857	103	,000

TABLA 3
RESULTADOS EN RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS DEL ANCOVA SIMPLE CON LA COVARIABLE RENDIMIENTO PREVIO EN MATEMÁTICAS

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	138,043(a)	3	46,014	8,603	,000
Intersección	1031,974	1	1031,974	192,939	,000
Rendimiento en matemáticas-antes	106,793	1	106,793	19,966	,000
Tipo de centro	51,713	2	25,856	4,834	,008
Error	2150,185	402	5,349		
Total	11893,052	406			
Total corregida	2288,228	405			

a R cuadrado = ,060 (R cuadrado corregida = ,053)

Para comparar los resultados en función de los distintos tipos de centros participantes, se realiza un Análisis de Covarianza sobre el rendimiento posterior, introduciendo el rendimiento previo como covariable (tabla 3). Los resultados muestran diferencias significativas entre los centros ($F= 4,834$; $sig= 0,008$). Puede afirmarse, entonces, que la intervención produce mejoras en la línea esperada en cuanto al rendimiento en matemáticas, confirmándose así la segunda hipótesis de estudio.

Actitud hacia las Matemáticas

En general, las puntuaciones obtenidas antes y después de la intervención en el cuestionario sobre *Actitudes hacia las matemáticas* (tabla 4) son similares en los distintos centros. La prueba de los rangos con signo de Wilcoxon revela la existencia de diferencias significativas en algunos ítems, que obligan a rechazar parcialmente la hipótesis de partida sobre la mejora de las actitudes hacia las matemáticas, ya que la dirección de cambio es desfavorable.

TABLA 4

PORCENTAJES EN ACTITUD HACIA LAS MATEMÁTICAS ANTES-DESPUÉS POR TIPO DE CENTROS, Y ANÁLISIS DE LAS DIFERENCIAS

ÍTEM	Tipo de centro	Antes			Después			Z	Sign
		De acuerdo	Sin opinión	En desacuerdo	De acuerdo	Sin opinión	En desacuerdo		
1. Me siento poco seguro cuando hago matemáticas	CIA	29.9	31.0	39.0	31.9	28.3	39.8	-.041	.682
	CC	25.8	24.2	50.0	41.2	18.6	40.2	-2.51	.012**
	CII	24.7	26.9	48.4	28.9	33.3	37.8	-1.62	.105
2. En clase de matemáticas me iría	CIA	10.8	24.7	64.5	24.6	27.5	47.9	-3.74	.000***
	CC	27.9	16.4	55.7	27.8	13.4	58.8	-1.23	.220
	CII	8.8	22.0	69.2	16.5	31.9	51.6	-2.93	.003***
3. Procuro cuidar bien mi libro de matemáticas	CIA	68.4	23.0	8.6	55.4	33.7	10.8	-2.41	.016*
	CC	67.5	16.3	16.3	45.4	35.1	19.6	-2.35	.019*
	CII	80.6	15.1	4.3	47.7	37.5	14.8	-4.38	.000***
4. Cuando estoy estudiando matemáticas me olvido de salir	CIA	33.3	26.9	39.8	20.4	34.1	45.5	-2.75	.006***
	CC	20.3	20.3	59.3	20.6	32.0	47.4	-1.41	.157
	CII	31.2	38.7	30.1	26.4	30.8	42.9	-1.34	.182
5. Espero encontrar pronto un amigo que me haga las matemáticas	CIA	7.0	13.9	79.1	9.6	21.0	69.5	-1.91	.056
	CC	10.5	16.1	73.4	10.9	18.5	70.7	-2.28	.023*
	CII	3.2	17.0	79.8	4.4	16.5	79.1	-1.00	.317
6. Yo amo de verdad las matemáticas	CIA	12.3	39.6	48.1	10.2	28.1	61.7	-2.58	.010*
	CC	19.4	19.4	61.3	10.3	29.9	59.8	-0.83	.407
	CII	14.9	53.2	31.9	13.2	39.6	47.3	-1.50	.133
7. Me divierten las clases de matemáticas	CIA	24.7	44.6	30.6	21.2	36.4	42.4	-2.32	.020*
	CC	30.3	23.8	45.9	30.9	30.9	38.1	-0.47	.641
	CII	38.3	42.6	19.1	24.2	39.6	36.3	-2.66	.008**
8. Las clases de matemáticas se me hacen muy largas	CIA	40.6	28.9	30.5	48.2	25.3	26.5	-1.66	.097
	CC	43.8	19.8	36.4	44.3	21.6	34.0	-0.70	.482
	CII	34.0	31.9	34.0	58.2	18.7	23.1	-2.75	.006**

ÍTEM	Tipo de centro	Antes			Después			Z	Sign
		De acuerdo	Sin opinión	En desacuerdo	De acuerdo	Sin opinión	En desacuerdo		
9. Daría dinero a un amigo para que me hiciera los ejercicios de "mates"	CIA	3.8	9.2	87.0	4.2	13.2	82.6	-0.96	.339
	CC	8.1	17.7	74.2	3.1	13.4	83.5	-0.35	.725
	CII	2.1	9.6	88.3	11.0	8.8	80.2	-2.77	.006**
10. No me interesan las matemáticas	CIA	4.9	28.1	67.0	11.5	25.5	63.0	-2.07	.039*
	CC	12.4	21.5	66.1	15.5	26.8	57.7	-2.27	.023*
	CII	9.7	24.7	65.6	21.1	24.4	54.4	-2.14	.032*
11. Me gustan los días que no hay clase de matemáticas	CIA	35.8	41.7	22.5	39.5	47.9	12.6	-2.15	.032*
	CC	51.6	24.2	24.2	42.3	25.8	32.0	-0.90	.366
	CII	34.0	33.0	33.0	50.5	37.4	12.1	-4.02	.000***
12. Los que saben matemáticas encuentran un trabajo mejor	CIA	40.6	41.7	17.6	40.7	43.7	15.6	-0.04	.970
	CC	41.9	36.3	22.6	40.2	33.0	26.8	-0.18	.860
	CII	38.3	42.6	19.1	50.5	30.8	18.7	-1.48	.138
13. Estoy dispuesto a hacer muchos ejercicios de matemáticas	CIA	37.4	38.5	24.1	26.5	42.2	31.3	-2.67	.008**
	CC	40.2	20.5	39.3	36.1	33.0	30.9	-0.21	.831
	CII	35.9	51.1	13.0	25.3	54.9	19.8	-2.02	.043*
14. Si pudiera quitar alguna clase diaria sería la de matemáticas	CIA	15.5	19.8	64.7	18.0	30.5	51.5	-2.54	.011*
	CC	27.4	16.9	55.6	28.9	17.5	53.6	-1.16	.245
	CII	13.8	28.7	57.4	26.4	20.9	52.7	-1.52	.129
15. Me siento mal cuando pienso en las matemáticas	CIA	5.9	29.6	64.5	16.4	25.5	58.2	-2.25	.025*
	CC	14.6	24.2	61.0	13.4	22.7	63.9	-0.89	.375
	CII	4.3	28.7	67.0	16.7	30.0	53.3	-3.18	.001**
16. El estudio de las matemáticas es muy importante para mi vida	CIA	61.0	27.8	11.2	56.9	33.5	9.6	-0.59	.557
	CC	62.6	22.8	14.6	52.1	26.0	21.9	-1.94	.053
	CII	55.9	28.0	16.1	49.5	35.2	15.4	-1.25	.213
17. En todas las casas debería haber muchos libros de matemáticas	CIA	11.4	48.6	40.0	3.6	56.3	40.1	-1.77	.077
	CC	11.5	32.8	55.7	14.4	34.0	51.5	-1.14	.255
	CII	9.6	46.8	43.6	7.7	42.9	49.5	-0.87	.385
18. Todos los días pienso mucho en saber más matemáticas	CIA	20.4	43.0	36.6	15.7	36.1	48.2	-2.55	.011*
	CC	22.1	31.1	46.7	14.7	30.5	54.7	-1.85	.064
	CII	27.7	39.4	33.0	17.8	37.8	44.4	-2.26	.024*
19. Me gusta hacer trabajo y problemas de matemáticas	CIA	28.9	31.0	40.1	26.5	33.7	39.8	-0.86	.391
	CC	25.0	17.7	57.3	21.6	26.8	51.5	-0.38	.708
	CII	29.8	40.4	29.8	24.2	37.4	38.5	-1.22	.224
20. No se deberían dar matemáticas en las escuelas	CIA	4.8	9.6	85.6	4.8	11.4	83.8	-1.03	.305
	CC	9.7	8.1	82.3	7.3	9.4	83.3	-0.86	.390
	CII	7.4	11.7	80.9	6.7	19.1	74.2	-1.22	.222
21. Paso mucho tiempo estudiando matemáticas	CIA	27.8	39.6	32.6	20.4	40.7	38.9	-1.44	.150
	CC	22.6	27.4	50.0	13.4	40.2	46.4	-0.36	.716
	CII	11.7	47.9	40.4	9.9	40.7	49.5	-1.31	.190
22. Las matemáticas no sirven para nada	CIA	4.8	9.1	86.1	4.2	9.6	86.2	-0.19	.847
	CC	8.1	8.1	83.7	2.1	6.2	91.8	-0.74	.457
	CII	3.2	8.5	88.3	3.3	13.3	83.3	-1.47	.142

CIA: Centros de Intervención Adaptativa; CC: Centros de Control; CII: Centro Inclusivo Integral

*p < .05 **p < .01 ***p < .001

Los datos tomados en los centros de intervención adaptativa (CIA), en los dos momentos de aplicación, muestran que son pocos los estudiantes que manifiestan un desinterés franco por las matemáticas (ítems 5, 9, 14, 20 y 22), mientras son numerosos los que muestran interés (ítems 3 y 16).

En el grupo control (CC), tras la intervención, hay más estudiantes que manifiestan claramente actitudes negativas frente a las matemáticas (ítems 1, 5 y 10).

En el centro inclusivo integral (CII) el contraste revela diferencias estadísticamente significativas en aspectos que no promueven una actitud favorable al estudio de las matemáticas (ítems 2, 9 y 10). Como en los otros grupos, parece que los estudiantes valoran positivamente las matemáticas (ítem 22), pero a una gran mayoría, ni les interesa, ni les divierte y se les hacen largas las clases (ítems 7 y 8), no les gusta demasiado el trabajo escolar que se realiza en matemáticas (ítem 19) y dedican poco tiempo a su estudio (ítem 21).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las matemáticas constituyen una materia instrumental que la sociedad, los centros, las familias, e incluso los estudiantes, perciben como un valor producto de las escuelas, y cuyo nivel de dominio se utiliza como indicador de la salud del sistema educativo, a la vez que de las capacidades de las personas. Cuando los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales (PISA, TIMMS) ponen en evidencia que, aproximadamente, el 30% de los estudiantes no logra las competencias en matemáticas al terminar la escolaridad obligatoria, supone una constatación de cierto fracaso del sistema para sus ciudadanos (OCDE, 2010; Olson, Martin y Mulles, 2008).

Por esta razón, este trabajo se ha centrado en el área de matemáticas. La Teoría Adaptativa afirma que todos los estudiantes pueden lograr tener éxito en los resultados esperados en la medida que el equipo docente, apoyado por el equipo directivo y orientador del centro, esté preparado y tenga capacidad para responder de una forma ajustada a la diversidad de habilidades y estilos de aprendizaje de sus estudiantes (García-García, 1997; 2010).

Desde este planteamiento se considera que aquellos centros que presentan una cultura, política y prácticas inclusivas defienden la diversidad como valor y por ello buscan respuestas diferentes tratando de elaborar estrategias educativas variadas que puedan ajustarse más adecuadamente a las diferencias de todos los estudiantes dando continuidad a lo largo de todo el proceso educativo (Booth y Ainscow, 2000; Moriña, 2008; Ramírez y Muñoz, 2012). Esta razón apoyaría que el centro inclusivo integral utilizado en la muestra revele resultados educativos mayores incluso puesto que la acción del profesorado se refuerza por el trabajo en equipo y el apoyo de toda la comunidad educativa del centro durante todo el curso escolar.

Sin embargo, los resultados obtenidos respaldan la hipótesis de partida: los equipos docentes que utilizan estrategias adaptativas de atención a la diversidad son más eficaces que los que no las utilizan aun cuando los resultados no hayan cumplido el porcentaje de éxito inicialmente marcado. La intervención realizada promueve una clara y significativa tendencia a mejorar el resultado en matemáticas en los centros de intervención adaptativa y en los centros inclusivos. Así, tanto el alumnado del

grupo experimental como del centro inclusivo integral manifiestan una evidente mejora con respecto al grupo de control. Esta mejora resalta la importancia de elaborar materiales específicos que se ajusten a los contenidos básicos y a las características de los estudiantes, siguiendo directrices adaptativas pero también que sea todo el equipo, apoyado por la comunidad educativa, el que lo aborde para todo el ciclo y para diferentes materias.

Por tanto, puede concluirse que la intervención adaptativa produce mejoras estadísticamente significativas en la línea esperada en cuanto al rendimiento en matemáticas. Queda por comprobar si una intervención pautada y prolongada en el tiempo, superior a dos unidades didácticas, podría mejorar estos resultados ya que la teoría adaptativa aconseja intervenciones ajustadas a lo largo de todo el proceso educativo del estudiante según sus necesidades. Las limitaciones de tiempo no juegan a favor de la teoría adaptativa, un curso escolar es insuficiente para probar la eficacia de estas técnicas. Entre otras cosas porque se necesita tiempo para diagnosticar las características del contexto y las diferencias relevantes del aprendizaje para los objetivos a lograr, un periodo de formación y adaptación tanto del profesorado como del alumnado en la implementación de las estrategias educativas diferentes puesto que suponen cierta responsabilidad y autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje y un cambio de roles porque el alumnado pasa más tiempo centrado en su material y en las actividades que escuchando o siguiendo instrucciones del profesor en las aulas, además de autoevaluar su progreso y ayudar a los compañeros que lo necesiten (Arteaga, 2006; García-García *et al.*, 2007).

Aunque los docentes participantes dedicaron importante parte de su tiempo extraescolar a la formación, elaboración y evaluación de los materiales y actividades de las unidades diseñadas, el tiempo de intervención adaptativa en matemáticas se limita a dos unidades puesto que el primer trimestre y parte del segundo se ocupa con las tareas formativas y de diseño.

Por otra parte, el tiempo también limita las posibilidades de utilizar diferencias individuales que son relevantes, priorizando aquellas vinculadas con el éxito de los objetivos de la materia en estudio y con la elaboración de materiales diferenciados, esencialmente el rendimiento previo y la actitud, dejando en un segundo plano el estilo de aprendizaje que pudiera ofrecer ajustes procesuales más adecuados y facilitadores de éxito en los resultados. Un segundo curso escolar, tras una primera evaluación positiva como la que nos muestra este estudio, permitiría mejorar los materiales probados a la vez que ampliar la intervención adaptativa a más unidades desde principio de curso. Los resultados positivos apuntan hacia la necesidad de trabajar en equipo para diseñar materiales que se ajusten a las necesidades de los estudiantes y ampliarlo a otras materias de forma que se vaya construyendo una comunidad de aprendizaje inclusiva en el centro. Precisamente una de las fortalezas de los centros adaptativos, como el de la muestra, es que presentan una cultura, política y prácticas inclusivas, defendiendo el valor de la diversidad y potenciando estrategias educativas variadas para ajustar la respuesta a adaptativa a las diferencias de los estudiantes (Both y Ainscow, 2000; Flecha y Puigvert, 2002; Moriña, 2008; Moliner, Moliner y Sales, 2010).

Por el contrario, la actitud de los estudiantes no mejora como resultado de la intervención adaptativa, ni tampoco en el centro inclusivo integral. Sin embargo, es

interesante destacar cierta diferencia entre estos dos centros y el de control: mientras en los primeros no varía la percepción de su seguridad ante las actividades de matemáticas, en el grupo de control aumenta el número de alumnos que muestra inseguridad. Aunque se eligió el instrumento por las características técnicas citadas por su autor (Gairín, 1990) la aplicación y los resultados obtenidos parecen indicar dificultades en la comprensión de los ítems formulados en negativo. Sería conveniente en futuros estudios rediseñar el instrumento.

Estos resultados permiten defender la hipótesis de que las intervenciones adaptativas mejoran el rendimiento en matemáticas de la mayoría de los estudiantes, aunque en el periodo probado no se logra garantizar que todos dominen una materia instrumental como las matemáticas. De esta manera, puede verse cómo una actitud positiva hacia la diversidad, las expectativas sobre el poder educativo de la escuela, el trabajo en equipo y el desarrollo de estrategias adaptadas al contexto y a los recursos del centro ayudan a afrontar la diversidad del centro como un reto al que hay que buscar una respuesta ajustada (Wang, 2001; Elboj, Puigdellivol, Soler y Valls, 2002). Porque ¿qué les ha faltado a los centros de intervención adaptativa para ser más eficaces? Posiblemente, según afirma la teoría, la participación de un equipo docente dentro del propio centro y una cultura inclusiva de la comunidad escolar, en la línea del centro inclusivo integral. Los docentes que han diseñado e implementado las estrategias y materiales adaptativos en sus aulas han tenido el apoyo externo del equipo de investigación pero no participaban de una comunidad inclusiva integral que les apoyara y diera continuidad a las actuaciones adaptativas.

Finalmente, desde en enfoque de la educación adaptativa se reconoce que intervenir para cambiar la acción educativa supone la implicación de profesorado sensible a la problemática de sus aulas y confiado en que es posible modificarla. Su rol de agentes de cambio es esencial para conseguir el éxito (Sales, Moliner y Moliner, 2010) y, en este caso, un grupo de docentes de matemáticas de la ESO, sin conocerse previamente y de forma altruista, dedicaron su tiempo, experiencia y creatividad durante todo un curso escolar (2009-10) para diseñar las actividades y materiales que propondrían a los estudiantes de sus aulas en unidades centrales de las matemáticas, como son las de álgebra y geometría. El fruto de este trabajo son los resultados de esta investigación: la satisfacción que todo el equipo, profesorado de Secundaria y de Universidad, conscientes del camino de posibilidades que se abre y la exigencia que supone la búsqueda y profundización en el diseño e implementación de materiales variados que promuevan la mejora de resultados educativos del alumnado de diversas formas.

REFERENCIAS

- Arteaga, B. (2006). *La educación adaptativa: Una propuesta para la mejora del rendimiento en Matemáticas de los alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria* (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/edu/ucm-t29532.pdf>
- Arteaga, B., & García-García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 253-274.

- Arteaga, B., & García-García, M. (2010). Diseño y evaluación de estrategias adaptativas para la mejora del rendimiento en Matemáticas en Educación Secundaria. *Bordón*, 62 (4), 25-35.
- Arteaga, B., García-García, M., Núñez-del-Río, M. C., García-Corona, D., Biencinto-López, Ch., Carpintero-Molina, E., & Serrano, S. (2010, octubre). *Formación del profesorado en estrategias adaptativas: una experiencia en geometría*. Ponencia presentada al V Encuentro Iberoamericano de Educación, Guadalajara (México).
- Booth, T., Ainscow, M., & Dyson, A. (1997). Understanding inclusion and exclusion in the English competitive education system. *International Journal of Inclusive Education*, 1 (4), 337 - 354.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Recuperado de <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Cardona, M. C. (2003). Inclusión y cambios en el aula vía adaptaciones instructivas. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 465-487.
- Coll, C., & Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. 2, pp.157-188). Madrid: Alianza.
- Corno, L., & Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. En M. C. Wittrock (Ed.), *III Handbook of Research on Teaching* (pp. 605-629). Nueva York: MacMillan.
- Elboj, C., Puigdellivol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Flecha, J. R., & Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 1, 11-20.
- Gairín, J. (1990). *Las actitudes en educación. Un estudio sobre educación matemática*. Barcelona: Ediciones Boixareu Universitaria.
- García-Corona, D., García-García, M., Biencinto-López, Ch., Pastor, L., & Juárez, G. (2010). Propuestas educativas para favorecer la equidad en ESO: respuestas educativas inclusivas a la diversidad. *C&E: Cultura y Educación*, 22 (3), 297-312.
- García-Corona, D., Pastor, L., Juárez, G., & García-García, M. (2011). Evaluación de las prácticas inclusivas en educación secundaria obligatoria. Estudio de un caso. *Educación y diversidad*, 5 (1), 45-57.
- García-García, M. (1997). Educación adaptativa. *Revista de Investigación Educativa*, 15 (2), 247-271.
- García-García, M. (2010). Educación adaptativa y escuela inclusiva: una forma de atender las diferencias de todos los estudiantes. En C. Jiménez (Coord.), *Pedagogía Diferencial* (pp. 3-31). Madrid: Pearson Education.
- García-García, M., Asensio, I., Biencinto-López, Ch., García-Corona, D., García-Nieto, N., Mafokozi, J., & Ramos, J. (2005-06). Innovación y eficacia en atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria: ¿qué hace que las experiencias de atención a la diversidad funcionen en los centros de la Comunidad Autónoma de Madrid? *Contextos educativos*, 8-9, 15-32.

- García-García, M., García-Corona, D., Biencinto-López, Ch., & González-Barberá, C. (2009). De la exclusión a la inclusión: una forma de entender y atender la atención a la diversidad. *Revista Psicopedagogía*, 26 (79), 108-123.
- García-García M., García-Corona, D., García-Nieto, N., Biencinto-López, Ch., Asensio, I., & Mafokozi, J. (2007). *Ánalisis diferencial de la problemática generada por los altos índices de alumnado inmigrante en los centros de secundaria de la Comunidad Autónoma de Madrid y propuestas de mejora* (Informe de investigación). Documento no publicado, Universidad Complutense de Madrid.
- Jiménez-Trens, M. A. (2003). *El profesorado de la Educación Secundaria ante la diversidad del alumnado en la etapa obligatoria* (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/edu/uclm-t26875.pdf>
- Marchesi, A., & Martín, E. (2002). *Evaluación de la Educación Secundaria: fotografía de una etapa polémica*. Madrid: IEAE.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (2010). *Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2010*. Madrid: Instituto de Evaluación.
- Moliner, L., Moliner, M. O., & Sales, A. (2010). Conocer la cultura de un centro y las miradas del profesorado sobre la diversidad sociocultural y personal de la comunidad como punto de arranque para la transformación educativa. *C&E: Cultura y educación*, 2 (3), 283-296.
- Moriña, 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.
- Olson, J. F., Martin, M. O., & Mullis, I.V.S. (Eds.) (2008). *TIMSS 2007. Technical Report*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2010). *PISA 2009. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe Español*. Madrid: MEC – Instituto de Evaluación.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y el sentido de la Educación Inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-30.
- Ramírez-García, A., & Muñoz-Fernández, M. C. (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.
- Romero, S., Correa, J., Gil, J., García, E., García, J., Álvarez-Rojo, V., Padilla, M. T., Rodríguez, A., & López, I. (2002). La atención a la diversidad en los centros de enseñanza secundaria: estudio descriptivo en la provincia de Sevilla. *Revista de investigación educativa*, 20, 225-245.
- Sales, A., Moliner, O., & Moliner L. (2010). Estudio de la eficacia académica de las medidas específicas de Atención a la Diversidad desde la percepción de los implicados. *Estudios sobre Educación*, 19, 119-137.
- Sandoval, M., López, M. L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C., & Echeita, G. (2002). Index for inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5, 227-238.
- Stainback, S., & Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículum*. Madrid: Narcea.

- Verdugo, M. A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43.
- Wang, M. C. (2001). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea
- Wang, M. C., & Walberg, H. J. (1985). *Adapting instruction to individual differences*. Universidad de Michigan: MacCutchan Pub.Corp.

Fecha de recepción: 1 de febrero de 2012.

Fecha de revisión: 3 de febrero de 2012.

Fecha de aceptación: 17 de mayo de 2012.

Soriano Ayala, Encarnación; González Jiménez, Antonio José (2013). Las competencias emocionales en el ámbito afectivo-sexual de los adolescentes autóctonos e inmigrantes. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), 133-149. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.150531>

LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EL ÁMBITO AFECTIVO-SEXUAL DE LOS ADOLESCENTES AUTÓCTONOS E INMIGRANTES¹

Encarnación Soriano Ayala y Antonio José González Jiménez

Universidad de Almería²

RESUMEN

Parte de la adolescencia se desarrolla en la Etapa de Educación Secundaria, periodo idóneo para trabajar las relaciones afectivas a través de las diversas competencias emocionales. Esta investigación llevada a cabo con adolescentes españoles e hijos de inmigrantes, pretende identificar las competencias emocionales que emplean los adolescentes para resolver situaciones conflictivas que se presentan en las relaciones afectivas-sexuales con el fin de aconsejar pautas para la intervención educativa en escuela multiculturales. El enfoque de investigación ha sido la etnografía focalizada. La muestra ha estado formada por 80 jóvenes de ocho nacionalidades diferentes. Los datos se han recogido a través de la entrevista semiestructurada. Para el análisis de los datos se han identificado un sistema de categorías. Las dos conclusiones principales del estudio son: 1) La cultura de origen influye en las relaciones afectivas-sexuales y en la construcción de las competencias emocionales, y 2) Es enriquecedor el hecho que las aulas sean multiculturales para facilitar la intervención educativa en competencias emocionales en el ámbito afectivo-sexual.

Palabras claves: Competencias emocionales; adolescencia; relaciones afectivas-sexuales; grupo étnico y cultural.

¹ Esta investigación se ha llevado a cabo en el Proyecto: EDU2011-26887

² Departamento de Ciencias Humanas y Sociales. La Cañada. 04120-Almería. Email: esoriano@ual.es

SPANISH AND IMMIGRANT ADOLESCENTS' EMOTIONAL SKILLS IN THE AFFECTIVE-SEXUAL FIELD

ABSTRACT

Part of adolescence develops during secondary education years, which is an ideal time to work on emotional relation by means of various emotional competences. This study was carried out on Spanish and immigrant adolescents, and aims to identify emotional competences adolescents use to solve conflicts that may arise in their affective-sexual relations, so that guidelines for educational intervention in multicultural schools may be suggested. The approach undertaken was focused ethnography. The sample comprised 80 adolescents of eight nationalities. Data were collected by means of semi-structured interviews. A set of categories was identified for the analysis of data. Two key findings were: 1) culture influences affective-sexual relations and the construction of emotional competences, and 2) the fact that classrooms are multicultural is positive because it facilitates educational intervention in emotional competences in the affective-sexual field.

Keywords: Emotional competences; adolescence; affective-sexual relations; ethnic and cultural group.

LA ADOLESCENCIA Y LAS EMOCIONES

La adolescencia es el resultado de una construcción social y cultural; es decir, es un periodo de la vida que se vive de manera diferente dependiendo del origen geográfico y étnico-cultural del joven (Moreno, 1990; Hargreaves, Lorna y Ryan, 1998, y Arillo, 2008). No se puede comparar un adolescente de México DF con un adolescente indígena de Chiapas donde va adquiriendo paulatinamente responsabilidades de los adultos sin pasar por lo que tradicionalmente se entiende por adolescencia. Tampoco se puede comparar un adolescente de origen español que vive en Madrid capital con un adolescente de una familia recién llegada de Marruecos que vive en un pueblo o chabola en Almería o en Alicante.

Además este término se ve influenciado por las variables género y clase social. En ciertas sociedades las chicas procedentes de familias adineradas celebran la llegada a la adolescencia a través de los denominados "Ritos de Pasos" como sucede en algunos países latinoamericanos (Cavagnoud, 2011 y González-Pérez, 2011). Por ejemplo, en México con la fiesta denominada "De la zapatilla"; en Argentina, la celebración conocida como la "Fiesta de las 15 velas". Celebraciones similares se suceden por numerosos países latinoamericanos como Cuba, Colombia, Paraguay, Perú, Uruguay, Chile... donde se organizan fiestas acompañados con bailes de salón (Calvés, Bozon, Diagne y KuéPié, 2006 y Cavagnoud, 2011).

A pesar de estas limitaciones, el joven adolescente de las sociedades occidentales participa de una serie de características: se produce una separación por parte del adolescente de los referentes familiares, se crean actitudes de rechazo hacia lo desconocido y los chicos buscan y seleccionan amistades que comparten su misma visión del mundo, y esto incluye compartir una serie de normas, pautas de conductas y valores, e incluso, la misma nacionalidad.

El problema se asienta en el hecho de que los adolescentes van a rechazar a aquellos que no son similares a ellos, pudiendo desarrollarse actitudes racistas hacia las personas de otros grupos étnicos-culturales. Si queremos una sociedad intercultural, es necesario que se produzcan intercambios que potencien la creación de relaciones sociales y afectivas con personas de otras culturas, y a la vez, un enriquecimiento de la identidad cultural de cada sujeto (Soriano y González, 2010). Y esto no debe olvidarlo el sistema educativo que debe trabajarla en el aula a través de la Educación Intercultural y mediante el aprendizaje de competencias emocionales que favorezcan estas relaciones socio-afectivas.

Autores como Manning (2000), Vilá (2008) y Santos Rego, Lorenzo y Priegue (2011) conciben la adolescencia como un periodo esencial para el desarrollo y establecimiento del respeto hacia las diferencias culturales. Manning (2000) y Vilá (2008) hacen hincapié en tres elementos fundamentales que juegan un papel primordial para la evolución de la educación intercultural: el desarrollo de la identidad cultural, el establecimiento de las relaciones y opiniones positivas hacia sí mismo y hacia los demás, y comprender la injusticia social y la toma de conciencia ante las injusticias que se suceden y la acción para poderlas resolver. Respeto al segundo elemento que se centra en las opiniones positivas hacia sí mismo y hacia los demás, destaca el estudio realizado por Soriano y Osorio (2008) donde se pone de manifiesto que en la competencia emocional “conciencia de sí mismo”³, existen diferencias según la procedencia cultural de los jóvenes estudiantes. Así pues, los estudiantes de procedencia española y latinoamericana poseen una conciencia más positiva de sí mismos que los estudiantes de origen magrebí y subsaharianos. Esta conciencia positiva sobre sí mismos, influye en sus relaciones con compañeros de igual o distinta nacionalidad.

Además, la adolescencia tiene su escenario de desarrollo en la Etapa de Enseñanza Secundaria, periodo idóneo para trabajar las relaciones afectivas sociales a través de las diversas competencias emocionales (Soriano y Franco, 2010). Bisquerra (2009) nos sugiere intervenir en las emociones a través de su modelo pentagonal de competencias emocionales. Este modelo está compuesto por las siguientes competencias: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las habilidades para la vida y bienestar social. Siguiendo a Bisquerra (2009) entendemos por competencia emocional la globalidad de actitudes, habilidades, conocimientos y capacidades necesarias para que los fenómenos emocionales se puedan comprender, expresar, tomar conciencia y regular de forma adecuada y coincidimos con este autor, cuando especifica que la educación emocional de los estudiantes y la adquisición de competencias emocionales favorece los procesos de aprendizaje, el autoconcepto y la autoestima... y por supuesto, la relaciones interpersonales y la solución de problemas mediante el establecimiento de normas que favorezcan la convivencia en sociedades diversas, a través de la comunicación y del dialogo.

Centrándonos en cada una de las competencias emocionales del modelo pentagonal de Bisquerra (2009), “la conciencia emocional” hace referencia a la capacidad

3 La conciencia de uno mismo es “*la habilidad de una persona para identificar sus propias emociones y sentimientos y los efectos que éstos pueden tener sobre sus acciones y su vida cotidiana*” (Soriano y Osorio, 2008:141).

de los estudiantes para ser conscientes de sus propias emociones, de las emociones de los demás y del ambiente emocional. La segunda competencia, "regulación emocional", se centra en el equilibrio entre conducta, cognición y emoción para obtener una regulación emocional positiva. "La autonomía emocional", tercera competencia, pretende que el alumno adquiera actitudes positivas ante los obstáculos de la vida, para este propósito debe alcanzar otras competencia previas como la capacidad de buscar ayuda y recursos cuando los necesite, examinar las normas sociales, la responsabilidad y la autoeficacia emocional. La "competencia social", se refiere a las habilidades para tener buenas relaciones con las demás personas y a las estrategias necesarias para resolver y prevenir situaciones problemáticas a través de la mediación, comunicación y negociación. Por último, las "competencias emocionales para la vida y el bienestar social", pretenden que los estudiantes superen de forma óptima los obstáculos de la vida mediante el establecimiento de objetivos positivos y realistas, la toma de decisiones, el desarrollo de la ciudadanía activa, crítica y responsable, la generación de experiencias positivas y la capacidad de transmitírselo a los demás. La adquisición de estas competencias por parte del alumno, favorecerá sus relaciones interpersonales, la prevención y resolución de situaciones conflictivas y la convivencia en contextos multiculturales.

Son numerosas las investigaciones que se han desarrollado en los últimos años sobre Inteligencia Emocional y competencias emocionales (Salovey y Mayer, 1990; Salovey y Sluyter, 1997; Goleman, 1997, Bisquerra, 2000, 2003 y 2009) donde se pone de manifiesto la importancia del aprendizaje de las competencias emocionales para las relaciones interpersonales, la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje y mejora de la autoestima y autoconcepto e incluso, para la prevención de ciertas enfermedades como la depresión u otras más comunes en los adolescentes como son los trastornos de alimentación. Para alcanzar estos objetivos Antunes (2001:100) propone que el profesorado del primer ciclo de Enseñanza Secundaria enseñe a los alumnos competencias emocionales que favorezcan su motivación, el control de sus impulsos, la influencia de los amigos o grupos de iguales en sus decisiones, el desarrollo de la asertividad y la superación de los estados de frustración. Además, propone que en el segundo ciclo, los docentes enseñen competencias emocionales que favorezcan el desarrollo del autoconcepto, la empatía, la autoestima, el aprendizaje de conductas y de actitudes prosociales y la resolución de conflictos. Estas competencias, favorecerá la orientación personal y académica en los alumnos, y por supuesto el desarrollo de relaciones afectivas-sociales para una convivencia en una sociedad multicultural.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El objetivo principal de la investigación es identificar las competencias emocionales que utilizan los estudiantes de Educación Secundaria de diferentes orígenes étnicos-culturales para resolver situaciones y conflictos relacionados con sus relaciones socioafectivas y sexuales y determinar la implicación de ellas para la integración de los jóvenes en el ámbito escolar y social. La consecución de este objetivo principal conlleva explícitamente la consecución de los siguientes objetivos:

1. Conocer las competencias emocionales que emplean los adolescentes hombres y mujeres para resolver situaciones conflictivas en sus relaciones socio-afectivas y sexuales.
2. Establecer las competencias emocionales que emplean los adolescentes de diferente origen étnico-cultural en situaciones de la vida socio-afectiva y sexual.
3. Comprender las competencias emocionales usadas por los adolescentes hombres y mujeres procedentes de diversos grupos-étnicos-culturales en la toma de decisiones para solucionar problemas vinculados a los ámbitos afectivo, sentimental y sexual para focalizar la intervención educativa de la escuela en el favorecimiento de estas competencias en sus estudiantes.

MÉTODO

Este estudio cualitativo ha sido diseñado utilizando los principios asociados a una etnografía focalizada (Morse, 1987), situada dentro del paradigma interpretativo. La etnografía focalizada responde a esta investigación específica y se caracteriza por (Muecke, 1994):

1. Se enfoca en una comunidad u organización. En nuestro caso jóvenes adolescentes de diversas procedencias étnicas-culturales.
2. Estar centrada en un problema y un contexto específico.
3. Participación de un número limitado de participantes
4. No requiere la observación de los participantes

INFORMANTES

Nuestros informantes han sido 80 adolescentes con edades comprendidas entre los 14 y 17 años, de los cuales 41 son hombres, con media de edad de 15,5 años y 39 mujeres con media de edad de 15,3 años. Las religiones que profesan son: Católica, Evangélica, Ortodoxa e Islam. Este grupo es seleccionado de forma intencional y está compuesto por adolescentes de diversas nacionalidades: 26 españoles, 14 marroquíes, 14 rumanos, 12 ecuatorianos, 4 colombianos, 8 argentinos, 1 dominicano y una adolescente búlgara.

RECOGIDA DE DATOS

La información proveniente de los jóvenes se ha recogido a través de la entrevista semiestructurada. Las preguntas se formularon sobre sentimientos, dilemas y situaciones problemáticas. La validación de las preguntas se hizo a través de jueces. Ejercieron de jueces 28 estudiantes que estaban finalizando segundo curso del Master oficial de Sexología. Se manifestaban sobre la adecuación a la dimensión en la que estaba incluida cada pregunta, a la claridad de la pregunta y adecuación a la edad. Para cada pregunta y en los tres apartados, los jueces emitían un valor que oscilaba del 1 a 4. Se eliminaron todas las cuestiones que en cualquiera de los tres apartados puntuaron con menos de 3 puntos.

A modo de ejemplo, exponemos algunas preguntas sobre sentimientos, dilemas y situaciones problemáticas:

Dimensión social.-Imagínate por un momento que conoces a una nueva amiga y te comenta que está casada desde hace varios años. Al poco tiempo, esta amiga te dice que su marido está casado con varias mujeres. ¿Aceptarías a un marido con varias esposas? o ¿una mujer con varios maridos?

Un amigo o amiga te dice que es gay o lesbiana, ¿cómo reaccionarías? ¿Qué le dirías? ¿Seguiría siendo su amiga o amigo?

Dimensión afectiva-emocional. Supón que tienes una pareja que te gusta y después de un tiempo te deja. Descríbeme cómo sería tu reacción, qué harías, cómo lo asumirías, cuál sería tu actitud con él o ella.

Un día llegas a tu casa y tus padres te comentan que te han preparado un matrimonio concertado con alguien que no conoces. Ya te han puesto día y hora para que se celebre la boda ¿Cómo reaccionarías?

Dimensión sexual. Una amiga te comenta que anoche mantuvo relaciones sexuales con su chico pese a no estar de acuerdo, ya que opina que el hombre es el que debe decidir siempre y la mujer ha de preocuparse únicamente por agradar a su pareja ¿Qué consejo le darías?

Otra chica de tu grupo de amigos te comenta que se siente “rara” porque es la única de sus amigas que no ha mantenido relaciones sexuales con un chico. Cuando estás con ellas y surge el tema del sexo se siente mal e incómoda ¿qué le dirías? ¿qué consejos le darías?

CONSIDERACIONES ÉTICAS

A lo largo del proceso hemos tenido en cuenta la ética de la investigación. Hemos accedido a los Centros educativos con el permiso de la Delegación de Educación. Se ha solicitado la participación voluntaria, y a los que han decidido participar se les ha garantizado el anonimato. Además, se les ha comunicado el uso que se iba a hacer de la información que se obtuviera.

ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Para el análisis de datos se ha utilizado el software AQUAD, V.6 para Windows. Previamente se ha codificado las diferentes informaciones ofrecidas por los estudiantes de diversa procedencia étnico-cultural mediante un sistema de categorías. Este sistema de categorías lo confeccionamos basándonos en las diferentes teorías sobre el tema (Salovey y Sluyter, 1997; Goleman, 1995; Bisquerra, 2000 y 2003 y Smith, 2002) y en el modelo pentagonal de competencias emocionales de Bisquerra (2009). El sistema de categorías que los autores del artículo hemos extraído de la teoría, ha sido discutido con investigadores especialistas en Educación Intercultural y en el ámbito de la Salud. Los resultados de esta evaluación no afectaron de forma sustancial a nuestro sistema inicial de categorías (Tabla 1).

TABLA 1
SISTEMA DE CATEGORÍAS BASADOS EN EL MODELO PENTAGONAL DE BISQUERRA
(2009)

<p><i>Conciencia emocional</i></p> <p>Capacidad para captar y tomar conciencia de las propias emociones y las de los demás, incluyendo el clima emocional en el que se producen. Recoge las siguientes subcategorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Reconocimiento y toma de conciencia de nuestras propias emociones. — Utilización de un léxico emocional adecuado y de expresiones en un contexto cultural concreto. — Comprensión del estado emocional de los demás sujetos. — Ser consciente de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.
<p><i>Regulación emocional</i></p> <p>Se centra en la capacidad del sujeto de regular las emociones de forma positiva. Se compone de las siguientes subcategorías.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Expresión de las emociones de forma adecuada. — Control y regulación adecuada de los sentimientos (la frustración, la impulsividad, constancia para conseguir unos logros) — Autogeneración de emociones positivas sobre uno mismo.
<p><i>Autonomía personal</i></p> <p>Actitud positiva ante los diversos obstáculos de la vida, la autoestima, la responsabilidad, la autoeficacia emocional y la capacidad para buscar ayuda y recursos cuando una persona requiere y necesita, y también, la capacidad para someter a un análisis crítico, las normas sociales. Incluye subcategorías como:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Autoestima. Poseer una imagen positiva de nosotros mismos. — Automotivación. Cómo una persona se automotiva e incluso se implica emocionalmente en la realización de diversas tareas. — Autoeficacia emocional. Cuando una persona se percibe con la capacidad de crear relaciones sociales y personales de forma óptima, debido a las competencias emocionales que posee. También es capaz de adaptar esas competencias emocionales a un contexto cultural determinado. — Responsabilidad. La persona asume las consecuencias de su toma de decisiones y de su conducta. — Actitud positiva. Es la capacidad de la persona de mostrar actitudes positivas ante las diversas dificultades de la vida. — Examen crítico de las normas sociales. — Resilencia.

Competencia Social

Habilidades que debe tener una persona para mantener buenas relaciones con los demás sujetos, y está formada por las siguientes subcategorías:

- Manejar bien las habilidades básicas.
- Respeto hacia los puntos de vista de las demás personas.
- Entrenamiento en el proceso comunicativo receptivo. Es la capacidad para atender a los demás en la comunicación verbal y no verbal para recibir mensajes con precisión.
- Entrenamiento en el proceso comunicativo expresivo. Es la habilidad que debe presentar la persona para iniciar y finalizar una conversación, y expresar sus sentimientos y pensamientos con claridad en la comunicación verbal y no verbal.
- Compartir emociones.
- Comportamiento prosocial.
- Asertividad.
- Prevención y solución de conflictos. La capacidad de la persona para prevenir o resolver problemas identificando una solución o prevención, examinar y evaluar riesgos, obstáculos y recursos disponibles.
- Capacidad para gestionar situaciones emocionales. Habilidad de la persona para reconducir y regular situaciones emocionales en determinados ambientes y contextos.

Competencias para la vida y el bienestar

Se centra en la capacidad de la persona para afrontar los problemas de la vida diaria como establecer objetivos adaptativos, la toma de decisiones, la indagación de ayuda y recursos cuando es necesario, el desarrollo de una ciudadanía crítica y responsable con los problemas de la sociedad...

RESULTADOS

Los resultados los hemos ordenado en función del sistema de categorías empleado en el análisis de la información.

Conciencia Emocional

Nuestros informantes han contestado de forma similar independientemente de su procedencia étnica-cultural y del género. Por ejemplo, en una de las preguntas queríamos averiguar cómo reaccionarían en una situación donde un chico o chica les declaraba su amor pero no se sienten atraídos por esta persona. Las respuestas obtenidas son muy similares, los estudiantes hombres y mujeres reconocen los sentimientos y emociones negativas que están experimentando hacia esa persona que les está declarando su amor, intentan utilizar un léxico emocional adaptado a la situación para no dañar los sentimientos del otro, e incluso nos señalan los estudiantes, independientemente de su procedencia étnica-cultural, que utilizan la empatía en esta situaciones. Las palabras y subcategorías que utilizan para afrontar estas situaciones son las siguientes: que pue-

den ser amigos, que ya encontraran una persona que les quiera, que es una persona muy buena y con muchas virtudes... tal y como podemos apreciar en las siguientes expresiones de las chicas:

“Le diría la verdad porque si le digo mentiras le podría dañar sus sentimientos” (Subcategoría: Ser consciente de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. —Chica argentina—).

“Me quedaría sorprendida. Le diría que no me gusta, pero que podemos ser amigos, y que estoy segura que encuentra alguien que le corresponda” (Subcategoría: Reconocimiento y toma de decisiones de nuestras propias emociones. —Chica española—).

“Pues por supuesto que no voy a romperle el corazón, pero por supuesto que yo le diría que no cuente conmigo, que busque a otra y que a la mejor ella le está esperando” (Subcategoría: Comprensión del estado emocional de los demás sujetos. —Chica marroquí—).

Regulación emocional

En la siguiente categoría, sí hemos encontrado diferencias en las respuestas en función del género de los adolescentes. En el caso de los chicos, no expresan sus emociones de una forma adecuada, por ejemplo cuando se les plantea la situación de que tras llevar un tiempo con una chica, ésta los abandona y les preguntamos cómo se sienten, la expresiones de sus emociones son reducidas y se limitan a expresar sus sentimientos mediante frases como “me sentiría mal”, “me resignaría”, “me sentiría hundido”... En contraposición las chicas expresan más sus emociones ante esta situación y muestran abiertamente su frustración, sin ser capaces de controlar sus emociones como nos indican, una chica de procedencia ecuatoriana y otras dos de procedencia española:

“Si me deja me sentiría fatal y estaría llorando y tal vez enfermaría. Yo haría... le dejo para no estar sufriendo aunque me duela, le dejaría” (Subcategoría: Ausencia de control y regulación de los sentimientos —Chica ecuatoriana—).

“Me sentiría destrozada y triste, me podría dar depresión porque me sentiría sola” (Subcategoría: Ausencia de autogeneración de emociones positivas sobre uno mismo —Chica española—).

Compartiendo esta misma subcategoría, transcribimos las palabras de chica española:

“Me derrumbaría, entraría una depresión que te” cagas”, me tiraría todo el día llorando y sin ver a nadie, mi actitud con él no sería nada buena, porque si le sigo queriendo me haría mucho más daño al hablarle”

Esa incapacidad de controlar y regular sus emociones de forma equilibrada, lleva a las alumnas a desarrollar actitudes y conducta negativas hacia las personas, como se puede apreciar en las siguientes expresiones de tres chicas españolas:

“Yo me derrumbo, lo paso fatal, me muero. No haría nada, joderme y aguantarme. Mi actitud hacia él sería malísima” (Subcategoría: ausencia de autogeneración de emociones positivas sobre uno mismo).

“Me sentiría fatal y no lo podría ver ni en sueño y le odiaría mucho y no le hablaría, pasaría de él” (Categoría: Ausencia de expresión de las emociones de forma adecuada).

“[...] Supongo que depende de cómo lo haga. Le entendería (aunque me duela) o le haría sufrir pues soy una persona rencorosa” (Subcategoría: ausencia de control y regulación adecuada de los sentimientos).

Autonomía personal

En esta categoría queríamos averiguar las conductas y actitudes que muestran los adolescentes del estudio ante las diferentes dificultades de la vida. Para este propósito se les presentó varios dilemas, donde pretendíamos identificar qué serían capaces de hacer por la persona de la que están enamorados, en el caso de que algo se interpusiera entre ellos. También cómo reaccionarían si sus familias les propusiera un matrimonio concertado y por último, la importancia e influencia de las normas impuestas por su religión en las relaciones sexuales.

En referencia a la cuestión de qué serían capaces de hacer ante los diversos obstáculos que se interpusieran entre ellos y sus parejas, no hemos encontrado diferencia en las respuestas que dan los jóvenes adolescentes hombres y mujeres, españoles e hijos de inmigrantes. Todos expresan sus conductas mediante actitudes que podríamos calificar de pasionales, como *“escaparnos juntos”*, *“lo que sea necesario por esa persona”*, *“cualquier cosa”*, *“todo”*... Para referenciar estas emociones y expresiones hemos seleccionado algunas frases que han dicho durante la entrevista los chicos de procedencia ecuatoriana y de la Europa del Este:

“Cuidar la persona que esté a mi lado y darle amor para no sentirse sola” (Subcategoría: Actitud positiva —Chico rumano—).

“Hacer todo para que salga conmigo y me quiera de verdad” (Subcategoría: Autoeficacia emocional —Chica ecuatoriana—).

“Lo que sea, por ejemplo escaparme cuando mis padres no me dejen y cosas así” (Subcategoría: Examen crítico (violación) de las normas sociales —Chica ecuatoriana—).

“...si es necesario pues sería capaz de hacer todo para no separarnos” (Subcategoría: Actitud positiva —Chica búlgara—).

Respecto a la posibilidad de que sus familias les planifiquen un matrimonio concertado con alguien que no conocen, la mayoría de los entrevistados muestran actitudes de rechazo hacia esta práctica, pues la conciben como un atentado contra su libertad y derechos como personas, ya que argumentan que el matrimonio es una decisión que debe basarse en la sensatez y madurez. Solamente hemos podido encontrar actitudes a favor de los matrimonios concertados en algunas chicas de procedencia marroquí. Así se expresan algunas chicas marroquíes:

“Si le gusto y veo que es adecuado, le diría que sí” (Subcategoría: Ausencia de examen crítico de las normas sociales).

“Lo único que haría es que me permitan hablar con esa persona para por lo menos saber quién es... yo reaccionaría normal” (Subcategoría: Ausencia de examen crítico de las normas sociales).

Por último, centrándonos en la influencia que pueda tener la religión en las relaciones sexuales de los jóvenes de nuestro estudio, hemos podido encontrar diferencias en las respuestas según la procedencia étnica-cultural. Excepto en los españoles, en el resto las respuestas son similares. Todos coinciden en la influencia que ejerce la religión en las relaciones sexuales. Por ejemplo, los chicos colombianos, mayoritariamente católicos, señalan la pureza de la virginidad como algo valioso en el matrimonio. También los chicos marroquíes resaltan la influencia del Islam para llegar vírgenes al matrimonio.

“Mi religión, el Islam, dice que las parejas cuando se casan tiene que tener virginidad. Yo pienso que mi religión tiene razón en este tema” (Subcategoría: ausencia de examen crítico de las normas sociales —Chico marroquí—).

Los jóvenes rumanos también resaltan cómo su religión influye en las relaciones sexuales, con sus palabras:

“Mi religión aconseja que no debo tener ninguna relación sexual con ninguna mujer antes del matrimonio” (Subcategoría: Ausencia de examen crítico de las normas sociales —Chico rumano—)

“Que no está bien de pequeño hacer esto” (Subcategoría: ausencia de examen crítico de las normas sociales —Chico rumano—).

Únicamente son los españoles los que además de conocer perfectamente lo que dicta la religión que profesan respecto a la sexualidad, actúan según sus deseos y decisiones propias.

En el colectivo femenino se puede observar más diversidad de respuestas respecto a la influencia de la religión en la virginidad. Las chicas argentinas y españolas conocen lo que dice la religión respecto a las relaciones sexuales pero piensan y actúan según sus propias decisiones.

“Que no pierda la virginidad antes del matrimonio y que no utilice métodos anticonceptivos. Pienso que debemos actuar según nuestros deseos y yo perderé la virginidad cuando me apetezca” (Subcategoría: Ausencia de examen crítico de las normas sociales —Chica argentina—).

“Que no se deben de mantener. Que cada una hace, en el momento, lo que deseé y vea oportuno. Yo lo haría, a mí no me importaría hacerlo sin estar casada” (Subcategoría: Ausencia de examen crítico de las normas sociales —Chica argentina—).

Las chicas ecuatorianas, las de Europa del este y las marroquíes, dicen seguir las normas dictadas por su religión. En palabras de una chica marroquí: *“Mi religión dice*

que hay que esperar hasta el matrimonio y yo debo hacer eso, lo hago" (Subcategoría: Ausencia de examen crítico de las normas sociales).

Competencia social

Para estudiar la penúltima competencia emocional, nos interesaba identificar las habilidades que emplean los jóvenes adolescentes (hombres y mujeres) de diversa procedencia étnico-cultural en el mantenimiento de relaciones positivas con los otros. Para obtener esta información, le propusimos al alumnado participante en el estudio varios dilemas. Uno de ellos hacía referencia a que un amigo les confesaba su orientación sexual y le decía que era homosexual. A partir de esta situación, queríamos extraer datos sobre cómo reaccionarían.

Solo los chicos marroquíes y rumanos afirman rotundamente que no seguirían siendo amigos y mucho menos se lo presentaría a sus familias. Las razones que justifican estas conductas son la religión, la forma de pensar...; tal y como podemos observar en los siguientes párrafos extraídos de la transcripción de las entrevistas:

"Si un amigo mío me dice que es gay, no puedo seguir con él porque en mi religión ser gay o tener relación con gay no está permitida. Yo no amo a un hombre y no prefiero tener un amigo gay. No lo voy a presentar a mi familia". (Subcategoría: Ausencia de la capacidad de gestionar situaciones emocionales —Chico marroquí—)

"No, rutadamente no" (Subcategoría: Ausencia de respeto hacia los puntos de vista de las demás personas —Chico marroquí—)

"No seguiría siendo mi amigo porque yo pienso lo contrario que los gays y las lesbianas y no lo presentaría a mi familia" (Subcategoría: Ausencia de respeto hacia los puntos de vista de las demás personas —Chico rumano—).

En cambio los chicos colombianos, argentinos y españoles, se posicionan a favor de que sigan siendo amigos aunque con cierto recelo. Respecto a presentarlo a sus familias no lo tienen tan claro, y en la mayoría de los casos, contestan negativamente:

"Creo que si seguiría siendo mi amigo. Lo de presentárselo a mi familia no lo sé, pero de todas formas no creo que haya ningún inconveniente" (Subcategoría: ausencia de capacidad para gestionar situaciones emocionales —Chico español—).

"Seguiría siendo mi amigo pero no tendría las misma confianza que antes. No sé si se lo presentaría a mis padres como gay, vaya que piensen algo raro" (Subcategoría: Ausencia de capacidad para gestionar situaciones emocionales —Chico argentino—).

"Seguiría siendo mi amigo pero no me gusta mucho la gente gay y no se lo presentaría a mi familia" (Subcategoría: ausencia de respeto hacia los puntos de vista de las demás personas —Chico español—).

El grupo de las chicas contestan de forma convincente de que sí seguirían siendo su amiga, excepto las chicas de procedencia marroquí que manifiestan cierta reticencia a la cuestión de la homosexualidad. Sobre si se lo presentarían a sus familias, las res-

puestas son positivas y más maduras, pues llegan a comentar que no es una conducta apropiada presentar a las personas en función de su orientación sexual, y además especifican, que tampoco es lógico ir comentando la identidad sexual de su amigo sin su permiso. En sus propias palabras:

“Seguiría siendo mi amigo o amiga como siempre. Yo le presentaría a mi familia como mi amigo o amiga, no como un gay o una lesbiana. Pero si el tema surgiera no tendría ningún problema en decirle su condición sexual” (Subcategoría: Prevención y solución de problemas —Chica española—).

“Claro que seguiría siendo mi amigo pero cuando tú presentas no dices —¡hola me llamo Pepe y soy hetero! No tendría que ir por ahí pregonándolo, si me lo pregunta se lo digo, pero decirlo de antemano, es darle más importancia de la que tiene” (Subcategoría: Capacidad para gestionar situaciones emocionales —Chica española—).

“Seguiría siendo mi amiga. Se lo presentaría a mis padres para que le coja confianzas” (Subcategoría: Respeto hacia los puntos de vista de las demás personas —Chica colombiana—).

“Seguiría siendo su amiga porque el sexo no tiene nada que ver entre dos amigos o amigas. Y les presento a mis padres como mi amigo o amiga y ya está” (Subcategoría: Capacidad para gestionar situaciones emocionales —Chica ecuatoriana—).

Competencias para la vida y bienestar

En las “Competencias para la vida y el bienestar”, hemos encontrado respuestas unánimes sobre las diferentes situaciones planteadas a los alumnos. Exactamente queríamos determinar cómo los jóvenes afrontarían ciertos problemas relacionados con las relaciones de pareja, tales como la toma de decisiones en la pareja, la poligamia, la práctica de las relaciones sexuales impuesta por uno de los miembros.

La totalidad de los jóvenes cuando se les plantea la situación de poligamia en una relación de pareja, rechazan con rotundidad esta práctica e incluso aconseja a esa amiga que tome la decisión de dejar a su pareja.

Centrándonos en la toma de decisiones que afectan a las relaciones socio-afectivas y sociales de una pareja, subrayan que es necesario que se tomen entre las dos personas.

Tanto los chicos como las chicas de las diferentes procedencias étnicas y culturales, señalan que las decisiones en pareja deben tomarse de forma conjunta y estar de acuerdo en estas decisiones. Con respecto a las prácticas sexuales impuestas por un miembro de la pareja, los jóvenes demuestran en sus respuestas equilibrio, madurez y estrategias para la vida. En palabras de los propios jóvenes:

“Una pareja está formada por dos personas por lo que son los dos los que tienen que tomar las decisiones” (Subcategoría: Toma de decisiones —Chico español—)

“Yo pienso que no sólo el hombre es el que tiene que decidir cuándo y cómo hacer el amor, la mujer también tiene derecho a decidir” (Subcategoría: Toma de decisiones —Chico marroquí—)

“El consejo que le podría dar sería que dejara a ese chico y se sentiría mejor y pensar en el futuro” (Subcategoría: Toma de decisiones —Chico rumano—).

Las chicas entienden que mantener relaciones sexuales es una decisión meditada que se debe hacer de forma libre y sin presión, como nos indican tres chicas:

“Que no se preocupe, eso no es ser rara. Que tenga criterio propio, y que haga lo que ella vea conveniente. Lo que los demás digan, no” (Subcategoría: Toma de decisiones –Chica ecuatoriana–).

“No importa que piensan los otros de ella y si no ha mantenido relaciones sexuales es que no estaba preparada y que un día va a mantener relaciones sexuales” (Subcategoría: Toma de decisiones –Chica rumana–).

CONCLUSIONES

Los estudiantes de nuestro estudio, independientemente del grupo étnico-cultural de pertenencia, son capaces de captar sus propias emociones y las de los demás en situaciones adversas que pueden ocurrir en las relaciones afectivas. En función de estas capacidades, toman decisiones que buscan el equilibrio entre sus sentimientos (emoción), lo que piensan (cognición) y su respuesta (comportamiento). Por ejemplo, ante una declaración de amor de una persona que no les atrae, experimentan sentimientos de rechazo hacia la persona (emociones) pero no la quieren dañar pues son conscientes de las emociones de estas personas (cognición) y elaboran respuestas y conductas adaptadas a la situación para no dañar sus sentimientos (comportamiento).

Respecto al género, hemos encontrado diferencias en algunos aspectos como la *Regulación emocional*. Las chicas independientemente del grupo cultural de origen son más pasionales a la hora de expresar sus sentimientos. En cambio los chicos son más preavidos y menos expresivos en sus emociones. Tal vez, en el proceso de socialización llevado a cabo por las familias y por las escuelas, a las chicas se les permite que expresen sus sentimientos de forma abierta, pueden llorar y expresar sus emociones cuando son pequeñas y manifestar sus sentimientos, pero a los chicos se les educa reprimiendo sus sentimientos, coincidiendo los resultados de nuestro estudio con los de Subirats (1994).

No está bien que un chico llore y mucho menos cuando es adolescente. Recordemos como a través de algunas prácticas que ocurren entre los chicos como el albur (Hirsch 1994 y Liguri, 1995) aprenden a afirmar su virilidad e identidad como hombres y no hay cabida para sentimientos asociados a las mujeres como el llanto. El albur se centra en las conversaciones y gestos que emplea el hombre con otros, donde mezcla el humor con la ofensa para poner en tela de juicio la masculinidad de sus amigos. También permite el aprendizaje de normas de comportamiento hacia la mujer así como la adquisición de actitudes y estereotipos no apropiados. Si nos situamos en la cultura islámica, a los chicos se les enseña en contextos masculinos que las mujeres deben proporcionarles hijos, serviles en sus deseos y vestirse de forma adecuada (Aixalá, 2000 y Carmona, 2007).

Con relación a la autonomía personal, no se evidencia en las respuestas de los marroquíes ante el matrimonio concertado, pero si en los otros grupos étnico-culturales. Podríamos decir que la cultura de origen influye en la educación de la competencia emocional de autonomía personal.

Otra diferencia, relacionada con el grupo étnico-cultural de procedencia, la hemos encontrado en el alumnado de origen marroquí y de la Europa del este. Tanto los chicos y las chicas procedentes de Marruecos y de Europa del Este, se oponen a las relaciones afectivas entre personas de igual sexo y a las relaciones prematrimoniales. Estos argumentos en contra de la homosexualidad y de las relaciones prematrimoniales, las apoyan en la doctrina procedente de su religión y de las normas aprendidas en el seno de su familia.

En el polo opuesto, encontramos a los chicos y chicas de procedencia española y argentina que sí defienden la homosexualidad y las relaciones antes del matrimonio, en contra de lo que pueda dictar su doctrina de fe o las normas de conducta aprendidas en su familia. De esta forma podemos afirmar que las personas españolas y argentinas elaboran sus propias decisiones relacionadas con el mundo afectivo-sexual sin presiones impuestas desde el exterior, demostrando así una "autonomía" en sus conductas y competencias sociales y emocionales.

No ocurre lo mismo con la juventud marroquí y de Europa del Este, ya que no ha sometido a un análisis crítico las normas impuestas desde fuera y las asumen sin cuestionarse otro punto de vista posible. Estas personas adolescentes rechazan la diversidad sexual, esto implica una ausencia de conductas y actitudes aceptadas socialmente en el país de acogida. En cambio el colectivo de jóvenes procedentes de Ecuador y Colombia se caracterizan por encontrarse en una encrucijada de opiniones, por una lado tienen presentes las normas y conductas derivadas de la fe e impuestas por su núcleo familiar, pero por otro lado, se cuestionan este conjunto de normas y conductas impuestas.

De nuestro estudio y sin generalizar, por ser una investigación cualitativa, podemos señalar dos importantes conclusiones.

— La primera es la influencia que ejerce la cultura de origen en la actitud de los jóvenes adolescentes hacia las relaciones afectivas sexuales, y la incidencia de estas en sus competencias emocionales.

— La segunda, es la gran oportunidad que tiene la educación impartida en las escuelas, de aprovechar la diversidad cultural que hay en sus aulas, y la forma que los jóvenes de diferentes grupos culturales tienen de mostrar sus competencias emocionales, para potenciar, aunque sea de forma transversal, programas que enseñe al alumno a reflexionar sobre sus emociones, y como señala Antunes (2001:100) hay que favorecer la motivación de los jóvenes, el control de sus impulsos, potenciar una actitud crítica hacia la influencia de los grupos de iguales en la toma de decisiones, el desarrollo de la asertividad y la superación de los estados de frustración, favorecer el desarrollo del autoconcepto, la empatía, la autoestima, el aprendizaje de conductas y de actitudes prosociales y la resolución de conflictos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aixelá, Y. (2000). *Mujeres en Marruecos: Un análisis desde el parentesco y el género*. Barcelona: Bellaterra.
- Antunes, C. (2000). *El desarrollo de la personalidad y la inteligencia emocional*. Barcelona: Gedisa.

- Arillo, G. I. (2008). *El inicio de vida sexual en adolescentes mexicanas: una aproximación teórica y un análisis de datos de la ENSAR* (Tesis Doctoral). Recuperada de <http://132.248.35.1/bibliovirtual/tesis/>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-4.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Calvés, A. E., Bozon, M., Diagne, A., & KuéPié, M. (2006). Le passage à l'âge adulte: repenser la définition et l'analyse des premières fois. En P. Antoine & E. Lelièvre (Eds.), *Etats flous et trajectoires complexes. Observation, modélisation, interprétation*, (pp. 137-156). París: Méthodes et Savoirs.
- Carmona, S. (2007). *Ellas salen, nosotras salimos. De la situación de la mujer marroquí y su sexualidad a la prostitución en las calles de Casablanca*. Barcelona: Icaria.
- Cavagnoud, R. (2011). La celebración de los quince años como rito de salida de la infancia para las chicas en el Perú. *Umbrales. Revista del Postgrado Multidisciplinario en Ciencias del Desarrollo*, 22, 95-106.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González-Jiménez, A. J. (2011). La adquisición de competencias comunicativas interculturales, emocionales y sociales a través de un programa de intervención. En E. Soriano (Ed.), *El valor de la educación en un mundo globalizado* (pp. 127-150). Madrid: La Muralla.
- González-Pérez, M. (2011). *Fiestas y nación en América Latina: Las complejidades en algunos ceremoniales de Brasil, Bolivia, Colombia, México y Venezuela*. Colombia: Intercultura.
- Hargreaves, A., Lorna, E., & Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Hirsch, J. (1990). Mexican dirty jokes and the public (sub) version of sexuality.. *Papers in Women's Studies*, 5, 1-42.
- Liguari, A. L. (1995, junio). *Las mujeres y el Sida en México*. Ponencia presentada a la V Reunión Nacional sobre la Investigación Demográfica en México, México D. F.
- Manning, M. L. (2000). Developmentally responsive multicultural education for young adolescents. *Childhood education, winter 1999/2000*, 82-87.
- Moreno, A. (1990). La adolescencia. Perspectivas teóricas. En J. A García & P. Lacasa (Comps.), *Psicología Evolutiva* (pp.75-114). Madrid: UNED.
- Morse, J. M. (1987). Qualitative nursing research: a free for all? En J. M. Morse (Ed.), *Qualitative Nursing Research: A Contemporary Dialogue* (pp 14-22). Newbury Park, CA: Sage Publications Inc.
- Muecke, M. (1994). On evaluation of ethnographies. En J.M Morse (Ed.), *Critical Issues in Qualitative Research Methods* (pp.187-209). Newbury Park, CA: Sage Publications Inc.
- Salovey, P., & Sluyter, D. J. (Eds.) (1997). *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*. Nueva York: Basic Books.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., & Priegue, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación. La visión de las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 97-110.
- Soriano, E., & Franco, C. (2010). Mejora de la autoestima y de la competencia emocional en adolescentes inmigrantes sudamericanos residentes en España a través de un programa psicoeducativo de mindfulness. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 298-312.

- Soriano, E., & González, A. J. (2010). El poder educativo de las asociaciones de inmigrantes en las escuelas multiculturales. *RELIEVE*, 16 (1), 1-20. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_3.htm
- Soriano, E., & Osorio, M. M. (2008) Competencias emocionales del alumno autóctono e inmigrante de la Educación Secundaria. *Bordón*, 60 (1), 129-148.
- Subirast, M. (1994). Conquistar la igualdad. La coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78.
- Vilá, R (2008). *La competencia comunicativa intercultural: Un estudio en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: MEC – CIDE.

Fecha de recepción: 7 de abril de 2012.

Fecha de revisión: 8 de abril de 2012.

Fecha de aceptación: 4 de julio de 2012.

Lavega Burgués, Pere; March Llanes, Jaume; Filella Guiu, Gemma (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), 151-165.
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.147821>

JUEGOS DEPORTIVOS Y EMOCIONES. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA GES PARA SER APLICADA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE

Pere Lavega^a; Jaume March^b Gemma Filella^b,

^a Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña (INEFC), Universidad de Lleida

Pere Lavega: plavega@inefc.udl.cat

^b Departamento de Pedagogía y Psicología, Universidad de Lleida

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue validar la escala juegos deportivos y emociones (GES), basada en tres tipos de emociones: positivas, negativas y ambigüas, en las 4 situaciones de juegos deportivos correspondientes a diferentes dominios de acción motriz. El trabajo se realizó con 851 estudiantes universitarios en ciencias de la actividad física y del deporte de 4 universidades españolas, 1 inglesa y 1 portuguesa.

El GES presentó una correcta fiabilidad mostrando valores adecuados de consistencia interna. Se obtuvo un buena validez de constructo que confirmó la estructura factorial del cuestionario en los 3 tipos de emociones y demostró la necesidad de diferenciar entre los 4 dominios de acción motriz. La validez convergente mostró buenos resultados al comparar el GES y el cuestionario Profile of moods states (POMS). La validez de contenido confirmó que la estructura del GES es adecuada para estudiar la relación entre juegos deportivos y emociones. En conclusión, el cuestionario ha demostrado su validez y fiabilidad para registrar la intensidad de las emociones en la práctica de juegos deportivos.

Palabras clave: educación física; juegos; emociones; dominios de acción motriz.

Correspondencia:

Pere Lavega i Burgues: Facultad Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía y Psicología. Universidad de Lleida. Avda. Estudio General, 4. 25001 Lleida.

Jaume March: jaume.march@cmb.udl.cat

Gemma Filella Guiu: Universitat de Lleida. Facultat de Ciències de l'Educació. Av. de l'Estudi General, 4. 25001 Lleida. Tel. 973706572/6501. gfilella@pip.udl.cat

SPORTS GAMES AND EMOTIONS. PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF THE GAMES AND EMOTIONS SCALE (GES) AND ITS USE IN PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT

The aim of this study was to validate the Games and Emotions Scale (GES) based on three types of emotions (positive, negative, and ambiguous) in four sports game scenarios related to different motor action domains. The study was conducted on 851 Physical Education and Sports students from four Spanish, one English, and one Portuguese university.

The GES yield an adequate reliability and values of internal consistency. We obtained good construct validity that confirmed the factor structure of the scale in the three types of emotions and also highlighted the need to differentiate between the four motor action domains.

Convergent validity showed good results when comparing the GES with the Profile of moods states questionnaire (POMS). Content validity confirmed that the structure of the GES is adequate to study the relation between sports games and emotions. In conclusion, validity and reliability of this questionnaire to record the intensity of emotions in sports games were confirmed.

Keywords: Physical Education; games; emotions; motor action domains.

INTRODUCCIÓN

Cualquier juego deportivo constituye un auténtico laboratorio de reacciones emocionales (Parlebas, 2001; Lagardera, 1999), que hace que cada alumno o deportista viva de manera distinta una sesión de educación física, un entrenamiento o un partido de campeonato. La comprensión de la relación existente entre los distintos tipos de juegos deportivos y las distintas clases de emociones es un tema de máxima importancia para el diseño, la aplicación y la evaluación de programas en el campo de la actividad física y el deporte (AFD) orientados hacia el bienestar personal y social.

Entre los principales instrumentos que se han empleado para valorar emociones en la AFD, destacamos el Befindlichkeitsskalen (BFL: Alfermann, 2003) que considera la activación y la evaluación de las emociones, el Multiple Affect Adjective Check List (MAACL: Zuckerman y Lubin, 1965), el Profile Mood States (POMS: McNair, Lorr y Droppleman, 1971), el Positive Affect Negative Affect Schedule (PANAS: Watson, Clark, y Tellegen, 1988), el Exercise Induced Feeling Inventory (EFI: Gauvin y Rejeski, 1993), la Subjective Exercise Experiences Scale (SEES: McAuley y Courneya, 1994), y la Brunel Mood Scale (BRUMS: Terry, Lane, Lane y Keohane, 1999).

La mayoría de instrumentos sigue la estructura definida por el POMS y el PANAS (Terry, Lane y Fogarty, 2003). Los estudios realizados para determinar el perfil de estados de ánimo del POMS y para generar escalas derivadas del mismo (Grove y Prapavessis, 1992; Terry, Lane, Lane, y Keohane, 1999; Terry, Lane, y Fogarty, 2003) consideran seis estados de ánimo: ira, confusión, depresión, fatiga, tensión y vigor. Estas escalas se han empleado para predecir el nivel de rendimiento en el deporte (e.g., Beedie, Terry y Lane, 2000; Morgan, Brown, Raglin, O'Connor y Ellickson, 1987). El

PANAS, en cambio, considera tres estados de afecto positivos (felicidad, la atención, la tranquilidad) y cinco de negativos (tristeza, culpabilidad, miedo, fatiga, timidez).

Se observa un limitación común en estas escalas ya que no fueron diseñadas para su aplicación en el campo de la AFD (Hanin, 2000). El POMS se desarrolló para ser usado con población clínica, y este motivo explica en gran medida, el predominio de estados de ánimo negativos (cinco) respecto a los positivos (uno). Aunque el BRUMS fue una adaptación concebida para la AFD sigue las mismas directrices que el POMS. El PANAS se diseñó para estudiar estados afectivos en la vida diaria, observando que cuando la persona siente fatiga, miedo o timidez tiende a tener un estado de afecto negativo; sin embargo cuando se siente atención, tranquilidad o felicidad se tiene un estado de afecto positivo.

No obstante en ambos grupos de cuestionarios se confunde la emoción con estados de ánimo (Ekman y Davidson, 1994). Por ejemplo a veces se introducen adjetivos como cansado, inmóvil o activo que responden a una perspectiva energética, en otras ocasiones se habla de confuso, desconcertado o atento a partir de una visión más conductual que emocional. De hecho, la emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada (Bisquerra, 2003), mientras que el estado de ánimo se refiere a un estado emocional de mayor duración y menor intensidad (Parkinson, Totterdell, Briner y Reynolds, 1996), y las emociones tienen una duración breve y provocadas por un estímulo específico (Lane y Terry, 2000).

Entre los instrumentos relacionados, merece una atención distinta The Emotion Questionnaire (SEQ: Jones, Lane, Bray, Uphill, y Catlin, 2005) que recoge cinco sub-escalas de emociones, aunque sigue sin atender la distinción de los tres grupos de emociones (positivas, negativas y ambiguas) que consideran Lazarus (1991, 2000) y Bisquerra (2000, 2003), para nosotros autores de referencia en el marco teórico de las emociones desde el que se sustentan nuestras hipótesis.

Paralelamente, existen instrumentos específicos para una emoción o grupo de emociones, destacando: Bredemeier Athletic Aggression Inventory (BAAGI: Bredemeier, 1975); Competitive State Anxiety Inventory (CSAI-2: Martens, Burton, Vealey, Bump, y Smith, 1990); Sport Anxiety Scale (SAS: Smith, Smoll y Schultz, 1990); Aggressive Tendencies in Basketball Questionnaire (ATBQ: Duda, Olson, y Templin, 1991); Physical Activity Enjoyment Scale (PACES: Kendzierski y DeCarlo, 1991); Flow State Scale (FFSS: Jackson y Marsh, 1996; García Calvo, Jiménez, Santos-Rsoa, Rena y Cervelló, 2008); y Trait Flow Scale (TFS: Jackson, Kimiecik, Ford, y Marsh, 1998). Sin embargo, una vez más la presencia de cuestionarios no específicos para la AFD y su concreción en una o varias emociones impedía adoptar un estudio multidimensional sobre las emociones que se originan en los juegos deportivos.

La revisión exhaustiva de las escalas constató que ningún instrumento diferenciaba los tres grupos de emociones: positivas, negativas y neutras establecidas por los autores de referencia (Lazarus, 1999, 2000; Bisquerra, 2000). Tampoco se observó que tuviesen en cuenta la influencia de los dominios de acción motriz (Parlebas, 2001) que, atendiendo al criterio de interacción motriz, corresponden a las categorías de psicomotor, cooperación, oposición y cooperación-oposición.

Por este motivo, en 2007 se inició un proceso de investigación interdisciplinario entre el grupo de investigación en juegos deportivos (GREJE), del INEFC-Universidad de

Lleida, integrado por investigadores de diferentes centros de Europa y Latinoamérica y el grupo de investigación en orientación psicopedagógica especializado en la educación de competencias emocionales (GROP) de la Universidad de Lleida y Barcelona. Este trabajo cooperativo permitió elaborar el cuestionario GES que se presenta y valida en este artículo.

Cualquier profesional de la motricidad (profesor de educación física, entrenador o animador) debe decidir constantemente qué tipo de situaciones motrices presentar a sus destinatarios (alumnado, deportistas o turistas) para conseguir los efectos esperados (Parlebas, 2001) para su proyecto de intervención (pedagógico, deportivo o recreativo). El juego motor o deportivo es una manifestación muy utilizada en los diferentes ámbitos de intervención, aunque a menudo se presenta de modo parcelado, como si se tratara de una pieza más del mosaico de técnicas independientes, empleadas sin apenas interrelaciones. Es necesario recordar que el profesorado debe conocer los procedimientos para que el alumnado aprendan mejor, y, por supuesto, ha de ser consciente de los objetivos propuestos y de los criterios e instrumentos de evaluación que va a utilizar (De Moya, Hernández, Hernández y Cázar, 2011; Iglesias, 2009). Por ese motivo resulta imprescindible partir de una sólida conceptualización teórica y científica que permita establecer una unidad para todos los contextos de intervención motriz (Parlebas, 1968, 2010; During, 1981, Lagardera, 1999).

La praxiología motriz permite sistematizar los distintos tipos de prácticas motrices o juegos a partir de la noción de dominio de acción motriz, referido al *“campo en el que las prácticas motrices son consideradas homogéneas respecto a criterios pertinentes y precisos de acción motriz”* (Parlebas, 2001, p. 161).

Al aplicar el criterio del tipo de interacción motriz que mantienen los protagonistas de cualquier juego, se establecen cuatro dominios de acción motriz: a) Juegos Psicomotores en los que no existe interacción motriz entre los participantes; b) Juegos de Cooperación, en los que dos o más participantes interactúan ayudándose para resolver un objetivo común; c) Juegos de Oposición en que cada jugador se enfrenta a uno o más adversarios; y d) Juegos de Cooperación-oposición en los que los jugadores de un mismo equipo cooperan entre ellos para vencer a otros rivales generalmente también organizados en equipo.

Cada uno de estos cuatro dominios de acción motriz se puede realizar con o sin competición, o sea, con o sin victoria final. Cuando aparece la competición los jugadores quedan clasificados en ganadores y perdedores, cosa que no sucede cuando los juegos no tienen un final establecido.

En cuanto al marco teórico de las emociones se constata una gran diversidad de definiciones y clasificaciones (Kleinginna y Kleinginna, 1981), y una vez hecha la revisión, se ha optado por la clasificación de las emociones propuesta por Lazarus (1991, 2000) y (Bisquerra, 2000), que considera tres tipos de emociones: emociones positivas (alegría, humor, amor y felicidad), las emociones negativas (miedo, ansiedad, ira, tristeza, rechazo, vergüenza) y las emociones neutras o ambiguas: sorpresa, esperanza y compasión.

A continuación se presenta el tema central de cada emoción en función del daño o beneficio que se obtiene durante cada juego (Bisquerra, 2000).

- Alegría: Disfrutar de un suceso durante el juego satisfactorio.
- Humor: Inspira alegría y mueve a la risa durante el juego.
- Amor: Desear o participar en afecto con otra persona del juego, habitualmente pero no necesariamente recíproco.
- Felicidad: Hacer progresos razonables hacia el logro del objetivo que plantea el juego.
- Miedo: Sentir peligro físico real e inminente, concreto y arrollador durante el juego.
- Ansiedad: Enfrentarse a una amenaza incierta durante el juego.
- Ira: Sentir una ofensa contra mi o mi equipo durante el juego.
- Tristeza: Experimentar una pérdida irreparable durante el transcurso del juego.
- Rechazo: No admitir o aceptar a otra persona que participa en el mismo juego.
- Vergüenza: Fracasar en vivir de acuerdo con el yo ideal. Timidez que se siente ante determinadas situaciones de juego que impide o inhibe la realización de una acción motriz.
- Sorpresa: Reacción a alguna situación de juego imprevista.
- Esperanza: Confiar en qué ocurrirá o se logrará el objetivo de juego que se desea alcanzar.
- Compasión: Sentirse afectado por el sufrimiento de otro participante en el juego y sentir el deseo de querer ayudarle.

El objetivo de esta investigación ha sido estudiar en participantes universitarios las propiedades psicométricas del GES (Games and Emotions Scale) y su capacidad discriminativa entre los cuatro dominios de acción motriz, mediante juegos con y sin victoria. Para ello se planteó estudiar la fiabilidad, la validez de constructo la validez convergente y la validez de contenido.

MÉTODO

Participantes

La escala GES se aplicó a 851 estudiantes universitarios en ciencias de la actividad física y del deporte de las universidades de Lleida, Barcelona, Vitoria, Católica de Murcia, Gales -en su sede en Málaga-, todos de primer curso que participaron voluntariamente en un programa de educación física emocional: Hombres, $n = 318$ (37,37 %) ($M_{edad} = 20,15$, $SD = 3,28$) y mujeres, $n = 533$ (62,63 %) ($M_{edad} = 20,13$, $SD = 3,61$). El rango de edad fue de 18- 44 años.

Diseño

Se diseñó un estudio cuasi-experimental en el que los sujetos contestaron el cuestionario GES tras realizar cada uno de los ocho juegos (8 momentos) distribuidos en dos sesiones. El cuestionario POMS se cumplimentó en 4 momentos distintos (al inicio y fin de cada sesión), con el objetivo de llevar a cabo el estudio de las propiedades psicométricas del cuestionario GES.

Instrumentos

La escala GES recoge las puntuaciones de 0 a 10 de los sujetos, correspondientes a las 13 emociones (positivas, negativas y ambiguas), después de realizar diferentes juegos deportivos. Concretamente, se utilizaron 8 juegos, la mitad con posibilidad de victoria y la otra mitad sin. Los juegos pertenecían a los 4 dominios de acción motriz: psicomotor (los jugadores intervienen sin interactuar motrizmente con otros participantes), cooperación (los jugadores interactúan colaborando con sus compañeros), oposición (los jugadores interactúan oponiéndose a sus adversarios) y cooperación-oposición (los jugadores interactúan colaborando con sus compañeros de equipo y oponiéndose a los rivales del equipo contrario). De cada dominio se realizó un juego con victoria (proclamando un vencedor y un perdedor) y un juego sin victoria (sin competición). En el anexo 1 se puede observar la estructura del cuestionario.

Para analizar la validez convergente, se aplicó la versión reducida de la escala POMS (Balaguer, Fuentes, Meliá y García Merita, 1994) a una submuestra de 115 participantes. Este cuestionario constaba de 29 ítems asociados a seis estados de ánimo, y se aplicó al principio y final de cada sesión de juegos deportivos.

Procedimiento

Antes de realizar los juegos los participantes recibieron cuatro horas y treinta minutos de formación teórica y práctica en las emociones, con el objetivo de unificar criterios de respuesta y habilidades para identificar las 13 emociones estudiadas en esta investigación. Se realizaron dos sesiones de una hora y treinta minutos para explicar los principios teóricos básicos subyacentes de educación emocional: concepto, componentes, la clasificación y el significado de las emociones en el contexto de la educación física. En estas sesiones, los estudiantes aprendieron cómo identificar las trece emociones por medio de ejercicios de situaciones de juego. También se familiarizaron con el cuestionario GES. Esta formación fue impartida por un grupo de investigadores formados en educación emocional. El trabajo de recogida de información se llevó a cabo una vez se confirmó que los estudiantes no tenían más dudas en cuanto a la identificación de las emociones.

Tras confirmar que el alumnado podía realizar la identificación de las 13 emociones y emplear correctamente el GES se procedió a realizar dos sesiones prácticas de 90 minutos. Los participantes se distribuyeron en grupos de 40 estudiantes. Todo el profesorado empleó las mismas estrategias didácticas, realizando los juegos en las mismas condiciones. En cada sesión se realizó un juego representativo de cada uno de los dominios de acción motriz (uno con victoria y otro sin victoria).

Una vez finalizado cada juego deportivo, los participantes se dirigieron en silencio a una zona de la pista para cumplimentar el cuestionario GES. Acto seguido los participantes, dejaban su hoja de registro y participaban en el juego siguiente.

Al finalizar el último juego de esa sesión el alumnado entregó la hoja al profesor/a de esa sesión con el fin de evitar cualquier tipo de manipulación de los datos a posteriori. Además, si se hallaba un cuestionario con alguna tachadura o incorrección era desestimado para el tratamiento estadístico de los datos.

Análisis de datos

En primer lugar se realizó un análisis descriptivo de los ítems de la escala GES. Acto seguido se estudió la validez de constructo a través de un análisis factorial confirmatorio. Posteriormente, se estudió la fiabilidad a través de la consistencia interna, calculando el alfa de Cronbach. La validez convergente se analizó comparando los resultados en los cuestionarios GES y POMS. Se compararon las emociones negativas del GES con los factores fatiga, depresión, tensión y hostilidad del POMS. Por otra parte, se compararon las emociones positivas del GES con el factor vigor del POMS. Las emociones ambiguas no se compararon con ningún factor del POMS debido a que no tienen ninguna correspondencia.

Por último, el estudio de la validez de contenido se llevó a cabo mediante la valoración de veinticuatro jueces, doce especialistas en emociones y doce en juegos deportivos. Para ello, se les entregó un pequeño dossier con una explicación del proceso en el que iban a participar así como una definición global de la escala y de los factores que se pretendían estudiar. Se utilizó el programa IBM SPSS 18.0 y AMOS 18.0 para llevar a cabo los distintos análisis estadísticos.

RESULTADOS

Análisis descriptivos

Globalmente, hay que destacar que las emociones positivas obtuvieron los valores de intensidad más elevados en los cuatro dominios de acción motriz y en los distintos resultados de la intervención (ganador, perdedor, sin victoria). Las emociones ambiguas

TABLA 1

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LA INTENSIDAD DE LAS EMOCIONES, EN FUNCIÓN DEL DOMINIO DE ACCIÓN MOTRIZ, EL RESULTADO DE LA INTERVENCIÓN Y EL TIPO DE EMOCIÓN

Dominio de acción motriz	Tipo de emoción	Resultado de la intervención						Asimetría	Curto-sis	Alfa de Cronbach			
		Ganador		Perdedor		Sin victoria							
		Media	DT	Media	DT	Media	DT						
Psicomotor	positiva	5,86	3,23	4,20	2,87	3,96	3,30	0,01	-1,25	0,74			
	negativa	0,86	2,04	1,89	2,73	0,48	1,52	2,51	5,64	0,73			
	ambigua	3,29	3,45	2,92	3,10	1,82	2,75	0,95	-0,45	0,72			
Cooperación	positiva	7,45	2,80	4,78	3,02	6,40	3,12	-0,60	-0,73	0,78			
	negativa	0,86	2,03	2,18	2,92	0,29	1,06	2,44	5,19	0,75			
	ambigua	3,55	3,53	3,12	3,18	2,47	3,23	0,69	-0,94	0,75			
Oposición	positiva	6,87	2,97	4,74	3,03	5,83	3,03	-0,56	-0,76	0,76			
	negativa	0,70	1,65	2,03	2,73	0,99	1,95	1,85	2,51	0,79			
	ambigua	3,79	3,32	3,41	3,17	2,94	3,10	0,45	-1,14	0,73			
Cooperación-Oposición	positiva	5,99	3,45	5,45	3,13	5,39	2,89	-0,46	-0,84	0,79			
	negativa	0,95	2,03	1,94	2,75	1,25	2,10	1,67	1,87	0,77			
	ambigua	3,35	3,29	3,59	3,24	3,22	3,04	0,36	-1,20	0,76			

registraron intensidades intermedias y las emociones negativas los valores más bajos en todos los casos (Tabla 1).

En cuanto a las emociones positivas, el dominio psicomotor registró los valores más bajos en los distintos resultados de la intervención, siendo el dominio de cooperación el que obtuvo los resultados más elevados. En relación a las emociones negativas solo cabe destacar que los valores más altos se observaron en el dominio Cooperación-oposición, ya que el resto de dominios se comportaron de forma muy parecida. Por último, en las emociones ambiguas, el dominio psicomotor obtuvo los valores más bajos y el dominio Cooperación-oposición los más elevados. En la tabla 1 se muestran las intensidades de estas emociones comentadas, en función del resultado de la intervención.

Los valores de asimetría y curtosis (tabla 1) cumplieron los criterios de normalidad propuestos por Curran, West y Finch (1996). En todos los casos la asimetría fue inferior a 2.0 y la curtosis inferior a 7.0.

Validez de constructo

Llevamos a cabo un análisis factorial confirmatorio (AFC) para analizar la estructura de 3 factores del cuestionario, en cada uno de los 4 dominios de acción motriz, ya que el AFC inicial sin diferenciar entre dominios de acción motriz proporcionaba una alta significación ($p < ,001$). Se utilizó el método de máxima-verosimilitud en todos los casos.

Dominio psicomotor

El AFC mostró los siguientes índices de ajuste: CMIN/g.l. = 7,014; NFI = ,813; IFI = ,836; CFI = ,833; RMSEA = ,08 (LO90 = ,072 – HI90 = ,09). Los pesos factoriales oscilaron entre el ,50 de la tristeza y el ,77 de la alegría. Todos los pesos fueron significativos ($p < ,05$) y superiores en la dimensión hipotetizada.

Dominio de cooperación

El AFC mostró los siguientes índices de ajuste: CMIN/g.l. = 3,041; NFI = ,926; IFI = ,949; CFI = ,948; RMSEA = ,049 (LO90 = ,041 – HI90 = ,057). Los pesos factoriales oscilaron entre el ,42 de la ira y el ,83 de la ansiedad. Todos los pesos fueron significativos ($p < ,05$) y superiores en la dimensión hipotetizada.

Dominio de oposición.

El AFC mostró los siguientes índices de ajuste: CMIN/g.l. = 3,97; NFI = ,889; IFI = ,915; CFI = ,914; RMSEA = ,059 (LO90 = ,051 – HI90 = ,067). Los pesos factoriales oscilaron entre el ,47 del miedo y el ,81 de la alegría. Todos los pesos fueron significativos ($p < ,05$) y superiores en la dimensión hipotetizada.

Dominio de Cooperación-Oposición.

El AFC mostró los siguientes índices de ajuste: CMIN/g.l. = 3,6; NFI = ,906; IFI = ,93; CFI = ,929; RMSEA = ,055 (LO90 = ,048 – HI90 = ,063). Los pesos factoriales oscilaron entre el ,44 de la compasión y el ,89 de la alegría. Todos los pesos fueron significativos ($p < ,05$) y superiores en la dimensión hipotetizada.

En la figura 1, se describen los resultados del AFC en los cuatro dominios de acción motriz.

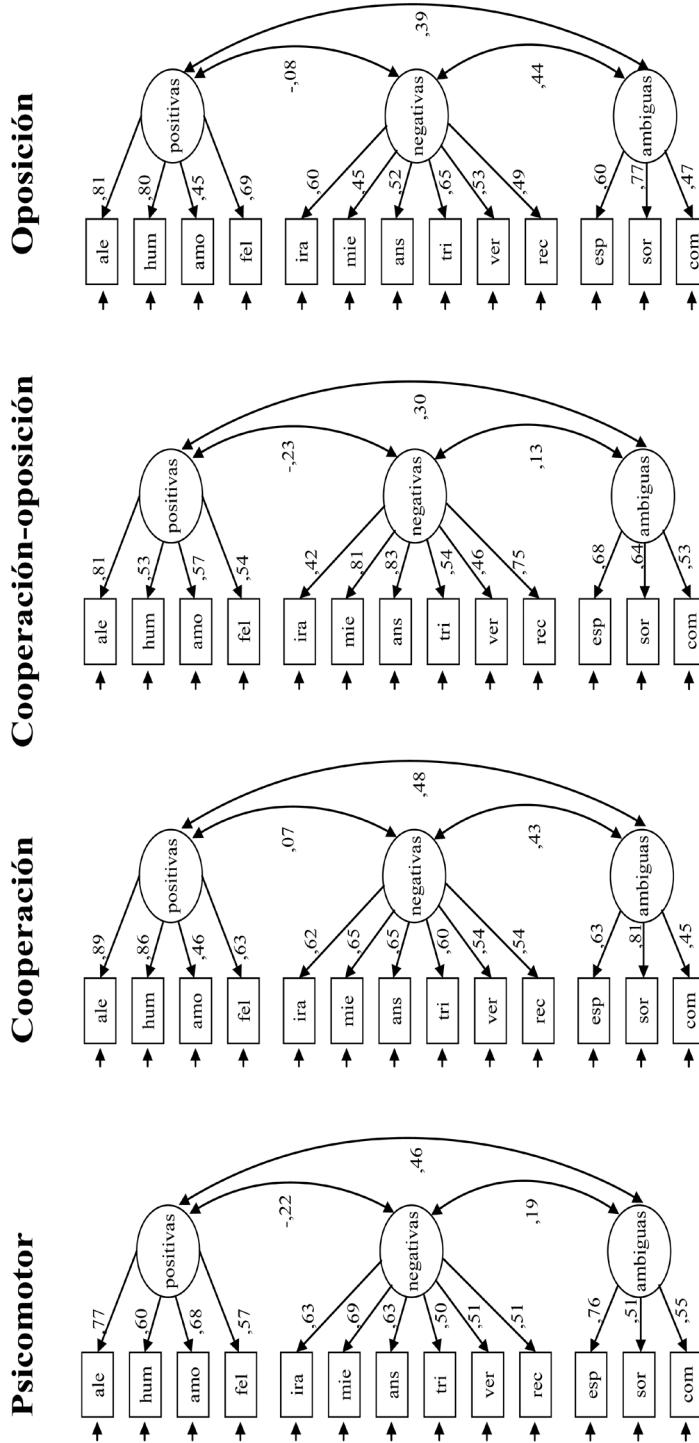


FIGURA 1
RESULTADOS DEL ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO PARA CADA DOMINIO DE ACCIÓN MOTRIZ

Nota. Ale = alegría; hum = humor; amo = amor; fel = felicidad; mie = miedo; ans = ansiedad; mie = miedo; ans = ansiedad; tri = tristeza; ver = tristeza; rec = rechazo; esp = esperanza; sor = sorpresa; com = compasión.

Análisis de fiabilidad

La consistencia interna medida a través del alfa de Cronbach de la escala GES fue de 0,88, indicando una alta fiabilidad. En la tabla 1, se presentan los valores de alfa de Cronbach para cada dominio de acción motriz y en función de cada tipo de emoción, observándose igualmente unos niveles aceptables.

Validez convergente

Se analizó mediante el coeficiente de correlación de Pearson la relación entre las puntuaciones a los cuestionarios GES y POMS. Los resultados para cada factor del POMS fueron: Tensión-Ansiedad, se observó una correlación significativa ($r = ,379$, $p < ,01$) con el valor promedio de las emociones negativas del GES. Depresión-Abatimiento, se observó una correlación significativa ($r = ,383$, $p < ,01$) con el valor promedio de las emociones negativas del GES. Rabia-Hostilidad, se observó una correlación significativa ($r = ,422$, $p < ,01$) con el valor promedio de las emociones negativas del GES. Fatiga-Inmovilidad, se observó una correlación no significativa ($r = ,268$, $p > ,01$) con el valor promedio de las emociones negativas del GES. Vigor-Actividad, se observó una correlación significativa ($r = ,227$, $p < ,05$) con el valor promedio de las emociones positivas del GES.

Validez de Contenido

Se estudió el grado en que el conjunto de los ítems del cuestionario representaba adecuadamente la relación entre los juegos deportivos y las emociones mediante la valoración de 24 jueces de prestigio internacional, 12 especialistas en juegos deportivos y 12 especialistas en educación emocional.

La labor de los expertos era valorar el cuestionario, de 0 (puntuación totalmente negativa) a 10 (puntuación totalmente positiva), mediante 6 preguntas. A continuación se presentan las medias observadas en cada aspecto analizado: a) Los juegos seleccionados son adecuados en relación con la fundamentación teórica de la que partimos ($M = 8,50$, $DT = 0,905$); b) Las emociones escogidas son adecuadas para el cuestionario ($M = 8,58$, $DT = 1,084$); c) El orden en el que se han enumerado las emociones es adecuado ($M = 8,75$, $DT = 1,055$); d) Las expresiones utilizadas en el cuestionario son fácilmente comprensibles para los alumnos universitarios ($M = 8,42$, $DT = 1,084$); e) La estructura del cuestionario es adecuada para la finalidad de la investigación ($M = 9,08$, $DT = 0,900$); f) La estructura del cuestionario facilita las respuestas. ($M = 9,17$, $DT = 0,577$). A partir de estos datos se puede afirmar la unanimidad entre los jueces.

DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue analizar las propiedades psicométricas del GES en una muestra de participantes universitarios en ciencias de la actividad física y del deporte. Los resultados proporcionaron unos valores adecuados de fiabilidad y validez contando con unas propiedades psicométricas aceptables.

En el análisis descriptivo se puso de manifiesto la influencia del tipo de emociones que en los posteriores análisis se detectaron. Aunque el funcionamiento de las tres emociones fue muy distinto, la escala de medida propuesta se adaptó suficientemente al no observarse defectos en asimetría y curtosis, lo que implicó una correcta aceptabilidad. A diferencia de otros estudios en situaciones de alta competición deportiva (e.g., Jones, Swain, y Hardy, 1993; Jones, y Sheffield, 2007; Hanin, 2000; Mullen, Lane y Hanton, 2009; y Uphill y Jones, 2007), en los que se registraron valores más intensos de emociones negativas, en nuestro caso los participantes fueron expuestos a juegos con un nivel de competición muy moderado.

Con respecto a la fiabilidad, los resultados mostraron que el GES presentó valores adecuados de consistencia interna.

Respecto a la validez de constructo del GES, los resultados revelaron dos aspectos. Primero, la necesidad de tener en cuenta los cuatro dominios de acción motriz. Esto coincide con otros estudios fundamentados en el mismo marco teórico de la praxiología motriz, que observaron que los dominios de acción motriz se comportan de manera distinta en el ámbito de transferencia de aprendizajes (Collard, Oboeuf, Almaidi, 2007; Parlebas y Dugas, 1998) o en efectos sobre la cohesión social (Delaunay, 1981; Oboeuf, Collard y Gerard, 2008).

Segundo, que en cada dominio de acción motriz, se observó el mismo patrón de comportamiento de las emociones. En los cuatro dominios de acción motriz, el procedimiento identificó correctamente como tales, las cuatro emociones positivas, las seis negativas y las tres ambiguas. Se reprodujo, por tanto, la estructura teórica de Bisquerra (2000, 2003) y Lazarus (2000) al clasificar las emociones en tres categorías en función de si se satisfacen o no las expectativas que se tiene al participar en un juego deportivo.

La validez convergente nos permitió asegurar que el GES se comportó de forma parecida al POMS aunque se hayan planteado desde marcos teóricos distintos. A pesar de que el POMS tiene un predominio de las emociones negativas, los 5 factores del POMS correlacionaron tal como se esperaba, con los 3 tipos de emociones del GES. El GES, al incorporar cuatro emociones positivas, permitió profundizar en esta clase de emociones, muy presentes en un gran mayoría de juegos deportivos.

El patrón de resultados obtenido permitió predecir las intensidades que cada emoción podía obtener en función del dominio de acción motriz. Aunque no se haya planteado como un análisis de validez predictiva, podemos afirmar que los juegos elicitarán diferentes intensidades de emociones en función de la situación que resulte de combinar dominio de acción motriz y resultado de la intervención. Esto coincide con las propiedades predictivas de los dominios de acción motriz, anunciadas por Parlebas (2001). En los juegos sin victoria, el escenario que plantea un juego psicomotor, donde el sujeto actúa solo, proporciona unas intensidades de emociones positivas ostensiblemente bajas. En cambio, al interactuar motrizmente con otros sujetos, esas intensidades son muy superiores, sobretodo en cooperación. En los juegos con victoria se generan dos escenarios distintos, ganar o perder, donde a su vez en función del dominio de acción motriz se generan intensidades muy distintas de emociones. Esta capacidad predictiva del GES al relacionar juegos deportivos y emociones teniendo en cuenta el resultado de la intervención, es de gran utilidad para el profesional de la actividad

física y del deporte, en el momento de escoger el tipo de juego y las emociones que quiere provocar en función de su proyecto pedagógico o deportivo.

Por último, la validez de contenido confirmó que la estructura del GES es adecuada para estudiar las emociones que suscitan los juegos deportivos al aplicar el marco teórico de las emociones (Bisquerra, 2000) y de la praxiología motriz (Parlebas, 2001).

En cuanto a las limitaciones del estudio cabe indicar que el hecho que cuando el juego implica victoria y derrota, el sujeto no puede completar todos los ítems del cuestionario ya que si gana no puede expresar las emociones al perder, o al revés. Este hecho ha dificultado alguno de los análisis de validez llevados a cabo. También es necesario mencionar la cantidad de juegos utilizada en cada dominio de acción motriz. Será conveniente estudiar en futuras investigaciones la relación entre emociones y un mayor número de juegos por dominio.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha recibido financiación del Ministerio de Ciencia e Innovación. Proyectos I+D+i. Ref. DEP2010-21626-C03-01; DEP2010-21626-C03-02; DEP2010-21626-C03-03. También ha recibido financiación del Institut Català de les Dones (Generalitat de Cataluña). Ref. U-95/10. También ha recibido financiación de Agencia de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca de la Generalitat (AGAUR-INEFC). Ref. 2009SGR1404; VCP/3346/2009.

REFERENCIAS

- Alfermann, D. (2003). Applications of diagnostic tools in exercise psychology. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1, 27-39. doi: 10.1080/1612197X.2003.9671702
- Balaguer, I., Fuentes I., Melia J., García Merita M., & Pérez Recio, G. (1994). El perfil de los estados de ánimo (POMS): Baremos para estudiantes valencianos y su aplicación al contexto deportivo. *Revista de Psicología del deporte*, 1, 35-52.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bredemeier, B. J. (1975). The assessment of reactive and instrumental athletic aggression. In D. M. Landers (Ed.), *Psychology of sport and motor behaviour-II* (pp.71-83). State College, PA: Penn State HPER Series.
- Collard, L., Oboeuf, A., & Ahmaidi, S. (2007). The transfer of motor skills between swimming and gymnastics. *Perceptual and motor skills*, 105, 15-26.
- Collard, L. (2008). Unfair sporting games and motor aggressiveness. *Mathematics and Social Science*, 182, 34-46.
- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1 (1), 16-29.
- De Moya Martínez, M. V., Hernández Bravo, J. R., Hernández Bravo, J. A., Cózar Gutiérrez, R. (2011). Análisis de los estilos de aprendizaje y las TIC en la formación personal del alumnado universitario a través del cuestionario REATIC. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 137-156.

- Delaunay, M. (1981). *Conduites sociomotrices, conflits et structures de jeu*. Paris: INSEP.
- Duda, J. L., Olson, L. K., & Templin, T. J. (1991). The relationship of task and ego orientation to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 79-87.
- Ekman, P., & Davidson, R. J. (1994). *The nature of emotion*. Oxford, England: Oxford University Press.
- García Calvo, T., Jiménez, R., Santos-Rsoa, F. J., Rena, R., & Cervelló, E. (2008). Pscycho-metric properties of the spanish version of the flow state scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 2, 660-669.
- Gauvin, L., & Rejeski, W. J. (1993). The exercise-induced feeling inventory : Development and initial validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 403-423.
- Grove, J. R., & Prapavessis, H. (1992). Preliminary evidence for the reliability and validity of an abbreviated Profile of Mood States. *International Journal of Sport Psychology*, 23, 93-109.
- Hanin, Y. L. (Ed.) (2000). *Emotions in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Iglesias, M. J. (2009). Diagnóstico de las competencias emocionales: estudio empírico en la Facultad de Ciencias de la Educación de A Coruña (España). *Revista de Investigación Educativa*, 27 (2), 451-467.
- Jackson, S. A., & Marsh, H. W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18 (1), 17-35.
- Jackson, S. A., Kimiecik, J. C., Ford, S., & Marsh, H. W. (1998). Psychological correlates of flow in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4, 358-378.
- Jones, M. V., Lane, A. M., Bray, S. R., Uphill, M., & Catlin, J. (2005). Development of the Sport Emotions Questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 407-431.
- Jones, M. V., & Sheffield, D. (2007). The impact of game outcome on the well-being of athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 5, 54-65.
- Jones, G., Swain, A. B. J., & Hardy, L. (1993). Intensity and direction dimensions of competitive state anxiety and relationships with performance. *Journal of Sports Sciences*, 1 (1), 525-532.
- Kendzierski, D., & DeCarlo, K. J. (1991). Physical Activity Enjoyment Scale: Two validation studies. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 13 (1), 50-64.
- Lagardera, F. (1999). La lógica deportiva y las emociones. Implicaciones en la enseñanza del deporte. *Revista Apunts de Educación Física*, 56, 99-107.
- Lane, A. M., Sewell, D. F., Terry, P. C., Bartram, D., & Nesti, M. S. (1999). Confirmatory factor analysis of the Competitive State Anxiety Inventory 2. *Journal of Sports Sciences*, 17, 505-512.
- Lane, A. M., & Terry, P. C. (2000). The nature of mood: Development of a conceptual model with a focus on depression. *Journal of Applied Sport Psychology*, 12, 16-33.
- Lazarus, R. S. (2000). How emotions influence performance in competitive sports. *The Sport Psychologist*, 14, 229-252.
- Martens, R., Burton, D., Vealey, R. S., Bump, L. A., & Smith, D. (1990). Development and validation of the Competitive State Anxiety Inventory.2. In R. Martens, R. S. Vealey, & D. Burton (Eds.), *Competitive anxiety in sport* (pp. 117-190). Champaign, IL: Human Kinetics.

- McAuley, E., & Courneya, K. (1994). The Subjective Exercise Experience Scale (SEES): Development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 16*, 163-177.
- McNair, D. M., Lorr, M., & Droppleman, L. F. (1971). *Profile of Mood State manual*. San Diego, CA: Educational and Industrial Testing Service.
- Morgan, W. P., Brown, D. R., Raglin, J. S., O'Connor, P. J., & Ellickson, K. A. (1987). Psychological monitoring of overtraining and staleness. *British Journal of Sports Medicine, 21*, 107-114.
- Mullen, R., Lane, A., & Hanton, S. (2009). Anxiety symptom interpretation in high-anxious, defensive high-anxious, low-anxious and repressor sport performers. *Anxiety, Stress & Coping, 22* (1), 91-100.
- Oboeuf, A., Collard, L., & Gerard, B. (2008). Le jeu de la balle assise : un substitut au questionnaire sociométrique ? [The game of the seated ball: a sociometric questionnaire substitute?]. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale, 77*, 87-100.
- Parlebas P., & Dugas E. (1998). Transfert d'apprentissage et domaines d'action motrice [Transfer of learning and motor action domains]. *Education Physique et Sportive, 270*, 41-47.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico comentado de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., & Schutz, R.W. (1990). Measurement and correlates of sport-specific cognitive and somatic trait anxiety: The Sport Anxiety Scale. *Anxiety Research, 2*, 263-280.
- Terry, P. C., Lane, A. M., Lane, H. J., & Keohane, L. (1999). Development and validation of a mood measure for adolescents: POMS-A. *Journal of Sports Sciences, 17*, 861-872.
- Terry, P. C., Lane, A., & Fogarty, G. (2003). Construct validity of the Profile of Mood States -Adolescents for use with adults. *Psychology of Sport and Exercise, 4*, 125-139. doi:10.1016/S1469-0292(01)00035-8
- Uphill, M. A., & Jones, M. V. (2007) Antecedents of emotions in elite athletes: a cognitive motivational relational theory perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport. American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, 78* (1), 79-89.
- Watson, D., Clark, L., A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 1063-1070. doi:10.1037/0022-3514.54.6.1063
- Zuckerman, M., & Lubin, B. (1965). *Manual for the Multiple Affect Adjective Checklist*. San Diego, CA: Educational and Industrial Testing Service.

Fecha de recepción: 25 de febrero de 2012.

Fecha de revisión: 25 de febrero de 2012.

Fecha de aceptación: 23 de abril de 2012.

ANEXO I.
Escala GES (Games and Emotion Scale)

Número Alumno/a:Nombre del Juego:.....

Instrucciones: Lee atentamente la lista de emociones que se enumeran a continuación. Después de leer cada emoción rodea con un círculo EL NÚMERO que mejor describa QUE SIENTES EN ESTE MOMENTO. Los números se ordenan según la intensidad manifestada: desde 0, que significa "nada", hasta 10, que se refiere a "muchísimo".

Resultado del juego	Indica si el juego realizado es:										
	Juego sin Victoria <input type="checkbox"/>	Juego con Victoria <input type="checkbox"/>	¿Cómo has quedado en este juego?	Vencedor/a <input type="checkbox"/>	Perdedor/a <input type="checkbox"/>						
FELICIDAD	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
COMPASIÓN	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
SORPRESA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ALEGRÍA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TRISTEZA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
MIEDO	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
HUMOR	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ANSIEDAD	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
AMOR	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IRA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
RECHAZO	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
VERGÜENZA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ESPERANZA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Arroyo González, Rosario (2013). Descripción de procesos en la composición escrita de estudiantes universitarios para un desarrollo multilingüe y tecnológico. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), 167-184.
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.148441>

DESCRIPCIÓN DE PROCESOS EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS PARA UN DESARROLLO MULTILINGÜE Y TECNOLÓGICO

Dra. Rosario Arroyo González

Universidad de Granada

RESUMEN

La finalidad de esta investigación es describir los procesos cognitivos-lingüísticos, metacognitivo-afectivos y socioculturales implicados en la composición escrita de estudiantes universitarios, procesos que de forma universal son aplicados por los escritores expertos en cualquier lengua, por esto se pueden considerar procesos de desarrollo escritor multilingüe. Además, estos procesos son básicos en el uso de la comunicación tecnológica. Para lograr ese fin se aplica un diseño metodológico en el que se aplica una entrevista cognitiva escrita a una muestra de 86 estudiantes universitarios. El método de Análisis de Contenido permite aplicar un sistema de categorías que define operativamente los procesos escritores expresados por los estudiantes. En base al recuento de frecuencias se destaca que los estudiantes universitarios analizados muestran cierto nivel de competencia procedural, afectiva y sociocultural de la escritura, y se evidencia la necesidad de diseñar programas para lograr un uso profesional y científico de la misma, que insista en procesos condicionales.

Palabras claves: escritura; investigación cualitativa; enseñanza científica superior; procesos de la escritura.

Correspondencia:

Dra. Rosario Arroyo González. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. E-mail: rarroyo@ugr.es

DESCRIPTION OF THE PROCESS OF WRITTEN COMPOSITION OF UNIVERSITY STUDENTS FOR A MULTILINGUAL AND TECHNOLOGICAL DEVELOPMENT

ABSTRACT

The purpose of this investigation is to describe the cognitive-linguistic, metacognitive-affective, and socio-cultural processes involved in written composition of university students. These processes are universally applied by expert writers in any language, thus may be considered developmental processes in the multilingual writer. Furthermore, these processes are essential in technological communication. A methodological design was used in this study, in which written cognitive interviews were conducted with a sample of 86 university students. The Method of Content Analysis allowed the application of a categorization system which operatively defined the written processes expressed by students. In terms of frequency, the results showed that university students display a certain degree of procedural, affective and socio-cultural writing competence, and that there is a need for specific programmes which foster professional and scientific use of written composition stressing the importance of conditional processes.

Keyword: Writing, Qualitative Research, Scientific Higher Education; Writing Processes.

0. INTRODUCCIÓN: LA ESCRITURA EN LA CIUDADANÍA DEL SIGLO XXI

El proceso investigador que se describe en este artículo, se sitúa en el proyecto del Grupo de Investigación EDINVEST (HUM356) titulado “Comunicación escrita multilingüe y tecnologías”, bajo la subvención por la Junta de Andalucía e, igualmente, está financiado por el Vicerrectorado de Planificación Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada (MVG/PI2007).

Esta investigación, describe los procesos escritores desde un modelo explicativo global de la escritura (Autor & Hunt, 2010), que se fundamenta en la revisión de todas las líneas de investigación en la escritura.

El modelo mencionado integra los procesos escritores lingüísticos, cognitivos, metacognitivos y socioculturales (MacArthur, Graham & Fitzgerald, 2006; Bear, Myhill, Nystrand & Riley, 2009; Myhill & Fisher, 2010). A su vez fundamenta la enseñanza de la escritura, usando tecnologías informatizadas (Cabero & Llorente, 2007) en cualquier nivel educativo y de forma multilingüe (Canagarajah & Jerskey, 2009), con sus correspondientes adaptaciones (Autor, 2009). Por lo tanto, en este estudio se analiza todos los elementos que inciden en la escritura.

Destacado el interés de la investigación en la enseñanza de la escritura, la aportación novedosa de este artículo, consiste en la descripción de los procesos cognitivos-lingüísticos, metacognitivos-afectivos y socioculturales que expresan estudiantes universitarios. Sin duda, conocer el nivel de conocimiento de dichos procesos en estudiantes universitarios, es el punto de partida para el diseño de programas educativos que promueva el desarrollo de la escritura, adecuándose a las nuevas exigencias profesionales de las Sociedades del Siglo XXI y a los niveles de aprendizaje en los mismos.

I. REVISIÓN TEÓRICA DE TODOS LOS PROCESOS DE DESARROLLO ESCRITOR

Entre los años 40 y 70, el interés investigador por la escritura se centra en los procesos lingüísticos del texto (Rental & King, 1983; Fayol, 1991) prestando especial atención a los aspectos sintácticos y léxicos. Posteriormente, se empiezan a desarrollar modelos escritores centrados en los procesos cognitivos de la escritura. Estos son: procesos de planificación, de transcripción, de revisión y de metacognición de la escritura (Flower & Hayes, 1981; Scardamalia & Bereiter 1983; De Beaugrande, 1984). A partir de los años 80 el interés de la investigación se ocupa de los procesos afectivos que intervienen en la escritura tales como: la concentración, la motivación, el autoconcepto (Daly & Wilson, 1983; Dipardo & Schnack, 2004; Bruning & Horn, 2000; Harris, Graham, Mason & Saddler, 2002; Fidalgo, Arias-Gudin, García & Torrance, 2010).

Desde los años 90, han surgido investigaciones interesadas por el desarrollo social y cultural de la escritura (Sperling, 1996; Freedman, 1996; Nystrand, 2006; Schultz & Fecho, 2000), donde se identifican importantes diferencias en la funcionalidad e interpretación comunicativa de los contenidos y de los mensajes que se transmiten. Dentro de estos estudios socioculturales sobre la escritura, se muestra el lenguaje escrito como un potente instrumento de expresión de valores personales y comunitarios (Autor, 2000a, 2000b, 2001). Otro campo de interés sociocultural de los últimos años, viene siendo la promoción de las tecnologías informatizadas en la enseñanza de la escritura (Goldberg, Russell & Cook, 2003; MacArthur, 2006), tanto, para apoyar los aprendizajes de procesos y habilidades propios de la escritura, como para crear nuevas formas, soportes y contextos en la escritura. Por último, las investigaciones sobre el desarrollo escritor en una segunda lengua o de forma multilingüe (Krapels, 1990; Fitzgerald, 2006; Ball, 2006; Matsuda, Ortmeier-Hooper & Matsuda, 2009, destacan: a) la influencia de los profesores, la clase y el contexto comunitario en la enseñanza de la escritura, b) la influencia de la cultura del alumno o el discurso primario de su familia en el estilo de su escritura; y c) la utilización de procesos comunes de la escritura en diferentes lenguas.

En perspectiva global, el desarrollo de la composición escrita no es posible sin una conceptualización de la misma, que descubra la incardinación de procesos cognitivos-lingüísticos, metacognitivos-afectivos y procesos socioculturales. Pero esta conceptualización de la composición escrita exige procesos de reflexividad sobre el desarrollo de la composición escrita (Autor, 2006b; Kostouli, 2009; Moss, 2009):

En definitiva, la integración de procesos en el desarrollo escritor, significa entender que el desarrollo de la composición escrita es fruto de una diversidad de procesos, tanto metacognitivos (que incluye lo lingüístico, cognitivo y afectivo) como socioculturales y que entre estos existen núcleos de conexión, y de éstos con el texto (Autor & Hunt, 2011).

La gran innovación de esta investigación consiste en operativizar cada una de estas dimensiones escritoras con el fin de describir todos los procesos que se aplican en la composición escrita, basándose en una muestra de estudiantes universitarios.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La finalidad de esta investigación es describir todos los procesos cognitivos-lingüísticos, metacognitivo-afectivos y socioculturales implicados en la composición escrita de una muestra de estudiantes universitarios. Para lograr este propósito se persiguen diferentes objetivos:

1. Elaborar y aplicar una entrevista cognitiva y un sistema de categorías para recoger información sobre esos procesos, en una muestra de estudiantes universitarios.
2. Identificar macro-procesos y procesos escritores en esa muestra de estudiantes universitarios
3. Definir operativamente cada uno de los procesos que intervienen en el proceso escritor de los estudiantes universitarios analizados
4. Describir las operaciones escritoras que esos estudiantes realizan en los procesos escritores con altas frecuencias proporcionales
5. Identificar las operaciones y procesos escritores de baja frecuencia proporcional en la muestra de estudiantes mencionada
6. Establecer líneas de estrategia didáctica para el desarrollo global de la composición escrita que respondan a las exigencias tecnológicas y multilingües de la ciudadanía

Estos objetivos han guiado cada una de las fases del proceso investigador que se describe en este artículo.

3. MÉTODO

Los objetivos de esta investigación son, esencialmente descriptivos y para su logro se han aplicado las siguientes estrategias, procedimientos e instrumentos:

3.1. Contexto y muestra

En contexto en el que se realiza esta investigación es la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Se aplicó el muestreo casual (Mayorga & Ruiz, 2002), es decir, participación voluntaria de los sujetos de 86 estudiantes de primer curso, de la Titulación de Maestro. La muestra resultante, estuvo compuesta en un 74% por mujeres y en un 26% por hombres. El 35% de la muestra tenía una edad de 18 años, el 40% de 19 años y para el 20% restante la edad podía oscilar entre 23 y 27 años.

3.2. Procedimientos e Instrumentos

Para la selección de la muestra, se ofertó a los estudiantes un seminario con la finalidad de aprender a escribir textos argumentativos científicos. Los estudiantes se adscribieron libremente a este seminario que fue impartido por profesores de universidad como créditos prácticos de sus asignaturas. Una de las actividades de este seminario fue la evaluación de procesos escritores.

En base a las entrevistas cognitivas elaboradas y aplicadas, en la investigaciones de Grahan & Harris, (2005a:143) y del Grupo EDINVEST (Salvador & García, 2005:67), se

elaboró una entrevista cognitiva escrita en la que se interroga al estudiante sobre sus propios procesos escritores (Autor, 2009: 272), según el Modelo Metasociocognitivo de Desarrollo Escritor (Autor, 2009; Autor & Hunt, 2011). Se trata de una entrevista semiestructurada con 37 preguntas del tipo: *Mientras escribes el texto ¿utilizas nexos y/o expresiones para unir frases, párrafos....? ¿Qué tipo de nexos? Pon algún ejemplo.* Esta entrevista se aplicó después de realizar la tarea de escribir un texto. Los estudiantes tuvieron una hora para su realización, en horas lectivas y en las aulas asignadas. El profesor estuvo en todo momento presente para solucionar cualquier duda que surgiese en el transcurso de la tarea.

Para el análisis de los datos generados tras la aplicación de la mencionada entrevista, se aplicó el Método de Análisis de Contenido (Gubrium & Holstein, 2000; Autor, 2000b). En el proceder de este método se estableció:

1. El universo a analizar, compuesto por todas las entrevistas aplicadas a los distintos sujetos de la muestra.
2. Las unidades de contexto, constituidas por la información registrada en cada entrevista.
3. Las unidades de registro, esto es una palabra, una frase o un párrafo, siempre que aportasen información completa sobre alguna operación escritora.
4. Elaboración del sistema de categorías teórico fundamentado en la revisión teórica (Tabla 1).

TABLA 1
SISTEMA DE CATEGORÍAS DE LOS PROCESOS ESCRITORES

	Categorías de Procesos Escritores	Códigos
1	Planificación de la escritura	Sp
2	Transcripción de la escritura	St
3	Revisión de la escritura	Sr
4	Teoría de la Tarea escritora	Sta
5	Teoría del Texto escrito	Stx
6	Autorregulación de la escritura	Sarr
7	Autocontrol de la escritura	Sac
8	Motivación para la escritura	Sm
9	Creatividad en la escritura	Sc
10	Condicionamiento Político en la escritura	Ss
11	Condiciones Comunitarias y/o Profesionales en la escritura	Scp
12	Construcción de la Identidad en la escritura	Si

La aplicación del Método de Análisis de Contenido ha pasado por una serie de fases:

Fase 1.- Exploración de las unidades de contexto y clasificación de la información en base al sistema de categorías (Tabla 1).

Fase 2.- Codificación de todas las entrevistas (universo) según los códigos asignados en el Sistema de Categorías.

Fase 3.- Definición de cada categoría, de forma emergente, en función de las operaciones escritoras identificadas en las respuestas de los estudiantes entrevistados (Tabla 2).

TABLA 2
DEFINICIÓN OPERATIVA DE LOS PROCESOS ESCRITORES

	Procesos Escritores	Operaciones que se realizan en cada proceso
1	Proceso procedimental/ Declarativo. Planificación de la escritura	1. Pensar en el auditorio a quien se dirige el escrito 2. Pensar en los objetivos del escrito 3. Generar de ideas según el tema del texto 4. Seleccionar de ideas más adecuadas al tema 5. Ordenar las ideas según la estructura del texto 6. Buscar fuentes donde encontrar más ideas 7. Estrategias para registrar todo lo planificado
2	Proceso procedimental/ Declarativo. Transcripción de la escritura	8. Aplicar una estructuras de escritura gramatical 9. Aplicar mecanismos de progresión y coherencia textual 10. Utilizar un vocabulario concreto para el tema del texto 11. Seleccionar las palabras más adecuadas al estilo del texto 12. Aplicar la ortografía y grafía adecuada 13. Utilizar los soportes tecnológicos y programas adecuados
3	Proceso procedimental/ Declarativo. Revisión de la escritura	14. Adecuar el texto escrito al texto planificado 15. Modificar la estructura y léxico de la oración 16. Cambiar partes del texto para lograr la unidad global 17. Modificar signos de puntuación, ortografía y caligrafía 18. Aplicar estrategias de revisión por otros 19. Aplicar estrategias de revisión por uno mismo
4	Proceso procedimental. Teoría de la Tarea escritora	20. Conocer las funciones socioculturales del texto 21. Conocer las características socioculturales del auditorio 22. Conocer la relación entre las funciones y el auditorio del texto; y la forma, el contenido, la estructura, el código lingüístico y el soporte del texto 23. Conocer estrategias para escribir un buen texto
5	Proceso condicional. Teoría del Texto	24. Conocer la relación entre el tipo de texto (objetivos, contenido, forma) y el código lingüístico 25. Conocer la relación entre el tipo de texto (objetivos, contenido, forma) y el tipo de soporte 26. Conocer la relación entre el tipo de texto (objetivos, contenido, forma) y el tipo de estructura 27. Clasificar los párrafos y partes del texto según criterios de jerarquía y unidad
6	Proceso condicional. Autorregulación de la escritura	28. Seleccionar las estrategias y el código lingüístico según el tipo de texto (objetivos, contenido, forma) 29. Aplicar autoinstrucciones en el proceso escritor 30. Reflexionar sobre las propias competencias escritoras

Procesos Escritores		Operaciones que se realizan en cada proceso
7	Proceso afectivo. Autocontrol de la escritura	31. Selecciniar el sentimiento adecuado al tipo texto (objetivos, contenido, forma) 32. Lograr la concentración que exige la tarea de escritura
8	Proceso afectivo. Motivación hacia la escritura	33. Disponer de recursos humanos y materiales de apoyo en la escritura 34. Desarrollar un autoconcepto positivo en las tareas de la escritura
9	Proceso afectivo. Creatividad en la escritura	35. Expresar valores propios en la escritura 36. Aplicar estrategias propias en la escritura 37. Desarrollar estilos de expresión escrita propios
10	Proceso sociocultural. Condicionamiento político en la escritura	38. Conocer los condicionamientos político-económicos sobre la propia escritura (soportes, idioma, temas, géneros, utilidad de mis textos) 39. Conocer las funciones sociales de la propia escritura (mis escritos mejoran la sociedad)
11	Proceso sociocultural. Condiciones comunitarias y/o profesionales en la escritura	40. Usar la escritura en contextos cotidianos y/o profesionales 41. Lograr intereses comunitarios y/o profesionales en los usos cotidianos de la propia escritura (mis escritos sirven para conocer o ayudar a los demás) 42. Usar códigos lingüísticos diferentes en los escritos cotidianos y/o profesionales 43. Construir textos de forma colaborativa
12	Proceso sociocultural. Construcción de la Identidad en la escritura	44. Usar la escritura para expresar experiencias o ideas propias 45. Usar de forma competente la lengua escrita materna y otras lenguas 46. Lograr intereses propios en los uso de la escritura

Fase 4.- Recuento de frecuencias directas, es decir, número de veces que aparece cada código, referido a cada procesos, en todos los sujetos de la muestra y su traducción a porcentajes (Tabla 3, Tabla 4)

El procedimiento básico usado para garantizar la fiabilidad cualitativa es “la triangulación” (Denzin, 1970). Todos los documentos, es decir, todas las entrevistas fueron codificadas aplicando el sistema de categorías (Tabla 1), de forma simultánea, por tres investigadores llegando a un coeficiente de concordancia de 100% para todas las categorías. El universo de datos recogido fue de 86 entrevistas cognitivas, que tras su análisis arrojó una frecuencia total de 7038 operaciones codificadas en dicha entrevistas. Por lo tanto, estas frecuencias directas constituyen una cantidad suficiente de datos para llegar a conclusiones fiables.

Para garantizar la validez de los instrumentos de recogida y análisis de los datos, el sistema de categorías y la entrevista fue sometido al Juicio de 5 Expertos. Para ello se creó un grupo de discusión en el que se aplicó la reflexividad (Bordieu, 2003), sobre un cuestionario que valoraba los instrumentos mencionados, siguiendo los criterios de Fox (1981) (ver Tabla, 3)

TABLA 3
CRITERIOS PARA VALIDAR LA ENTREVISTA COGNITIVA Y EL SISTEMA DE CATEGORÍAS
DE LA ESCRITURA

Exhaustividad	¿El ítem de la entrevista recoge información sobre la totalidad de una operación escritora? ¿Las operaciones del sistema permiten agotar el contenido de la totalidad del proceso escritor?
Exclusión mutua	¿El ítem de la entrevista recaba información sobre operaciones escritoras diferentes a los de otros ítems? ¿Las operaciones del sistema no se repiten en otros procesos?
Homogeneidad	¿Los ítems de la entrevista y las operaciones del sistema están formuladas de acuerdo con los modelos de desarrollo escritor?
Pertinencia	¿La formulación del ítem de la entrevista está adaptado al nivel de comprensión de los estudiantes universitarios? ¿La descripción de cada suprocesos del sistema responde a posibles subprocesos de desarrollo escritor adquiridos por los estudiantes universitarios?
Productividad	¿Los ítems de la entrevista facilita la obtención de información rica y variada sobre una operación escritora? ¿Las operaciones del sistema ofrecen información rica y variada sobre el subproceso escritor en cuestión?

Con el propósito de analizar el grado de acuerdo entre los jueces expertos se ha aplicado W de Kendall. Los resultados obtenidos muestran un grado de acuerdo moderado en exhaustividad, exclusión mutua, pertinencia y productividad en cada proceso. En las dimensiones exhaustividad y productividad se observa los mayores niveles de acuerdo siendo más bajo en homogeneidad. En cualquiera caso las valoraciones de los jueces expertos en todas las dimensiones analizadas han sido positivas.

4. RESULTADOS

Una aproximación extensiva a los procesos expresados por los sujetos de la muestra, permite detectar sus rangos de preferencia con respecto a los macro-procesos y procesos escritores. Observando la Tabla 4, se comprueba que cada uno de los procesos escritores expresados por los sujetos de la muestra, se pueden agrupar en macro-procesos.

TABLA 4
FRECUENCIAS DIRECTAS Y PROPORCIONALES DE MACRO-PROCESOS ESCRITORES

	SD declarativos	SC condicionales	SA afectivos	SSC socioculturales	Total
Frecuencia %	3204 45.52%	1196 16.99%	1166 16.56%	1472 20,91%	7038 100%

Observando el Gráfico 1, se aprecia que los macro-procesos de conocimiento declarativo/procedimental (SD) sobre la escritura, acumulan el 45,52%. Esto significa que los sujetos de la muestra realizan, sobre todo, procesos de planificación, transcripción y revisión del texto.

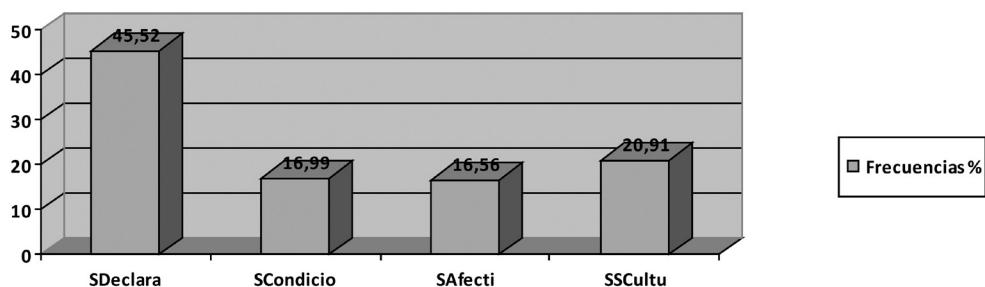


GRÁFICO 1
FRECUENCIAS PROPORCIONALES DE MACRO-PROCESOS ESCRITORES

Los procesos de conocimiento condicional (SC) y afectivos (SA) acumulan un 16.99% y un 16.56%, respectivamente. Por lo tanto, las estrategias escritoras de Teoría de la Tarea, de Teoría del Texto y de Autorregulación de la escritura tienen el mismo peso, para los sujetos de la muestra, que: a) las estrategias de Autocontrol de la emociones en la escritura, b) las estrategias de Motivación hacia la escritura; y c) las estrategias de Creatividad de los propios texto. Por último, los procesos socioculturales de la composición escrita suponen el 20,91%. Esto significa que los sujetos de la muestra, verbalizan por escrito aspectos políticos, comunitarios/profesionales y de construcción de su propia identidad; y entienden que estos aspectos influyen en el contenido y forma de sus textos escritos.

Observando la Tabla 5 y el Gráfico 2, se puede hacer un estudio más profundo de los procesos escritores expresados por los sujetos de la muestra.

TABLA 5
FRECUENCIAS DIRECTAS Y PROPORCIONALES DE PROCESOS ESCRITORES

	Sp	St	Sr	Sta	Stx	Sarr	Sac	Sm	Sc	Ss	Scp	Si	PD/%
PD	1530	1106	568	356	336	504	17	784	368	158	764	550	7038
%	21.73%	15.71%	8.07%	5.05%	4.77%	7,16%	0.19%	11.13%	5.22%	2,24%	10.85%	7.81%	100%

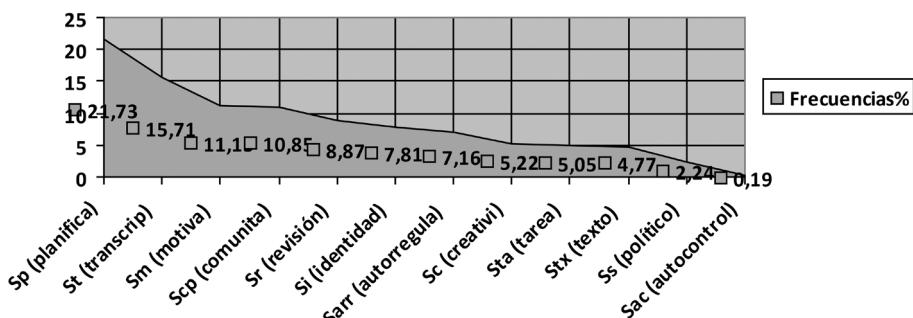


GRÁFICO 2
FRECUENCIAS PROPORCIONALES DE PROCESOS ESCRITORES

En primer lugar, los procesos más frecuentes son los procesos de Planificación (Sp) de la escritura, con un 21,73%. Le siguen los procesos de Transcripción con un 15,71%. Ambos pertenecen al macro-proceso procedural/declarativo de la escritura.

En segundo lugar, destacan los procesos de Motivación (Sm) con un 11,13% y los procesos Comunitarios/Profesionales (Scp) con un 10,85%. Ambos pertenecen a los macro-procesos afectivos y socioculturales, respectivamente.

En tercer lugar y próximos al 10% se encuentran, los procesos de Revisión (Sr: 8,07%); los procesos de Identidad (Si: 7,81%) y los procesos de Autorregulación (Sarr: 7,16%). El proceso con menor frecuencia proporcional, pertenece al macro-proceso de los conocimientos condicionales.

Por último en el 5%, o en inferior porcentaje, se identifican los procesos de Creatividad (Sc: 5,22%), de Teoría de la Tarea (Sta: 5,05%); de Teoría del Texto (Stx: 4,77%), Políticos (Sc: 2,24%) y de Autocontrol (Sac: 0,19%). Así pues los procesos con menos frecuencia pertenecen al macro-proceso de conocimiento condicional, afectivo y socio-cultural.

Seguidamente se describirán los procesos con más frecuencia proporcional. Para ello se utilizan citas textuales sacadas de las entrevistas aplicadas a los sujetos de la muestra. Cada cita tiene un código (Ex,Pn) que se refiere a la entrevista (Ex) en la que aparece la cita y la pregunta (Pn) con la que se corresponde.

4.1. Operaciones de Planificación de la escritura

Dentro de los procesos de Planificación, los sujetos de la muestra admiten, sobre todo, realizar operaciones para ordenan las ideas que van a expresar en su texto: *“Escribo una pequeña síntesis, un esquema en el que las ideas principales se vean reflejadas y que me permita ampliarlo con las ideas secundarias”* (E30, P4). Además, reconocen que esa forma de ordenar las ideas viene dada por el género literario del texto: *“No es lo mismo escribir una carta que un cuento o el resumen de un texto...”* (E60, P22).

Otras operaciones de Planificación, que se realiza con alta frecuencia, es consultar fuentes de ideas para escribir el texto: *“Suelo buscar sobre todo en Internet, pero también consulto algunos libros que tengan relación con el tema a tratar”* (E02, P5). También, los universitarios piensan en los objetivos de su texto, que suelen ser de carácter académico *“...ya que si es mandado lo hago como cuestión de trabajo, y si es para mí, es una forma de deshago...”* (E37, P19); aunque también muestran objetivos personales: *“Escribiendo por placer expongo emociones y sensaciones...”* (E70, P3.). Les sigue en frecuencia la operación de generar ideas para escribir el texto: *“...pienso y leo con objeto de encontrar algunas ideas que me puedan ser útiles a la hora de escribir un texto”* (E29, P5); y la operación de considerar la persona que va a leer el texto: *“Pienso que si va destinado al profesor o para una publicación tendrá que ser mucho más elaborado que si lo escribo para un amigo”* (E23, P20).

Por último, en frecuencias mucho más bajas se encuentran las operaciones de registras ideas: *“En un borrador voy apuntando lo que creo que tiene mayor importancia”* (E9, P6); y la operación de seleccionar ideas: *“Busco ideas principales y secundarias”* (E50, P4).

4.2. Operaciones de Transcripción de la escritura

Dentro de los procesos de transcripción, los estudiantes de la muestra hacen referencia a su preocupación por la ortografía y grafía: *“Tengo bastante cuidado de no cometer errores ortográficos, aplico mucho las tildes, las mayúsculas...”* (E43, P11). Reconocen utilizar variedad de soportes y recursos auxiliares como: *“Libretas, folios, lápices, ceras, rotuladores, acuarelas, pantalla de ordenador, teclado...”* (E8, P34). También, destacan la aplicación de operaciones escritoras para lograr la progresión de las ideas en el texto: *“...y las voy [las ideas] relacionando, unas con otras, hasta que decido cómo quiero que vaya quedando el texto”* (E4, P4); y la coherencia textual *“Utilizo conjunciones (y, o, pero, como...), preposiciones, y expresiones hechas (sin embargo, como iba diciendo, en consecuencia, es decir, etc.)”* (E63, P8).

Por último, con menor frecuencia, se encuentran las operaciones de aplicar una estructura de escritura gramatical: *“Cuido la longitud de las oraciones y la coherencia del texto para conseguir una secuencia lógica de ideas”* (E14, P26); y de utilizar un vocabulario concreto para el tema del texto: *“cuando una palabra veo que se repite mucho en el texto busco sinónimos”* (E2, P9) *“...las clasifico según a la familia a la que pertenece”* (E59, P10). Seleccionan las palabras según el estilo del texto: *“...utilizando las palabras que me parecen más adecuadas”* (E24, P10).

4.3. Operaciones de Motivación y Comunitarias/Profesionales en la composición escrita

Dentro de los procesos motivacionales hacia la escritura destaca el reconocimiento de haber tenido apoyos materiales de carácter estandarizado en su desarrollo escritor: *“En internet, diccionarios, por ejemplo en la página web de antónimos y sinónimos españoles”* (E74, P9); así como, apoyos humanos: *“me ayudaron mi familia, mis maestros”* (E17, P29). Esta operación presenta una frecuencia muy alta. Con una frecuencia muy baja, se mencionan las operaciones de autoconcepto en la escritura y, cuando se hace, unas veces es en sentido positivo: *“Sólo en contadas ocasiones no termino los textos”* (E30, P21) y otras en sentido negativo: *“...he aprendido a hablar de esa manera y me cuesta mucho escribir bien esos artículos”* (E81, P11).

Con respecto a los procesos Comunitarios/Profesionales en la composición escrita destacan, con frecuencias altas, la operación de lograr intereses comunitarios y/o profesionales en los usos cotidianos de la propia escritura: *“Por ejemplo el ensayo que he hecho sobre la enseñanza multilingüe, espero aportarle más información a mi profesora y a mis compañeros dando mis opiniones, mis argumentos”* (E53, P19). A esta operación le sigue el uso de la escritura en contextos cotidianos y/o profesionales: *“...he escrito en mi casa”* (E75, P31) *“...en el instituto, en la facultad”* (E18, P36). Con más baja frecuencia se mencionan el uso códigos lingüísticos diferentes: *“...he escrito en inglés, español y francés”* (E13, P34). También con baja frecuencia se construyen textos de forma colaborativa y, cuando se hace, es por exigencias académicas: *“La mayoría de los textos que he escrito cooperando con otras personas han sido para elaborar trabajos para alguna asignatura en la Facultad”* (E29, P35).

4.4. Operaciones de Revisión, de Identidad y de Autorregulación en la composición escrita

Sobre el proceso de Revisión de la escritura, los sujetos de la muestra, admiten realizar las siguientes operaciones en el siguiente orden de frecuencias:

- 1) Modifican la estructura y léxico de la oración: *"Después de escribir cambio y quito nexos"* (E1, P14)
- 2) Adecuan el texto escrito al texto planificado: *"comprobar que todas las ideas que he seleccionado son las correctas y apropiadas"* (E25, P4) *"...hago cambios que me ayuden a realizar la estructura del texto que quiero realizar"* (E46, P6)
- 3) Modificar signos de puntuación, ortografía y caligrafía: *"Después de escribir añado, quito signos de puntuación"* (E8, P16) *"...cambio la caligrafía"* (E72, P17)
- 4) Aplican estrategias de revisión por uno mismo: *"reviso continuamente el texto para comprobar que está bien redactado"* (E3, P18)
- 5) Aplicar estrategias de revisión por otros: *"...si hay alguien cerca, suelo leérselo para que me dé su opinión"* (E4, P18)

Y con una frecuencia casi nula, se expresa la operación de cambiar partes del texto para lograr la unidad global: *"...modifico o cambio alguna parte para que la lectura no resulte pesada"* (E39, P18).

Sobre los procesos de Identidad destaca, la operación de lograr intereses propios en los uso de la escritura: *"...me ha servido para aprender a expresarme mejor, para corregir faltas de ortografía"* (E21, P30). Con frecuencias mucho más bajas se mencionan las operación de usar la escritura para expresar experiencias o ideas propias: *"Sí, por ejemplo, cuando he escrito sobre experiencias vivenciales, me he basado en experiencias que he tenido con otras personas"* (E14, P33); y la operación de usar de forma competente la lengua escrita materna y otras lenguas: *"...deberé de utilizar la lengua materna que nos une en nuestro país"* (E16, P26).

Con respecto a los procesos de Autorregulación de la escritura destacan por su alta frecuencia, la operación de reflexionar sobre las propias competencias escritoras con expresiones, unas veces en sentido positivo: *"...no es algo en lo que suela pensar..."* (E37, P29); y otras en sentido negativo: *"Hago más hincapié en las últimas [puntuación] para que el texto en sí adquiera el sentido que quiera darle..."* (E78, P11).

En frecuencias mucho más bajas se expresan las operaciones de aplicar autoinstrucciones en el proceso escritor: *"Utilizar un lenguaje correcto sin cometer faltas de ortografía y estableciendo una buena relación entre los contenidos"* (E7, P27). Le sigue en baja frecuencia la operación de seleccionar el código lingüístico según el tipo de texto: *"...audiencia científica o universitaria utilizo un lenguaje más científico, si es para familiares, amigos/as, es más coloquial y cercano"* (E3, P26). Sin embargo no se reconocen la selección de estrategias escritoras según el tipo de texto.

4.5. Operaciones de Creatividad

Con respecto a los procesos de Creatividad, destacan la aplicación de estrategias propias en la escritura: *"...escribo en un folio aparte y reflexiono sobre ellas"* (E17, P4) *"buscando información en otros libros, leyéndolo como si lo hubiera escrito otra persona y formulando*

mi punto de vista después sobre lo leído" (E52, P21). Son menos frecuentes las expresiones de valores propios en la escritura y el desarrollar estilos de expresión escrita propios.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En base a los análisis realizados se puede establecer el perfil escritor de los estudiantes universitarios analizados.

En primer lugar, los sujetos analizados, antes de escribir un texto, suelen ordenar sus ideas en principales y secundarias. Consultan en fuentes para buscar ideas. Piensan en los objetivos de sus escritos. Reconocen generar idea y tienen en cuenta las personas a quién se dirige el texto, procurando relacionar unas ideas con otras. Coinciden estos hallazgos con los descubrimientos de Bereiter y Scardamalia (1997) que identifica estrategias elaboradas en adolescentes y adultos donde se establece una dialéctica entre lo que quiere contar, lo que puede ser contado, a quién y de qué modo.

En segundo lugar, los sujetos analizados, cuando escriben, se preocupan de la grafía y la ortografía. Reconocen que revisan sus textos y que realizan cambios, sobre todo, en nexos, en signos de puntuación, caligrafía y ortografía. También cambian partes del texto para mejorar la expresión de las ideas y la estructura del texto. A veces, consultan a otras personas para que revisen sus textos. Coincidir estos hallazgos con el modelo de Berninger y Swanson (1994) que identifican el proceso de la translación (transcripción) es decir, la representación de la escritura en símbolos gráficos. En la translación tiene lugar una serie de operaciones lingüísticas, tales como, aplicación de códigos ortográficos, de normas de cohesión y puntuación y de ejecución grafomotora. También identifican en adolescentes y adultos el proceso de la revisión que, en un principio, se centra en la corrección de palabras o porciones de sentencias, con especial atención a la ortografía y puntuación. Después, esta revisión se extiende a los párrafos y la totalidad del texto, centrándose tanto en el contenido y como en la forma, aplicando diferentes estrategias.

En tercer lugar, los sujetos analizados reconocen utilizar variedad de soportes, destacando el uso del ordenador, en esto coinciden con los estudios de Starke-Meyerring (2009, p. 506) para quien "*escribir es tecnología*" (citando a Haas, 1996). También, reconocen haber tenido a su alcance recursos humano y materiales de apoyo para sus tareas escritoras, al igual que Almargot y Fayol (2009) que identifica la importancia de los efectos sobre la práctica escritora de los apoyos y el entrenamiento en la escritura.

Los sujetos analizados, en cuarto lugar, admiten que sus escritos pueden ser útiles para los demás, aportando sus ideas y conocimientos, e igualmente reconocen usar la escritura en sus contextos cotidianos. Destacan el logro de intereses propios cuando escriben y, a veces, aplican estrategias propias en la escritura. Estos hallazgos coinciden con el modelo de Hayes (1996) en el que se identifica el contexto de la tarea, como componente que modelan el proceso de escribir. En este contexto se incluye tanto el entorno social como el físico, la motivación, la creatividad...

Sin embargo en la muestra de sujetos analizados, con escasa frecuencias se identifican otros procesos sobre la escritura, señalados por la literatura (apartado 1 de este artículo), tales como:

1. Seleccionar las ideas o palabras aplicando algún criterio.
2. Aplicar una estructura textual concreta cuando escriben.
3. Realizar cambios en sus textos para lograr la unidad global del texto escrito.
4. Aplicar auto-instrucciones en el proceso escritor.
5. Seleccionar estrategias y códigos lingüísticos según el tipo de texto.
6. Usar los textos para expresar experiencias propias y para expresar valores propios.
7. Usar códigos lingüísticos diferentes en sus escritos.
8. Expresar un auto-concepto positivo en las tareas escritoras.
9. Construir textos de forma colaborativa.

Por último, los sujetos analizados no poseen una Teoría de la Tarea escritora ni una Teoría del Texto, que les permita aplicar estrategias para relacionar el texto con el contexto sociocultural, adaptándose a sus exigencias y condicionamiento. Destaca la ausencia de operaciones de autocontrol en la escritura (concentración y selección emocional).

En vista a las limitaciones encontradas en esta muestra de sujetos, Myhill and Fisher, (2010) destaca que la escritura es una actividad con complejas exigencias que van aumentando, en la medida que el escritor se hace más experto, reclamando gran esfuerzo cognitivo y un gran interés emocional que dinamice la voluntad y autorregule el aprendizaje. Además, la escritura es un proceso socioculturalmente complejo. Cuando los escritores desarrollan un texto, no sólo deben de conocer los patrones de su estructura textual según el género literario, sino que deben prestar atención a cómo, ese género, está mediatisado por el contexto, en el que se desarrolla. Deben ajustarse a los diferentes requerimientos académicos y a las demandas escritoras de los usos tecnológicos y profesionales de la escritura. Y todo esto ocurre sea cual fuere el idioma que se utilice.

En definitiva, si bien los sujetos analizados muestran cierto nivel de competencia procedimental, afectiva y sociocultural de la escritura, evidencian la necesidad de diseñar programas para lograr un uso profesional y científico de la misma, que insista en los procesos condicionales escritores. En este sentido en la Universidad de Granada se están diseñando, aplicando y evaluando programas para la enseñanza de la composición escrita científica-profesional. En estos programas se combinan estrategias de aprendizaje para escribir buenos textos de forma independiente (Graham & Harris, 2005a:26); y el Modelo-CCT (Autor, 2009:213), que utiliza técnicas del trabajo colaborativo e individualizado, apoyadas con aplicaciones tecnológicas de e-learning, usando la Plataforma Moodle. Además, este último modelo didáctico incluye estrategias multilingües de desarrollo escritor, es decir, estrategias que promueven el uso de diferentes lenguas de forma simultánea (español, inglés y otro idioma que el estudiante conozca).

Por último, señalar la principal limitación de esta investigación para su generalización que es el muestreo causal. Sin embargo, nunca fue su pretensión la generalización de las conclusiones. Su intencionalidad fue establecer, con criterios de validez y fiabilidad científica, la transferencia de los hallazgos a otros contextos. Todo ello en coherencia con la línea metodológica de investigación en la escritura más destacada desde Emig (1971), quien introdujo una nueva aproximación para comprender y mejo-

rar la escritura, partiendo de los conocimientos del escritor y cómo éste lleva a cabo un determinado escrito.

BIBLIOGRAFÍA

- Autor, R. (2000a). *Diseño y desarrollo del currículum intercultural. Los valores islámicos-occidentales*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- Autor, R. (2000b). Estudio comparativo de valores en jóvenes islámicos y occidentales para una educación intercultural. *Revista de Ciencias de la Educación*, 182, 129-149.
- Autor, R. (2001). Dependencia e independencia de valores por edad y cultura: presupuestos del Currículum Intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1), 153-182.
- Autor, R. (2006a). La interculturalidad en los procesos de la composición escrita. *Investigación en la escuela*, 59, 91-102.
- Autor, R. (2006b). Desarrollo de la escritura en un contexto multicultural. Una investigación etnográfica. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 305-328
- Autor, R. (2009). *Desarrollo Metacognitivo y Sociocultural de la Composición Escrita. Interculturalidad y Tecnologías en la enseñanza de la escritura multilingüe*. Granada: Nativola.
- Autor, R. & Hunt, C.I. (2010). Strategies, tools and techniques for the development of written communication metasociocognitive processes. En N. L. Mertens (Ed.), *Writing processes, tools and techniques* (pp. 57-74). Nueva York: Nova Science Publishers.
- Autor, R. & Hunt, C. I. (2011). Written communication intercultural model: The social and cognitive model. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 6 (1), 19-38.
- Autor, R. & Salvador, F. (2009). Research on cognitive, social and cultural processes of written communication. *Cognitive Processig*, 10 (3), 263-268.
- Alamargot, D., & Fayol, M. (2009). Modelling the development of written composition. En R. Bear, D. Myhill, M. Nystrand, & J. Riley (Eds), *The sage handbook of writing development* (pp. 23-47). Londres: Sage.
- Ball, A. (2006). Teaching writing in culturally diverse classrooms. En C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 293-310). Nueva York: Guilford Press.
- Bardín, L. (1986). *Ánalisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bear, R. (2000). *Developing writing*. Londres: Hodder&Stoughton.
- Bear, R. (2008). Writing development. En R. Autor (Ed.), *La Comunicación Escrita: Cognición, Multilingüismo y Tecnologías* (pp. 63-87). Granada: Nativola-Asprogrades.
- Bear, R., Myhill, D., Nystrand, M., & Riley, J. (2009). *The sage handbook of writing development*. Londres: Sage.
- Beriter, C., & Scardamali, M. C. (1997). *The psychology of written composition*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berninguer, V. W., & Swanson, H. L. (1994). Modifying hayes and flower model of skiled writing to explain beginning and developing writing. En E. C. Butterfield (Ed.), *Advances in cognition and educacional practice* (Vol.2, pp. 57-82). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bordieu, P. (2003). *El oficio del científico. Ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama,

- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35 (1), 25-37.
- Cabero, J., & Llorente, M. C. (2007). La interacción en el aprendizaje en red: uso de las herramientas, elementos de análisis y posibilidades educativas. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10 (2), 97-123.
- Canagarajah S., & Jerskey, M. (2009). Meeting the needs of advanced multilingual writers. En R. Bear, D. Myhill, M. Nystrand, & J. Riley (Eds.), *The sage handbook of writing development* (pp. 472-488). Londres: Sage.
- Daly, J. A., & Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the teaching of English*, 4 (17), 327-341.
- De Beaugrande, R. (1984). *Text production: toward a science of composition*. Nueva York: Norwood.
- Dezin, N. K., & Lincoln, I. S. (2011). *El campo de la investigación cualitativa* (Vol. I). Barcelona: Gedisa.
- Denzin, N. K. (1970). *Research act. A theoretical introduction to sociological methods*. Chicago: Aldine.
- Dipardo, A., & Schnack, P. (2004). Expanding the web of meaning: thought and emotion in an intergenerational reading and writing program. *Reading Research Quarterly*, 1 (39), 14-37.
- Dysthe, O. (2007). How a reform affects writing in higher education. *Studies in Higher Education*, 32 (2), 237-252.
- Emig, J. (1971). *The composing processes of twelfth graders*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Fayol, M. (1991). From sentence production to text production: Investigating fundamental processes. *European Journal of Psychology of Education*, 6 (2), 101-119.
- Fidalgo, R., Arias-Gundín, O., García, N., & Torrance, M. (2010). Cognitive strategic and self-regulated instruction in writing processes. En N. L. Mertens (Ed.), *Writing processes, tools and techniques* (pp. 129-152). Nueva York: Nova Science Publishers.
- Fitzgerald, J. (2006). Multilingual writing in preschool through 12th grade. The last 15 years. En C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 337-353). Nueva York: Guilford Press.
- Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Graham, S., & Harris, K. (1999). *Making the writing process work: strategies for composition and self-regulation*. Massachusetts: Brookline Books.
- Graham, S., & Harris, K. (2005a). *Writing better: Strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Graham, S., & Harris, K. (2005b). Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and programmatic research from the center on accelerating student learning. *The Journal of Special Education*, 39 (1), 19-33.
- Goldberg, A., Russell, M., & Cook, A. (2003). The effect of computers on student writing: a metaanalysis of studies from 1992 to 2002. *Journal of Technology, Learning and Assessment*, 2 (1), 120-135.

- Gubrium, J., & Holstein, J. (2000). Analyzing interpretive practice. En N. Denzin & Y. Lincoln, (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2^a ed., pp. 487-508). Londres: Sage Publications.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing process. En C. M. Levy & S. R. Ransdell (Eds.), *The sciences of writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Saddler, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory into Practice*, 41(2), 110-115.
- Hodder, I. (2000). The interpretation of documents and material culture. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 703-717). Londres: Sage Publications.
- Kostouli, T. (2009). A sociocultural framework: Writing as social practice. En R. Bear, D. Myhill, M. Nystrand, & J. Riley (Eds.), *The sage handbook of writing development* (pp. 98-115). Londres: Sage.
- Krapels, A. (1990). A overview of second language writing process research. En B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 37-56). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- McArthur, CH. (2006). The effects of new technologies on writing and writing processes. En C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 249-261). Nueva York: Guilford Press.
- MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (2006). *Handbook of writing research*. Nueva York: Guilford Press.
- Mayorga, M. J., & Ruiz Baeza, V. M. (2002). Muestreos utilizados en la investigación educativa en España. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8 (2), 1-8.
- Matsuda, P. K., Ortmeier-Hooper, C., & Matsuda, A. (2009). The expansion of second language writing. En R. Bear, D. Myhill, M. Nystrand, & J. Riley (Eds.), *The sage handbook of writing development* (pp. 457-471). Londres: Sage.
- Myhill, D., & Fisher, R. (2010). Writing development: cognitive, sociocultural, linguistic perspectives. *Journal of Research in Reading*, 33 (1), 1-3.
- Nystrand, M. (2006). The social and historical context for writing research. En C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 11-27). Nueva York: Guilford Press.
- Rentel, V. M., & King, M. L. (1983). *A longitudinal study of coherence in children written narratives*. Washington: National Institute of Education.
- Salvador, F., & García A. (2005). Metodología de la investigación. En F. Salvador (Ed.), *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos* (pp. 45-70). Archidona: Aljibe.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1983). The development of evaluative, diagnostic and remedial capabilities in children's composing. En M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives* (pp. 67-95). Londres: John Wiley.
- Schultz, K., & Fecho, B. (2000). Society's child: social context and writing development. *Educational Psychologist*, 35 (1), 51-62.

- Sperling, M., & Freedman S. W. (2001). Research on writing. En V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4^a ed., pp. 370-389). Washington: American Educational Research Association.
- Starke-Meyerring, D. (2009). The contested materialities of writing in digital environments: Implications for writing development. En R. Bear, D. Myhill, M. Nystrand, & J. Riley (Eds.), *The sage handbook of writing development* (pp. 507-525). Londres: Sage.

Fecha de recepción: 6 de marzo de 2012.
Fecha de revisión: 7 de marzo de 2012.
Fecha de aceptación: 30 de septiembre de 2012.

Marugán, Montserrat; Carbonero, Miguel Ángel; León, Benito; Galán, Manuel (2013). Análisis del uso de estrategias de recuperación de la información por alumnos con alta capacidad intelectual (9-14 años) en función del género, edad, nivel educativo y creatividad. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), 185-198.
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.147361>

ANÁLISIS DEL USO DE ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN POR ALUMNOS CON ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL (9-14 AÑOS) EN FUNCIÓN DEL GÉNERO, EDAD, NIVEL EDUCATIVO Y CREATIVIDAD

Montserrat Marugán¹, Miguel Ángel Carbonero¹, Benito León² y Manuel Galán¹

¹Universidad de Valladolid.

²Universidad de Extremadura
(España)

RESUMEN

En este trabajo se estudian las relaciones entre alta dotación intelectual y estrategias de recuperación de información, atendiendo a las influencias del género, la edad, el nivel educativo y la creatividad. Se evalúan las estrategias con las Escalas ACRA (Román y Gallego, 1994); la inteligencia general con el Test de Factor "g" (Cattell y Cattell, 1990) y el Test de Matrices Progresivas (Raven, 1996) y la creatividad con el Test de Abreacción (TAEC) (De la Torre, 1991). Se utiliza una muestra de alumnos de alta dotación intelectual de Educación Primaria y Secundaria (9-14 años).

Los resultados no muestran relaciones significativas entre las variables inteligencia general y estrategias de recuperación de la información. La edad modula de forma limitada su uso y la asociación entre alta dotación y alta creatividad solo favorece la utilización de las estrategias

Correspondencia:

Montserrat Marugán de Miguelsanz. Departamento de Psicología. Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid. Paseo de Belén nº 1. 47011, Valladolid. mmarugan@psi.uva.es

Miguel Ángel Carbonero Martín. Departamento de Psicología. Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid. Paseo de Belén nº 1. 47011, Valladolid

Benito León del Barco. Departamento de Psicología y Antropología. Universidad de Extremadura. bleon@unex.es

Manuel Galán de la Calle. Departamento de Psicología. Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid. Paseo de Belén nº 1. 47011, Valladolid. manu_galan79@hotmail.com
arboner@psi.uva.es

de Respuesta Escrita. Se propone una revisión de las evaluaciones de uso percibido, frente a las de uso real.

Palabras clave: Estrategias de recuperación; Alta dotación; Estrategias de aprendizaje; Creatividad.

ANALYSIS OF THE USE OF INFORMATION RETRIEVAL STRATEGIES BY STUDENTS WITH HIGH INTELLECTUAL CAPABILITIES ACCORDING TO SEX, AGE, EDUCATIONAL LEVEL, AND CREATIVITY

ABSTRACT

In this paper the relation between high intellectual capabilities and information retrieval strategies are studied. The variables are: sex, age, educational level and creativity. Strategies were measured with the ACRA Scales (Román and Gallego, 1994, 2004). General intelligence was measured with the "g" Factor Test (Cattell and Cattell, 1990) and the Progressive Matrices Test (Raven, 1996). Creativity was analyzed using the TAEC Abreaction Test (de la Torre, 1991). Primary School and Compulsory Secondary Education students (aged 9-14) from Castilla y León (Spain) were chosen because of their high intellectual capability. Results show a significant association between general intelligence and information retrieval strategies. Age determines to some extent the use of strategies. The relation between a high intellectual capability and creativity only promotes the use of Written Answer strategies. A revision of evaluations of perceived use versus evaluations of real use of strategies is proposed.

Keywords: Retrieval strategies; High intellectual capability; Learning strategies; Creativity.

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre estrategias de aprendizaje puede considerarse una de las líneas de investigación más fructíferas desarrollada a lo largo de los últimos años dentro del ámbito del aprendizaje escolar y de los factores que inciden en el mismo. Han sido objeto de numerosas investigaciones y trabajos. García, Clemente y Pérez (2) llevaron a cabo un estudio sobre la evolución y desarrollo de las estrategias de aprendizaje en Psicología de la Educación utilizando como fuente bibliográfica el Psychological Literature de la A.P.A. (American Psychological Association). Encontraron un total de 272 artículos, publicados desde 1984 hasta 1991, en los que aparece el término Estrategias de aprendizaje (learning strategies) en su abstract, observando una clara expansión del estudio de este tema —de cinco artículos en 1984 se pasa a treinta y tres en 1986 y a setenta en 1990.

En estos años y en las décadas posteriores se han realizado avances importantes en el diseño de modelos teóricos (Román y Gallego, 2004; Beltrán, 1996; Bernad, 1995; Monereo, 1993, Nisbet y Shucksmith, 1991); así como en la experimentación de procedimientos y programas de intervención (López, 1998; Marugán, 1996, 2009; Marugán y Román, 1997; Martín, Román y Carbonero, 2005).

Las estrategias de aprendizaje de los alumnos con superdotación intelectual, talentosos y/o de altas capacidades han sido investigadas en diferentes ocasiones (Gallego

y Gonzalez, 2008), pero los resultados no son siempre coincidentes. Así, Román y Gallego (1994) afirma que los alumnos superdotados destacan en procesos y estrategias específicas de adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento de la información de información.

Beltrán (1999) señala que los alumnos superdotados poseen mejores estrategias en tres principales aspectos (a) metacognitivas (planificación, seguimiento, evaluación), (b) cognitivas (selección, organización, elaboración de la información) y (c) mejores estrategias de apoyo (motivación, deseo de novedad, percepción de autoeficacia).

Prieto y Castejón (1999) sugieren que, en general, los sujetos de habilidad alta poseen un repertorio de estrategias más profundas y elaboradas que las de los sujetos de habilidades medias. Aunque no encuentran diferencias respecto a los de habilidades medias en muchas estrategias de planificación del estudio, selección de la información relevante mediante subrayado o toma de notas, ni en la organización de contenidos mediante la, esquemas o mapas conceptuales, realización de resúmenes, etc.

Domènec (2004) estudia con detenimiento el papel de la inteligencia y la metacognición en la resolución de problemas. Encuentra que no existen diferencias entre estudiantes de capacidad alta y estudiantes de capacidad media en ninguno de los tres aspectos de metacognición que estudia: experiencia cognitiva, conocimiento y eficacia metacognitiva.

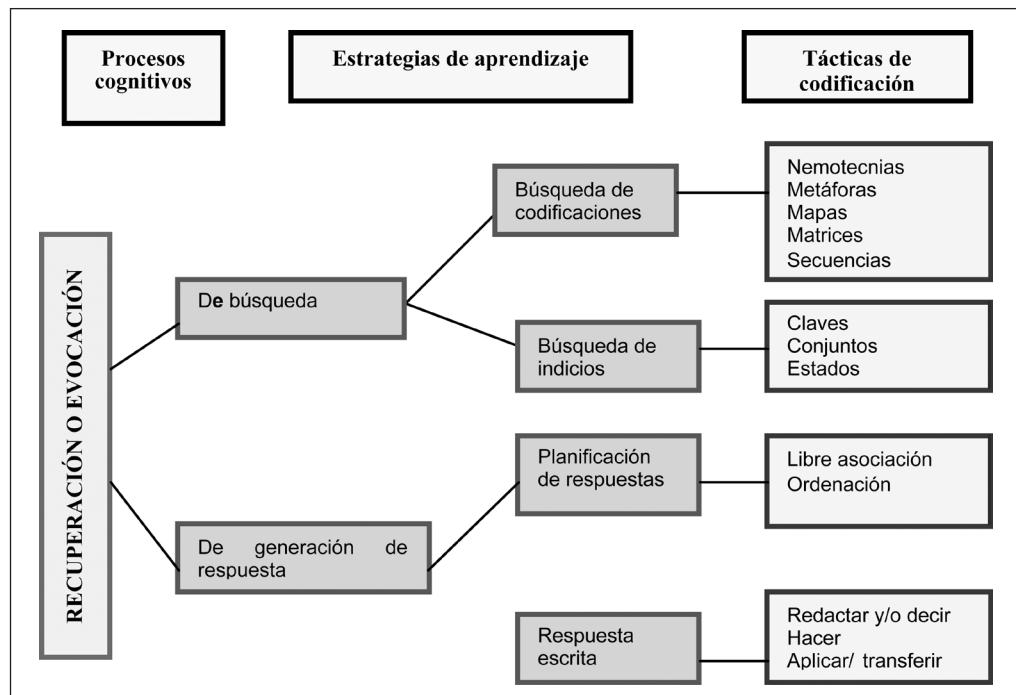


GRÁFICO 1
CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN. ACRA. ESCALAS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (ROMÁN Y GALLEGOS, 1994, 2004)

En una investigación anterior (Del Caño, Marugán, Román, Galán y Torres, 2005), respecto a las diferencias entre estudiantes de alto CI y el resto de alumnos del grupo control (inteligencia media y baja) en lo que se refiere a estrategias generales de aprendizaje evaluadas mediante las escalas ACRA se comprobó que, puntuando mejor el grupo de CI alto en prácticamente todas las subescalas y en el total de la prueba, las diferencias no alcanzaban significación estadística. García, Prieto y Bermejo (2000) aplicando el mismo instrumento de evaluación (escalas ACRA) con alumnos de Bachillerato de alta dotación comprueban resultados en el mismo sentido ($p \leq 0,04$).

Las estrategias de recuperación serían las encargadas de recordar y usar la información que ha sido previamente procesada. Favorecen la búsqueda de información en la memoria y la generación de respuesta. Pueden ser, por lo tanto, de dos tipos: a) estrategias de búsqueda, que trasforman la información desde la memoria a largo plazo a la memoria a corto plazo para generar respuestas. Van a depender del modo en que se codificó la información, y b) estrategias de generación de respuesta, que se encargarían de planificar el modo en que se va a utilizar la información, (ver gráfico 1).

OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden conseguir con este estudio son los siguientes: (a) Evaluar, en una muestra de alumnos de Primaria y Secundaria, mediante medidas de autoinforme, las estrategias de recuperación de información que dicen utilizar los alumnos de altas capacidades; (b) analizar las relaciones que se establecen entre las variables uso de estrategias de recuperación y puntuaciones obtenidas en inteligencia general (CI) y (c) examinar factores moduladores (género, edad, nivel educativo y creatividad) que puedan influir en la utilización de las estrategias de recuperación de información en alumnos de alta dotación.

METODOLOGÍA

Participantes

En una muestra de alumnos de Castilla y León, seleccionada al azar para su participación en un proyecto de identificación de alumnos superdotados, se toma para este trabajo una representación de 327 alumnos de cuatro centros educativos. Estos centros poseen un porcentaje alto de alumnos talentosos. Concretamente entre los cuatro se identifican 50 alumnos de altas capacidades, que es la muestra que se considera para este estudio. Se nominan sujetos de alta capacidad intelectual a los que puntúan con un CI superior o igual al percentil 95. Estos 50 alumnos de la muestra poseen un CI medio de 131,48 (desviación típica = 6,459), oscilando entre 126 y 149 en las pruebas.

Son 21 varones y 29 mujeres, con edades comprendidas entre los 9 y 14 años, que se corresponden con las etapas educativas de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria y 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria (gráfico 2). Pertenecen a dos centros públicos y a dos concertados, con un nivel sociocultural medio.

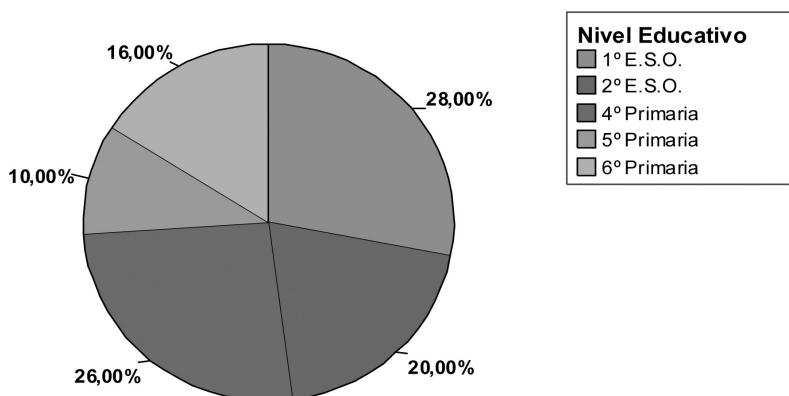


GRÁFICO 2
PORCENTAJES DE LOS SUJETOS SEGÚN EL NIVEL EDUCATIVO

Instrumentos

Los datos se obtuvieron a través de cuatro pruebas estandarizadas y validadas:

Test de Factor "g" de Inteligencia. Escala 2. R.B. Cattell y A. K. S. Cattell (1990). Es una prueba que mide la inteligencia general no verbal. De aplicación colectiva, está tipificada para población española. Consta de tres escalas para distintas edades, en esta investigación se aplicó la Escala 2 (forma B). Cada escala consta de cuatro pruebas: Series, Clasificaciones, Matrices y Condiciones.

Test de Matrices Progresivas. J. C. Raven (1996). Se trata de una prueba no verbal destinada a medir la capacidad intelectual (habilidad mental general) para comparar formas y razonar por analogía, con independencia de los conocimientos adquiridos y de la cultura del individuo. Los ítems que conforman este test se denominan matrices porque se asemejan a determinantes matemáticos. Y reciben el apelativo de progresivas porque la secuencia de dibujos desarrolla hábitos de atención, percepción y pensamiento que permiten a los sujetos resolver, con mayor facilidad, elementos más difíciles. *Escalas ACRA de Estrategias de Aprendizaje. Román y Gallego (1994, 2004)* de evaluación del uso (percibido) de estrategias de aprendizaje. Versión modificada. Adaptación realizada por Marugán (1995) para alumnos en edad de cursar la escolaridad obligatoria.

ACRA consta de cuatro escalas y es el acrónimo de Adquisición, Codificación, Recuperación de información y Apoyo al procesamiento. Cada una de estas escalas es independiente, posee sus propios baremos, de tal forma que la prueba puede aplicarse en su totalidad o segmentada en escalas, dependiendo del diagnóstico que se quiera realizar. En este caso se han aplicado las cuatro escalas, aunque se analizan con más detalle en este trabajo los resultados referidos a la Escala de Recuperación. La Escala elegida evalúa, a su vez, las estrategias de recuperación de la información a través de cuatro subescalas (gráfico 1), las claves utilizadas son:

B.C.= Búsqueda de Codificaciones.

B.I = Búsqueda de Indicios.

P.R. = Planificación de Respuestas.

R.E. = Respuesta Escrita.

E.R. = Total en Estrategias de Recuperación de Información.

En las respuestas de los alumnos a los ítem centrados en este tipo de estrategias se pretende, por ejemplo, obtener datos sobre la forma en que han codificado la información y si ésta es utilizada o favorece su recuperación; si les ayuda a recordar el evocar sucesos, episodios o anécdotas ocurridos en la clase o en los momentos de aprendizaje; si cuando les preguntan en un examen recuerdan palabras, dibujos o imágenes que tengan que ver con las ideas principales del material estudiado o si preparan la exposición o el examen previamente a nivel mental o con guiones, etc. En definitiva se trata de ver si hay una intencionalidad en la recuperación de la información y si se usan habitualmente estrategias para este fin.

Test de Abreación para Evaluar la Creatividad (TAEC). (De la Torre, 1991). Se recomienda la utilización de la forma B desde la Educación Primaria en adelante, ya que las figuras a completar son algo más complejas (con mayor número de aperturas). Es una prueba de respuesta gráfica que permite valorar cuantitativamente la creatividad. Se puede aplicar desde los tres años de forma colectiva o individual. La tarea consiste en terminar 12 figuras inacabadas, variadas y poco convencionales. Proporciona una puntuación global y puntuaciones para nueve factores de creatividad. Los factores son: resistencia al cierre de aperturas, originalidad, elaboración de las figuras, fantasía, alcance imaginativo, expansión de las figuras, conectividad de unas figuras con otras, riqueza expresiva o vitalidad de las composiciones y fluidez gráfica. El test ofrece baremación en centiles por niveles educativos.

TABLA 1
RESUMEN DE LOS FACTORES DE CREATIVIDAD VALORADOS EN LA PRUEBA TAEC

Factores de creatividad	Qué valora	Qué se puntuá
Resistencia al cierre	Capacidad para retrasar el cierre de aperturas en la figura	Aperturas abiertas o cerradas indirectamente
Originalidad	Rareza estadística del contenido de la imagen elaborada	Infrecuencia de la imagen representada.
Elaboración	Enriquecimiento de la imagen con detalles secundarios y adicionales	Aparición de detalles adicionales, no necesarios para interpretar la imagen
Fantasía	Contenido de la imagen inusual, alejado del entorno familiar	Grado en que la imagen se aleja del entorno cotidiano
Conectividad	Integración de dos o más figuras en un todo	Número de figuras conectadas
Alcance imaginativo	Lugar que ocupa en la imagen la figura dada: cuerpo principal o elemento secundario	Grado en que la figura es un elemento secundario de la imagen
Expansión figurativa	Espacio ocupado por la imagen elaborada	Grado en que la imagen trasciende el espacio de cada figura
Riqueza expresiva	Colorido, perspectiva y representación de seres vivos o en movimiento	Presencia de color, volumen o de seres vivos o en movimiento
Coeficiente de fluidez gráfica	Capacidad de dar respuestas valiosas en el menor tiempo	Cociente entre las puntuaciones de los factores anteriores y el tiempo de realización

Fuente: elaboración propia

Diseño y procedimiento

Hemos seguido un diseño descriptivo correlacional. Se ha intentado controlar algunas variables extrañas que podrían producir algún efecto sobre los resultados finales: (i) Todas las pruebas utilizadas para la medición de CI, creatividad y estrategias de aprendizaje fueron aplicadas colectivamente en las mismas aulas donde los alumnos desarrollaban su vida diaria y durante el horario escolar normal. (ii) Se procuró que las diferentes pruebas fueran aplicadas en una parte del curso escolar en la que los alumnos no tuvieran ningún examen, para, de esta forma, controlar pérdidas de atención. (iii) El profesor, que en el momento de la prueba estaba dando clase, permanecía en el aula como sujeto tranquilizador al entrar un examinador extraño (un psicólogo del equipo).

RESULTADOS

En la tabla 2 mostramos un análisis descriptivo de las variables que analizaremos a lo largo de este estudio.

TABLA 2
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

	Media	Desviación Típica	Mínimo	Máximo	N
CI	131,48	6,459	126	149	50
Creatividad	86,26	33,971	9	159	50
Estrategias de adquisición	23,64	3,403	15	32	50
Estrategias de codificación	58,74	8,921	35	78	50
Estrategias metacognitivas	14,88	3,101	7	20	50
Estrategias de apoyo o socioafectivas	29,18	4,119	15	36	50
Estrategias de recuperación	23,24	2,945	16	28	50
(B.C.) Búsqueda de codificaciones	3,48	,677	2	4	50
(B.I.) Búsqueda de indicios	3,14	,756	1	4	50
(P.R.) Planificación de respuesta	3,66	,626	2	4	50
(R.E.) Respuesta escrita	12,92	2,088	8	16	50
Estrategias de aprendizaje	149,68	18,423	119	194	50

Ante la pregunta de si existe relación funcional asociativa entre las puntuaciones en inteligencia general y las obtenidas en estrategias de recuperación de información en la muestra de alumnos de alta dotación, según nuestros resultados (tabla 3), la variable inteligencia general no correlaciona significativamente con ninguna de las estrategias de recuperación de información. Hay que hacer constar que en los análisis realizados entre la variable CI y el resto de estrategias de aprendizaje de la Escala ACRA tampoco se encuentran correlaciones significativas, así con respecto a las estrategias de adquisición la correlación es de $-.151$; a las de codificación $(-.028)$; estrategias metacognitivas $(.177)$ y respecto a las estrategias de apoyo $(-.046)$.

TABLA 3
CORRELACIÓN (R DE PEARSON) ENTRE CI Y ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE
INFORMACIÓN

		CI	Búsqueda codificación	Búsqueda indicios	Planificación respuesta	Respuesta escrita	Total E. Recuperac.
CI	Correlación de Pearson	1	,021	,141	,051	-,074	-,004
	Sig. (bilateral)	.	,885	,330	,724	,608	,978
	N	50	50	50	50	50	50

Hemos categorizado las puntuaciones en inteligencia general de los sujetos con altas capacidades en 3 grupos para ver si existe relación funcional causal entre aquella y las estrategias de recuperación de información (media en la tabla 4), pero como podemos observar en dicha tabla, tampoco aquí hemos encontrado un valor significativo que justifique dicha atribución.

De forma colateral observamos que existe una correlación significativa ($p \leq 0,01$) entre la puntuación total en Estrategias de Recuperación de Información y las distintas subestrategias de recuperación de información.

TABLA 4
ANOVA TOMANDO EL CI COMO VARIABLE INDEPENDIENTE
(1= alto, 2= medio, 3= bajo)

		N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	gl	F	Sig.
B.C	1	17	3,41	,795	2	4	2	,329	,721
	2	10	3,40	,516	3	4			
	3	23	3,57	,662	2	4			
B.I.	1	17	3,24	,562	2	4	2	,299	,743
	2	10	3,00	,816	2	4			
	3	23	3,13	,869	1	4			
P.R.	1	17	3,71	,588	2	4	2	,399	,673
	2	10	3,50	,707	2	4			
	3	23	3,70	,635	2	4			
R.E.	1	17	12,65	1,656	9	15	2	,729	,488
	2	10	12,50	2,121	9	16			
	3	23	13,30	2,363	8	16			
E.R.	1	17	23,00	2,739	17	27	2	,557	,576
	2	10	22,60	2,591	18	27			
	3	23	23,70	3,267	16	28			

Cabría preguntarse cómo se comportan la variable CI y las estrategias de aprendizaje en general y de recuperación en particular, cuando consideramos a los estudiantes de alta y no alta capacidad intelectual. En este sentido se ha comprobado (tabla 5) que, puntuando mejor el grupo de CI alto en prácticamente todas las subescalas de estrategias y en el total de la prueba ACRA, las diferencias no alcanzan significación estadística a excepción de los resultados en la Escala de estrategias de recuperación

de la información. Es decir, los alumnos de alta capacidad intelectual sí superan en uso de estrategias de recuperación a los alumnos menos dotados, aunque cuando se considera únicamente la muestra de estudiantes de alta dotación no son relevantes las diferencias encontradas.

TABLA 5
DESCRIPTIVOS CORRESPONDIENTES A LOS RESULTADOS EN LA PRUEBA ACRA Y DIFERENCIAS ENTRE LOS GRUPOS DE CI ALTO (1) Y NO ALTO (2)

	CI	N	Media	Desviación típica	Sig.
Estrategias de adquisición	1	54	23,35	3,43	N.S.
	2	251	22,61	3,65	
Estrategias de codificación	1	54	58,37	8,96	N.S.
	2	251	57,33	8,13	
Estrategias de recuperación	1	54	23,13	3,05	0,014
	2	251	21,98	3,11	
Estrategias metacognitivas	1	54	15,00	3,03	N.S.
	2	251	15,28	2,60	
Estrategias de apoyo	1	54	29,67	3,50	.084
	2	251	28,61	4,15	
TOTAL	1	54	149,52	18,16	N.S.
	2	251	145,82	17,75	
Estrategias de adquisición	Total Muestra	327	22,79	3,60	
Estrategias de codificación		327	57,73	8,38	
Estrategias de recuperación		327	22,31	3,15	
Estrategias metacognitivas		327	15,32	2,69	
Estrategias de apoyo		327	28,95	4,02	
TOTAL		327	147,10	17,96	

Para comprobar si existe relación funcional causal entre el nivel educativo (edad) y las estrategias de recuperación de información hemos categorizado el nivel educativo de los sujetos con altas capacidades en 4 grupos. En este caso, como se aprecia en la tabla 6, tampoco hemos encontrado ninguna relación significativa. Los alumnos de altas capacidades puntúan en esta estrategia de forma similar estando en uno u otro nivel educativo. La edad no parece ser discriminante, aunque con la subestrategia de Respuesta Escrita (R.E.) sí parece existir una tendencia a la relación causal ($p = 0,099$), ya que los alumnos del primer nivel (9 años) puntúan ligeramente inferior.

Además se obtuvieron los siguientes resultados cuando se consideraron las puntuaciones en el total de la escala ACRA: (a) Relación funcional causal significativa ($p \leq 0,05$) entre el nivel educativo y estos dos tipos de estrategias: las estrategias de codificación ($p = 0,54$) y las estrategias de apoyo al procesamiento ($p = 0,01$). (b) Tendencia a la relación funcional causal ($p = 0,064$) entre el nivel educativo y la puntuación total en Estrategias de Aprendizaje, confirmando estudios anteriores (Del Caño, Marugán, Román, Galán y Torres, 2005).

TABLA 6
ANOVA TOMANDO EL NIVEL EDUCATIVO (EDAD) COMO VARIABLE INDEPENDIENTE
(1= 4º Ed. Primaria, 2= 5º y 6º Ed. Primaria, 3= 1º E.S.O, 4= 2º E.S.O)

		N	Media	Desv. típica	Mínimo	Máximo	gl	F	Sig.
B.C.	1	13	3,62	,506	3	4	3	2,039	,122
	2	13	3,77	,599	2	4			
	3	14	3,21	,802	2	4			
	4	10	3,30	,675	2	4			
B.I.	1	13	3,23	,927	1	4	3	,265	,850
	2	13	3,23	,725	2	4			
	3	14	3,07	,475	2	4			
	4	10	3,00	,943	2	4			
P.R.	1	13	3,77	,439	3	4	3	,559	,645
	2	13	3,77	,599	2	4			
	3	14	3,57	,646	2	4			
	4	10	3,50	,850	2	4			
R.E.	1	13	11,85	2,304	8	16	3	2,216	,099
	2	13	13,85	2,375	8	16			
	3	14	12,86	1,167	11	15			
	4	10	13,20	2,044	10	16			
E.R.	1	13	22,62	3,070	16	28	3	1,338	,274
	2	13	24,62	3,097	19	28			
	3	14	22,71	1,858	19	26			
	4	10	23,00	3,621	17	27			

TABLA 7
ANOVA TOMANDO EL GÉNERO COMO VARIABLE INDEPENDIENTE

		N	Media	Desv. típica	Mínimo	Máximo	gl	F	Sig.
B.C.	Varones	21	3,48	,680	2	4	1	,001	,973
	Mujeres	29	3,48	,688	2	4			
B.I.	Varones	21	3,05	,805	1	4	1	,535	,468
	Mujeres	29	3,21	,726	2	4			
P.R.	Varones	21	3,67	,577	2	4	1	,004	,950
	Mujeres	29	3,66	,670	2	4			
R.E.	Varones	21	12,57	2,087	8	16	1	1,009	,320
	Mujeres	29	13,17	2,089	8	16			
E.R.	Varones	21	22,76	3,113	16	28	1	,953	,334
	Mujeres	29	23,59	2,822	17	28			

En la tabla 7 describimos la variable género respecto a las estrategias de recuperación de información. Segundo los resultados encontrados no existe ninguna relación funcional causal significativa entre la variable independiente género y las distintas subestrategias de recuperación de la información en alumnos de alta capacidad intelectual.

Del mismo modo se ha categorizado la puntuación total de creatividad en 3 grupos y tras un análisis ANOVA con esta variable como independiente se observan los siguientes resultados de interés (tabla 8). Entre la puntuación total en creatividad y la puntuación total en Estrategias de Recuperación de la Información (E.R.) existe una relación significativa ($p \leq 0,05$); que se concreta únicamente entre la puntuación total en creatividad y la puntuación en estrategias de Respuesta Escrita (R.E.) ($p = 0,05$).

TABLA 8
ANOVA TOMANDO COMO VARIABLE INDEPENDIENTE LA PUNTUACIÓN TOTAL EN
CREATIVIDAD
(1= alta, 2= media, 3= baja)

	N	Media	Desv. típica	Mínimo	Máximo	gl	F	Sig.
B.C	1	17	3,35	,702	2	4	2	,155
	2	17	3,35	,702	2	4		
	3	16	3,75	,577	2	4		
	Total	50	3,48	,677	2	4		
B.I.	1	17	3,24	,437	3	4	2	,218
	2	17	2,88	,857	2	4		
	3	16	3,31	,873	1	4		
	Total	50	3,14	,756	1	4		
P.R.	1	17	3,59	,712	2	4	2	,507
	2	17	3,59	,712	2	4		
	3	16	3,81	,403	3	4		
	Total	50	3,66	,626	2	4		
R.E.	1	17	13,47	1,663	10	16	2	,055
	2	17	11,94	1,952	8	15		
	3	16	13,38	2,363	8	16		
	Total	50	12,92	2,088	8	16		
E.R.	1	17	23,65	2,644	17	27	2	,027
	2	17	21,76	2,587	18	27		
	3	16	24,38	3,117	16	28		
	Total	50	23,24	2,945	16	28		

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A la luz de los resultados obtenidos, no se produce ninguna relación funcional asociativa de carácter significativo entre las puntuaciones obtenidas por los alumnos de altas capacidades en inteligencia general y en estrategias de recuperación de información evaluadas con las Escalas ACRA de estrategias de aprendizaje. Hay que dejar

constancia, sin embargo, que los alumnos de alta capacidad frente a los que no la poseen, sí puntúan de forma superior en todas las estrategias de aprendizaje, incluidas las estrategias de recuperación.

La variable género, según el estudio, no condiciona ningún efecto diferencial significativo en el uso de las cuatro estrategias de recuperación del modelo ACRA: Búsqueda de Codificaciones, Búsqueda de Indicios, Planificación de Respuestas y Respuesta Escrita.

Entre la variable nivel educativo (edad) y las puntuaciones en las estrategias de recuperación Respuesta Escrita existe una tendencia a la relación funcional causal ($p = 0,099$), parece que cuanto mayor sea el nivel educativo y la edad de los sujetos, mejor será la planificación de la respuesta en el examen. El nivel educativo se ha mostrado también significativo ($p = 0,064$) al compararle con la puntuación total en la Escala de estrategias generales de aprendizaje. La edad parece mejorar la eficacia en las estrategias ACRA.

Las relaciones entre creatividad e inteligencia son analizadas en numerosas investigaciones (López y Navarro, 2010; Preckel, Holling y Wiese, 2006); Sligh, Conners y Roskos, 2005). Por los resultados obtenidos la suma de estos dos factores no parece tener influencia en el uso percibido de estrategias de aprendizaje. Se muestra una relación significativa ($p \leq 0,05$) entre creatividad y la puntuación total en Estrategias de Recuperación de la Información. Sin embargo no puede decirse que sea el grupo de alumnos intelectualmente bien dotado y con las mejores puntuaciones en creatividad el que obtenga las mejores puntuaciones en estrategias que permitan recuperar la información. Alta dotación intelectual más creatividad sólo ofrecería como resultado una mejor utilización de las estrategias de recuperación de Respuesta Escrita ($p \leq 0,05$).

Aunque existe un consenso entre los estudiosos de estrategias de aprendizaje respecto al buen uso que de ellas hacen los alumnos con buena dotación intelectual, la realidad es que los resultados que se encuentran para avalar esta hipótesis, como también hemos podido ver en este estudio, no son concluyentes. Así, por ejemplo Del Caño, Marugán, Román, Galán y Torres (2005), estudiaron las relaciones entre la puntuación de la variable inteligencia general y el resto de estrategias de aprendizaje de la escala ACRA. No se encontraron interacciones interesantes, con la excepción de la referida a la subescala Estrategias de Apoyo al Procesamiento de la información ($p \leq 0,05$).

Como interpretación de los resultados de este estudio hay que tener en cuenta que las puntuaciones en inteligencia general de la muestra sufren pocas oscilaciones, ya que varían entre un CI de 126, puntuación mínima y 149 la puntuación máxima. No obstante en el trabajo anteriormente citado, con una muestra muy amplia de alumnos de alta y baja dotación intelectual, también se observa esta tendencia a no establecerse diferencias significativas entre las dos variables.

Pensamos que el desajuste entre lo que observamos en la práctica pedagógica diaria y los resultados de las mediciones que efectuamos estriba en las dificultades para evaluar correctamente las estrategias que utilizan los alumnos.

El procedimiento habitual para examinar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes es el uso de escalas o cuestionarios. Hay que recordar, sin embargo, que este tipo de evaluación autopercibida, aún siendo de utilidad, presenta importantes inconvenientes. Como todos los instrumentos de autoevaluación están mediados por

variables, que hay que analizar. Concretamente en el caso de las estrategias de aprendizaje es importante tener en cuenta el autoconcepto académico del alumnado; las expectativas que crea el ser evaluados por el profesor y el desconocimiento mismo de en qué consiste una determinada estrategia (Elices, Palazuelo, Del Caño, 2003).

Muchos estudiantes son estratégicos en su estudio, pero no conocen o no saben hacer un análisis introspectivo de sus procesos intelectuales, especialmente en los niveles de primaria. Además las estrategias de aprendizaje se utilizan simultáneamente y aunque hay una tendencia en cada persona a usar unas u otras, la propia materia de estudio determina su uso.

Otro importante aspecto a tener en cuenta estriba en el instrumento mismo con el que se evalúan las tácticas y estrategias de los alumnos. No es lo mismo obtener los datos de preguntas que se les formulan directamente o realizar estimaciones de la utilización de las mismas en contextos reales de estudio (Marugán, Del Caño, Román y Torres, 2007).

Creemos que nos hemos de emplear con tesón en diseñar instrumentos o procedimientos más adaptados a la realidad para efectuar dichas mediciones, en caso de no hacerlo así los diseños de entrenamientos en estrategias de aprendizaje serán difíciles de validar experimentalmente. Quizá por estas dificultades se opte por entrenar a profesores, esperando que estos sean los que trasmitan, con su modelado, una forma eficaz de incorporar estrategias de aprendizaje en el estudio, pero si no se mejora la evaluación del alumnado se desconocerá hasta qué punto la enseñanza ha sido eficaz.

La evaluación de las estrategias de aprendizaje de los alumnos, y en particular por lo que atañe a este trabajo, de los de alta capacidad, sigue siendo un tema pendiente de nuestras investigaciones. No descartamos el utilizar metodología cualitativa con entrevistas en profundidad a alumnos seleccionados de alta y no alta capacitación intelectual.

BIBLIOGRAFÍA

- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. (1996). Estrategias de aprendizaje. En J. Beltrán & C. Genovard (Eds.), *Psicología de la Instrucción I: Variables y procesos básicos* (pp. 383-428). Madrid: Síntesis
- Beltrán, J., & Genovard, C. (Eds.) (1999). *Psicología de la Instrucción* (Vol. III). Madrid: Síntesis.
- Bernad, J. A. (1995). *Estrategias de estudio en la universidad*. Madrid: Síntesis
- Cattell, R. B., & Cattell, A. K. S. (1990). *Test de Factor "g". Escala 2*. Madrid: TEA.
- De la Torre, S. (1991). *Evaluación de la Creatividad. T.A.E.C. Un Instrumento de Apoyo a la Reforma*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Del Caño, M., Marugán, M., Román, J. M., Galán, M., & Torres, H. (2005). Estrategias de aprendizaje y alumnos con altas capacidades. En I. Ruiz, F. Vicente, A. Ventura, J. A. Barrio, & F. Fajardo (Eds.), *Necesidades educativas específicas. ¿Hay respuestas?* (pp. 65-72). Badajoz: Psicoex.
- Doménech, M. (2004). *El papel de la inteligencia y la metacognición en la resolución de problemas* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/8958/TesiintelimetacMontseDomenechp.pdf?sequence=1>

- Elices, J. A., Palazuelo, M. M., & Del Caño, M. (2003). *Necesidades educativas del alumnado superdotado. Identificación y Evaluación*. Junta de Castilla y León.
- Gallego, J. L., & González, J. (2008). Cómo planifican la composición escrita alumnos con sobredotación intelectual. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 463-484.
- García, J. A., Prieto, M. D., & Bermejo, M. R. (2000). Estrategias de aprendizaje en estudiantes más capaces. *Faisca. Revista de Altas Capacidades*, 8, 45-53.
- García, R., Clemente, A., & Pérez, E. (1992). Evolución y desarrollo de las estrategias de aprendizaje en Psicología de la Educación. *Revista de Historia de la Psicología*, 13, 1-17.
- López, F. J. (1998). *Programa de entrenamiento en estrategias de elaboración de metáforas para alumnos de secundaria* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Valladolid, Valladolid.
- López, O., & Navarro, J. (2010). Creatividad e inteligencia: un estudio en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 283-296.
- Martín, L. J., Román, J. M., & Carbonero, M. A. (2005). Eficacia de un Programa de entrenamiento en paráfrasis para la mejora del rendimiento. En J. A. Del Barrio, M. I. Fajardo, F. Vicente, A. Ventura, & I. Ruiz (Eds.), *Nuevos contextos psicológicos y sociales en educación: Buscando respuestas* (pp. 409-424). Badajoz: Psicoex.
- Marugán, M. (1996). *Diseño y validación de un programa de entrenamiento en estrategias de relación para alumnos de enseñanza secundaria*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Valladolid.
- Marugán, M., & Román, J. M. (1997). *Aprendo si relaciono: Programa de entrenamiento en "estrategias de relación" para alumnos de Secundaria*. Madrid: Visor.
- Marugán, M., Del Caño, M., Román, M., & Torres, H. (2007). Estudio comparativo entre la evaluación psicométrica y la identificación del profesor para variables psicoeducativas relevantes en primaria y secundaria. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60, 377-395.
- Marugán, M. (2009). Importancia de las estrategias generales de aprendizaje en el rendimiento escolar. *Quaderns Digitals: Revista de nuevas tecnologías y Sociedad*, 55, 1-6
- Monereo, C. (1993). *Las estrategias de aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Doménech.
- Nisbet, J., & Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Preckel, F., Holling, H., & Wiese, M. (2006). Relationship of intelligence and creativity in gifted and non - gifted students: An investigation of threshold theory. *Personality and Individual Differences*, 40, 159-170.
- Prieto, M. D., & Castejón, J. A. (1999). Recursos estratégicos en alumnos superdotados. En A. Sipán (Coord.), *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos* (pp. 211-243). Zaragoza: Mira Editores.
- Raven, J. C. (1996). *Test de matrices progresivas. Escala Color (CPM)*. Madrid: TEA.
- Román, J. M., & Gallego, S. (1994). ACRA: *Escalas de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA.
- Sligh, A., Conners, F., & Roskos, B. (2005). Relation of creativity to fluid and crystallized intelligence. *The Journal of Creative Behaviour*, 39 (2), 123-136.

Fecha de recepción: 16 de febrero de 2012.

Fecha de revisión: 16 de febrero de 2012.

Fecha de aceptación: 17 de mayo de 2012.

Hernández Conesa, Juana M^a; Torralba Madrid, M^a José; Navarro Perán, M^a Ángeles (2013). Correspondencia entre la ideología político-educativa del franquismo y el contenido de las asignaturas obligatorias de moral profesional y religión de los estudios enfermeros. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), 199-221.
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.157001>

CORRESPONDENCIA ENTRE LA IDEOLOGÍA POLÍTICO-EDUCATIVA DEL FRANQUISMO Y EL CONTENIDO DE LAS ASIGNATURAS OBLIGATORIAS DE MORAL PROFESIONAL Y RELIGIÓN DE LOS ESTUDIOS ENFERMEROS

Juana M^a Hernández Conesa, M^a José Torralba Madrid* M^a Ángeles Navarro Perán***

* Profesora Titular de Universidad. Universidad de Murcia

** Doctoranda Facultad de Enfermería. Universidad de Murcia

RESUMEN

Con este estudio hemos establecido la correspondencia entre la ideología y la política-educativa franquista en los estudios enfermeros en España. La investigación pone de manifiesto, a través del análisis gadameriano de los Contenidos de las asignaturas de Moral Profesional y Religión, la determinante influencia de la Iglesia Católica en esta enseñanza. Asimismo, hemos construido un debate específico, hasta ahora inexplorado, acerca de los Contenidos y sus Destinatarios, llevándonos a concluir que, los estudios de Enfermería durante el Franquismo, se determinan como una enseñanza “sin un fin en sí misma”. El cambio de denominación de estos estudios, de Enfermera en Ayudante Técnico Sanitario, relega otros objetivos educativos relacionados con el desarrollo de aptitudes de reflexión crítica y científica. Todo ello implica una redefinición social de esta enseñanza.

Palabras clave: Historia de la Educación; Historia de la Enfermería; Historia Contemporánea.

Correspondencia:

Juana M^a Hernández Conesa: Facultad de Enfermería. Campus de Espinardo. 30100. Universidad de Murcia.
jhconesa@um.es

Investigación subvencionada por el Consejo General de Enfermería de España.

RELATION BETWEEN THE POLITICO-EDUCATIONAL IDEOLOGY OF THE FRANCO REGIME AND CONTENTS OF COMPULSORY SUBJECTS SUCH AS PROFESSIONAL MORAL AND RELIGION IN NURSING STUDIES

ABSTRACT

In this study we analyzed the relationship between ideology and educational policy in nursing studies during the Franco regime in Spain. Using Gadamer's analysis of the Contents of compulsory subjects such as Professional Morality and Religion, this study showed the crucial influence of the Catholic Church in teaching. Also, we initiated and developed a discussion, unexplored until then, on Contents and Recipients, which led us to conclude that nursing studies during the Franco regime were defined to be "aimless". A change in the terminology from Nurse to Registered Nurse set aside other educational objectives related to the development of scientific and critical thinking skills. This implies a social redefinition in teaching.

Keywords: History of Education; History of Nursing; Contemporary History: Franco.

I. INTRODUCCIÓN

I.I. Enfoque de correspondencias entre la ideología franquista y las políticas educativas enfermeras

La correspondencia dentro de cualquier orientación ideológica o político-educativa y su carácter, naturaleza, finalidad, contenidos y destinatarios, se constituye en lo que podríamos denominar un "principio general", que la legislación y la investigación histórica ratifican como tal. De este modo, el análisis de este entramado, descubre las complejas relaciones entre los fenómenos: educativo, social e ideológico, procurándonos el basamento científico discursivo. Asimismo, y partiendo de esta consideración, como premisa previa, entendemos que los *Contenidos* de las materias de Moral Profesional y Religión, establecidos para la formación de enfermeras durante el Franquismo, constituyen un terreno especialmente fértil para el análisis de *correspondencias ideológicas y político-educativas*. En dichas categorías argumentales se basa esta investigación, en donde los fenómenos, a su vez, cuentan con un excelente armazón para el debate acerca de la ideología, finalidad, contenidos educativos, y destinatarios.

En cuanto a la *ideología-mentalidad*, existe unanimidad entre los investigadores a la hora de afirmar que la Iglesia de Roma ha sido la única institución que ha conservado la tradición de la Teología Española de los siglos XVI y XVII, siendo, asimismo, la encargada de la *predicación* y de la *catequesis* como modelo ideológico-educativo, que el Franquismo asume plenamente, para todo el entramado social.

La finalidad de los estudios de Enfermería, se determina dentro de las coordenadas seculares de vocación y caridad cristiana a las que durante la época a estudio, se suman: la técnica y la dependencia y sumisión intelectual al modelo hegemónico médico. Del mismo modo, los *contenidos* analizados en esta investigación, son la expresión de las funciones ancestrales de la enfermera, así como de las futuras acti-

vidades y ocupaciones sociales que pretende el Franquismo para estos estudiantes. En los *contenidos* de las materias de Religión y Moral Profesional, podemos establecer una precisa *correspondencia entre la ideología y la política educativa franquista*, y que se establece, como reglada y obligatoria, para la formación de las enfermeras. Por otra parte, los *Destinatarios* –futuras enfermeras– han de *redefinirse socialmente*, en relación a otros estudiantes a los que no se destinaban materias como la Religión y la Moral Profesional dentro del Plan de Estudios y/o no se les somete a la relación sustantiva en la denominación de *ayudantes*.

Con todo, de entre las distintas y posibles finalidades u objetivos de la educación de las enfermeras, la predominante y la que determinó su configuración definitiva fue, sin duda, la denominación desvirtuada de: *Ayudante Sanitaria frente a la secular de Cuidadora de personas desvalidas o enfermas*. Del mismo modo, la formación en Moral Profesional y Religión, junto a la sumisión intelectual al modelo biomédico contribuyó a hacer de ella una enseñanza *sin un sentido en sí misma*.

En la creencia de que este tipo de estudios contribuyen a profundizar cualitativamente en *la correspondencia entre ideología y política-educativa* nos hemos planteado analizar, mediante un análisis gadameriano, el *contenido* de las asignaturas de Moral Profesional y Religión, durante el Franquismo y su repercusión en el paradigma educativo enfermero. De este modo, en esta investigación, se constata la correspondencia entre la ideología franquista y las políticas educativas destinadas a la formación de las enfermeras.

En cuanto a las fuentes documentales utilizadas en esta investigación, hemos de decir que son fuentes primarias y que no han sido objeto de estudio con anterioridad, por lo que no se ha podido establecer una discusión contrastada de nuestros resultados.

1.2. Naturaleza del entramado socio educativo franquista

A partir de 1936, al Papa Pío XI no le resultó difícil tomar una nueva táctica ideológica, anti-republicana, hecho que contó con el beneplácito del General Franco. Tras la II República los esfuerzos de ésta, no habían cristalizado, los niveles de escolarización eran bajos, el analfabetismo era muy elevado y se mantenía intacta la estructura escolar clasista. A partir de 1939 se concretan esfuerzos antilaicistas, defendiendo a ultranza los intereses que la Iglesia de Roma marcaba, lo que presuponía el mantenimiento de un sistema de “enseñanza neo-feudal”. La Iglesia recobra sus privilegios. Aparece una nueva “Inquisición” que no iba a favorecer, en modo alguno, la investigación y el desarrollo independiente y armónico de la Educación, la Ciencia y la Cultura.

En este entramado social, el Estado ofrecía seguridad a la Iglesia y ésta como contrapartida le proporcionaba un sistema ideológico basado en la doctrina del “pecado original” que concordaba con la concepción fascista del gobierno que bebía en las fuentes de Donoso Cortés y Menéndez Pelayo, entre otros. En el campo educativo serían Luis Vives y San José de Calasanz los elegidos por la ideología Franquista (Chao Rego, 1976). No obstante, la formación enfermera sigue bajo los paradigmas de: profesión no universitaria, maternal-instintiva, amparada en las

cualidades morales frente al conocimiento, así como en la obediencia y la subordinación (Junquera, 1933).

El Opus Dei¹, a partir de 1949, adquiere un gran prestigio dentro de las filas del Régimen. Víctor García Hoz, Ángeles Galino, y José Fernández Huerta, entre otros, intentarán dar una visión pedagógica de signo religioso, a base de vivificar en los estudiantes la idea de lo sobrenatural y conjugarlo con una vida profesional basada en la responsabilidad y el espíritu de sacrificio.

Para la formación enfermera el Opus Dei planifica una educación absolutamente femenina bajo la dimensión de "mujer-consagrada". Si bien, el espíritu en todos los centros educativos, desde la Escuela hasta la Universidad, sigue la línea ideológica del "hogar cristiano". La entrada de Ruiz Giménez en el Ministerio de Educación en 1951 refuerza el liberalismo católico, con un lenguaje más realista y menos dogmático, así como una mentalidad que da más valor a la preparación técnica. Esto continúa incluso hasta 1953, adaptándose una política educativa a los cambios pedagógicos, para intentar dar solución a las deficiencias funcionales del sistema y responder con nuevos objetivos curriculares en los nuevos contextos y propósitos políticos (Maillo, 1989: 5-30). Es en este contexto donde se insertan los estudios de las Carreras Auxiliares de la Medicina, que se unificaran en España durante el Franquismo bajo la denominación de Ayudante Técnico Sanitario (Vicario Peraita, 1968).

En 1969 el Ministerio de Educación y Ciencia, presentaba un documento indicador básico acerca de una futura y completa reorganización del Sistema Educativo Español, conocido como el "Libro Blanco". Por primera vez se reconocían los problemas que arrastraba el Sistema Educativo, tales como: insuficiente dotación docente, fracaso escolar, falta de orientación profesional, falta de eficacia en los métodos didácticos, entre otros. Como vías de solución se apuntaban: la creación de una estructura educativa relacionada o ajustada a la estructura ocupacional, la consecución de una escolarización básica sólida y suficiente, el fomento de una enseñanza superior y una investigación que promovieran el desarrollo social y cultural y la aplicación del principio de educación permanente. Todo ello, insistiendo, en que la educación debía inspirarse en la concepción Cristiana y en los Principios del Movimiento Nacional (Cuadernos para el Dialogo, nº 66, 1969: 7). A partir del Libro Blanco y de su consecuencia, la Reforma Educativa de 1970, se pretende mejorar la calidad y el rendimiento del Sistema Educativo, y de este modo se inicia el tiempo de lo que se ha denominando "transición política".

Nuestro estudio se inserta en el seno de una formación no universitaria, y ajena a la Reforma Educativa de 1970, y se enmarca en el análisis histórico-educativo, acerca del elemento moral-religioso como agente pedagógico de orientación profesional.

2. METODOLOGÍA

Para desvelar la correspondencia entre la ideología franquista y las políticas educativas destinadas a las enfermeras, a través de los textos formativos objeto de estudio

1 Institución perteneciente a la Iglesia Católica. Fue fundada el 2 de octubre de 1928 por Jose María Escrivá de Balaguer, sacerdote español canonizado en 2002. El término latino «Opus Dei» significa «obra de Dios» en http://es.wikipedia.org/wiki/Opus_Dei, consultado el 2/7/ 2011.

de esta investigación, y hacer de ella “conciencia histórica-educativa”, el planteamiento metodológico que hemos seguido se basa en los diseños de la “hermenéutica de lo fáctico”.

De este modo, hemos considerado la “Palabrea” como los fenómenos que sometemos a interpretación. Para ello, hemos relacionado concepto y palabra y por ende, explicado pensamiento y lenguaje para, asimismo, establecer las relaciones conceptuales como espacios significativos de explicación ideológica-educativa (Hernández Conesa, 2011:58). *La hermenéutica gadameriana*², nos permite explicar la correspondencia ideológica del sistema educativo enfermero durante el Franquismo, bajo el prisma de la comprensión y la interpretación.

Proceso de búsqueda documental:

Para obtener la documentación de este estudio se han consultado los fondos documentales de:

- ✓ La Biblioteca Nacional de Madrid.
- ✓ El Archivo Nacional de la Cruz Roja de Madrid.
- ✓ La Biblioteca de la Universidad de Murcia.
- ✓ Biblioteca Regional de la Comunidad Autónoma de Murcia.
- ✓ Biblioteca Pública del Estado de Orihuela, Alicante.
- ✓ Biblioteca del Ilustre Colegio Oficial de Diplomados en Enfermería de la Comunidad de Madrid.
- ✓ Fundación Index de Granada.
- ✓ Biblioteca Casa Siervas de María, Plaza Chamberí, Madrid.
- ✓ Biblioteca Histórica de la Universidad Complutense de Madrid.
- ✓ Biblioteca del Palacio Real de Madrid.
- ✓ Archivo de la Fundación Jiménez Díaz.
- ✓ Biblioteca Central de la Universidad de Alicante.

La búsqueda se ha realizado en el catálogo de éstos centros mediante la utilización de las palabras clave: Enfermería, Ética del Cuidado, Moral Profesional, y Religión. Acotando el periodo de la búsqueda a los años 1939-1975, obteniendo las fuentes primarias que justifican este estudio.

2 La hermenéutica Gadameriana se presenta dentro de un especial desarrollo ontológico e histórico, en el que busca destacar el acontecer de la verdad y el método necesario para llegar a ese acontecer. En su formación fue fuertemente influenciado por el pensamiento de Husserl y especialmente por su maestro Heidegger. En <http://www.monografias.com/trabajos11/gadamer/gadamer.shtml4> Consultado el 4 de septiembre 2011.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. Correspondencia entre ideología franquista y política educativa enfermera, a través de la interpretación gadameriana de los contenidos de los textos de Moral Profesional y Religión

Hemos de destacar que “se dividen los autores de los textos para la profesión Enfermera de 1939 a 1956 como la etapa del conservadurismo y autores tradicionales; y de 1957 a 1975 como la profesionalización práctica y autores en desarrollo” (Domínguez Alcón, 1986: 50-150).

El análisis de los manuales orientados a la Formación Moral y Religiosa de la época, lo realizamos por un lado, con una agrupación en dos períodos que comprenden a los autores más eminentes en Moral Profesional y Religión, y un tercer apartado que nos revela la correspondencia ideológica y la política formativa enfermera durante el franquismo, a través de los manuales de Moral Profesional y Religión, en donde se advierte las claras orientaciones católicas de la época.

- a) El periodo de 1939 a 1956 se descifra a través de los autores: Idelio Pérez, Felipe Sáenz de Cenzano, Box María Cospedal, Felipe S. Pumulier, Manuel Usandizaga, Lorenzo García Tornel, Alonso García Sierra.

De ellos, Manuel de Usandizaga (Usandizaga, 1964), Lorenzo García Tornel (García Tornel, 1952) y Alonso García Sierra (García Sierra, 1945) solo aportan en sus manuales exclusivamente formación técnica y biomédica.

El autor Idelio Pérez (1942), en su obra de Deontología Moral Sanitaria, pone al descubierto que, “salvo algún que otro capítulo insertado como apéndice a los libros que tratan de la formación teórica y práctica de los *auxiliares del médico*, apenas si existen obras que se ocupen, con la extensión y el método debidos, de las *obligaciones religiosas y morales a que practicantes, matronas, enfermeras, enfermeros, visitadoras, entre otras, están sometidos* en el ejercicio de sus respectivas carreras u oficios” (Idelio Pérez 1942), además lo justificamos con el contenido de su índice, que incluye contenidos en Moral Profesional y Religión que marcan el periodo, en el podemos resaltar temas como el secreto profesional y las bases para la elaboración de un Código Moral.

El contenido de moral profesional dentro del manual de Felipe Sáenz de Cenzano (1942), lo encontramos en el tomo I, en el apartado de preliminares, enfocado a la deontología, por un lado, con una serie de indicaciones que asigna a las “relaciones de los Auxiliares con el médico, farmacéutico y la sociedad”. Y por otro lado nos muestra las “condiciones morales científicas que deben *adornar* al Auxiliar Médico [...] sentimiento del deber, paciencia, prudencia, amabilidad, sencillez y caridad” (Sáenz de Cenzano, 1942: 9-29).

Box María Cospedal (1947), en su obra pese a abarcar en su mayoría contenido técnico y biomédico, destina en el tomo I, capítulo segundo “misión, actividades y cualidades de los auxiliares del médico”, describe cuales son “las actividades y deberes globalmente, ya que su conocimiento será instructivo, cualquiera que sea el puesto a que se aspire; cada uno se aplicará aquello que más útil le resulte, según su labor específica”. Detalla la misión, actividades y deberes, cualidades físicas, cualidades morales, cualidades intelectuales del “auxiliar del médico” (Box María Cospedal, 1947:19-46).

<p>San Juan de Dios y a San Camilo de Lelis Celestiales Patronos ante Dios de todas las asociaciones de enfermeros (practicantes) y de todos los enfermeros (practicantes) de ambos sexos existentes en el presente y que en adelante existan en toda la tierra. Esto queremos y mandamos, declarando que las presentes Letras sean y permanezcan siempre firmes, válidas y eficaces, y que debe juzgarse y definirse que ahora y para siempre se determina que surtan y obtengan sus plenos e integros efectos para aquellos a quienes se refieren y en adelante se referirán; asimismo invalidamos y anulamos todo cuanto en adelante se intentare hacer contra estas determinaciones por cualquier autoridad, ya se haga a sabiendas, ya por ignorancia. No obstante cualquier cosa en contrario.</p> <p>Dado en Roma, en San Pedro, bajo el anillo del Pescador, el día 28 del mes de Agosto del año 1930, noveno de nuestro Pontificado.—L. S.—E. Cardenal Pacelli, Secretario de Estado.</p> <p>Ved, pues, practicantes y enfermeras que vais leyendo cuál es la voz de Roma y la voluntad del Papa: San Camilo y San Juan de Dios son los protectores, los abogados, los Patronos celestiales ante Dios de todos vosotros. "Esto queremos y mandamos, y asimismo invalidamos y anulamos cuanto en adelante se intentare hacer contra estas determinaciones por cualquier autoridad, ya se haga a sabiendas ya por ignorancia". Ellos os han precedido en el amor a los pobres enfermos, ellos velan desde el Cielo por vosotros; ellos os alcanzarán cuanto necesitéis para fecundar vuestra profesión. Honradles, invocadles, imitadles.</p> <p style="text-align: right;">194</p>	<p>INDICE</p> <table border="0"> <thead> <tr> <th style="text-align: right;"><i>Página</i></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Misión y preparación del auxiliar del médico 13</td> </tr> <tr> <td>Por los caminos de Jericó 19</td> </tr> <tr> <td>La preciosa margarita 27</td> </tr> <tr> <td>La bondad de compasión 33</td> </tr> <tr> <td>La bondad benéfica 39</td> </tr> <tr> <td>La bondad benéfola 47</td> </tr> <tr> <td>La bondad del corazón o la bondad amante 53</td> </tr> <tr> <td>La religión, vida y fundamento de la bondad 59</td> </tr> <tr> <td>La religión exige una reforma en el practicante y en la enfermera 65</td> </tr> <tr> <td>Aspectos en la reforma de la profesión del auxiliar del Médico 71</td> </tr> <tr> <td>Aspectos de la reforma moral del auxiliar del Médico.—Solidaridad mutua 77</td> </tr> <tr> <td>Características de una escuela para practicantes y enfermeras moral, religiosa y técnica organizada 83</td> </tr> <tr> <td>Los pobres y los enfermos son patrimonio de la Iglesia 89</td> </tr> <tr> <td>Los hospitales del siglo XV y su reforma 95</td> </tr> <tr> <td>Intervención de la Providencia en la reforma hospitalaria 101</td> </tr> <tr> <td>El soldado y el reformador. Características de su obra 107</td> </tr> <tr> <td>El triunfo de la caridad sobre el egoísmo 113</td> </tr> </tbody> </table>	<i>Página</i>	Misión y preparación del auxiliar del médico 13	Por los caminos de Jericó 19	La preciosa margarita 27	La bondad de compasión 33	La bondad benéfica 39	La bondad benéfola 47	La bondad del corazón o la bondad amante 53	La religión, vida y fundamento de la bondad 59	La religión exige una reforma en el practicante y en la enfermera 65	Aspectos en la reforma de la profesión del auxiliar del Médico 71	Aspectos de la reforma moral del auxiliar del Médico.—Solidaridad mutua 77	Características de una escuela para practicantes y enfermeras moral, religiosa y técnica organizada 83	Los pobres y los enfermos son patrimonio de la Iglesia 89	Los hospitales del siglo XV y su reforma 95	Intervención de la Providencia en la reforma hospitalaria 101	El soldado y el reformador. Características de su obra 107	El triunfo de la caridad sobre el egoísmo 113
<i>Página</i>																			
Misión y preparación del auxiliar del médico 13																			
Por los caminos de Jericó 19																			
La preciosa margarita 27																			
La bondad de compasión 33																			
La bondad benéfica 39																			
La bondad benéfola 47																			
La bondad del corazón o la bondad amante 53																			
La religión, vida y fundamento de la bondad 59																			
La religión exige una reforma en el practicante y en la enfermera 65																			
Aspectos en la reforma de la profesión del auxiliar del Médico 71																			
Aspectos de la reforma moral del auxiliar del Médico.—Solidaridad mutua 77																			
Características de una escuela para practicantes y enfermeras moral, religiosa y técnica organizada 83																			
Los pobres y los enfermos son patrimonio de la Iglesia 89																			
Los hospitales del siglo XV y su reforma 95																			
Intervención de la Providencia en la reforma hospitalaria 101																			
El soldado y el reformador. Características de su obra 107																			
El triunfo de la caridad sobre el egoísmo 113																			

<p>Página</p> <table border="0"> <tbody> <tr> <td>El secreto de una profesión fecunda y prodigiosa 119</td> </tr> <tr> <td>Realidades para fundamentar un código moral del practicante y de la enfermera 125</td> </tr> <tr> <td>Sumos Pontifices que más han favorecido al auxiliar del Médico 131</td> </tr> <tr> <td>Protectores y abogados del practicante y de la enfermera 139</td> </tr> </tbody> </table>	El secreto de una profesión fecunda y prodigiosa 119	Realidades para fundamentar un código moral del practicante y de la enfermera 125	Sumos Pontifices que más han favorecido al auxiliar del Médico 131	Protectores y abogados del practicante y de la enfermera 139	
El secreto de una profesión fecunda y prodigiosa 119					
Realidades para fundamentar un código moral del practicante y de la enfermera 125					
Sumos Pontifices que más han favorecido al auxiliar del Médico 131					
Protectores y abogados del practicante y de la enfermera 139					

FIGURA 1

Fuente Primaria. *Índice original de la obra Idelio Pérez*. Biblioteca Nacional de Madrid.

Por último, Felipe S. Pumulier (1949), en la introducción de su manual del practicante, expresa una serie de reflexiones respecto a las “consideraciones físicas y morales de los Auxiliares Sanitarios Practicantes para el desempeño de su misión, así como una serie de deberes respecto para con los enfermos, los Médicos y compañeros” (Pumilier, 1949:1-3).

- b) Durante el periodo de 1956 hasta 1975, destacamos a dos grandes autores, que marcan el contenido de los valores morales y religiosos de los Ayudantes Técnicos Sanitarios, María Rosa Miranda (1956) y Juan Rey (1960). Asimismo, tomamos en consideración las aportaciones de otros autores como: Lázaro M. de Mendijur (1964), Eduardo Vicario Peraita (1968) con un asesoramiento legal respecto a la formación y profesionalización Enfermera (derechos, obligaciones, normativa educativa...) y M^a Jesús Aranguren Iraizozya (1975).

María Rosa Miranda, enfermera y misionera, dirige exclusivamente su obra a la orientación en moral profesional, cumpliendo con los requisitos de adaptación al programa de Ayudante Técnico Sanitario. En la introducción de su obra nos revela: “mucho importa en este terreno la preparación técnica, la educación profesional, las diferentes prácticas que abarcan un tan amplio campo de conocimientos, pero esto es solo una parte. Debe ir unido al conocimiento moral, la formación de la conciencia profesional, la delicadeza del espíritu cristiano que caldea el corazón con el fuego de la caridad divina que inclina la voluntad a la práctica de las obras de misericordia”. (Miranda, 1956: 5). Su obra refleja en diez temas todas las perspectivas de la orientación moral en la enfermera, qué se entiende por moral, la vocación, cualidades físicas, cualidades morales, deberes respecto al enfermo, deberes respecto a los familiares y allegados, deberes respecto a sus compañeros de profesión, deberes con la Institución a que pertenecen y deberes respecto a sí mismo.

Juan Rey, para algunos investigadores, el más representativo en este periodo formativo, dedica íntegramente su obra a la Formación Enfermera en moral profesional con tres manuales dedicados a los tres cursos obligatorios de Ayudante Técnico Sanitario, nos revela en el prólogo: “un *tratadito* que sirviera a los alumnos no solo para preparar las clases y los exámenes, sino también para tenerlo a mano en el ejercicio de la profesión y recordar las soluciones a los diversos casos según se vayan presentando” (Rey, 1960: 5-10). El primer manual del primer curso de Ayudante Técnico Sanitario (ATS) con un total de diez temas y 178 páginas, coincide en la exposición con los mismos contenidos teóricos de la obra de María Rosa Miranda. En el segundo manual del segundo curso de ATS trata con otros diez temas el concepto de Ley, las propiedades de la Ley, elementos esenciales del acto humano, elementos modificados del acto humano, de la conciencia, el acto moral, los pecados de cooperación, de la eutanasia, de la eugenesia, de la obligación de advertir al enfermo cuando llega el peligro de muerte (Rey 1960). Y en el tercer libro adaptado para el tercer curso de ATS, hallamos trece temas que tratan las teorías modernas sobre la limitación de la natalidad, las operaciones prohibidas por la moral, los anovulatorios, el aborto directo, el aborto indirecto, los casos en teoría probablemente lícitos y seguros en la práctica, los procedimientos lícitos para regular los nacimientos, la fecundación artificial, el bautismo de urgencia, viático y unción de los enfermos, las clases de secreto, el secreto médico, y las causas

excusantes del secreto médico (Rey, 1970). Algunos de los contenidos tratados en los dos últimos libros podemos encontrarles similitudes con lo que hoy en día conocemos como *Ética*, o con más precisión, al contenido actual de la *Bioética*.

El autor Lázaro M. de Mendijur contempla un “ libro dirigido especialmente a enfermeras a quienes habla de su vocación, de sus deberes, responsabilidades, espíritu de sacrificio, comportamiento con el enfermo y con el médico, pero también se disponen en el mismo otros temas que no sólo interesan a las enfermeras, sino a los mismos enfermos y a todos los que sienten alguna inquietud sobre el problema de la enfermedad, como son Biología y dolor, cuerpo y alma en el enfermo, valoración de la enfermedad, derechos y deberes de los enfermos, el cristianismo ante la enfermedad [...]” (Mendijur, 1964:5).

M^a Jesús Aranguren Iraizozza enfoca la Formación Enfermera en Moral “a alguna actividad para la que tiene inclinación voluntaria (vocación) y que realiza con continuidad y dedicación (autodisciplina [...]). Enfatiza una serie de “condiciones o dotes humanas con 4 rasgos principalmente: inteligencia, estabilidad, capacidad de trabajo y capacidad de entrega”, además dedica un apartado completo a la formación humana de la Enfermera, la describe como “tarea difícil”, recurre a los términos de “sacerdocio de la enfermera [...] y auténtica vocación cristiana de amor al prójimo [...]” (Aranguren, 1975: 21-34).

- c) La relación directa y exclusiva de la Religión Católica en la Formación Enfermera es comprensible a través de los manuales de autores tan relevantes como: *Aniceet Cool*, (1962), *P. Fischer* (1960), *Aldo Leoni* (1962), y el *Manual de las Hijas de la Caridad* (1942).

Aniceet Cool publica un manual dedicado “a nuestras enfermeras, comadronas, visitadoras, asistentes sociales y, sobre todo a las jóvenes católicas que con la caridad de Cristo en sus almas se inclinan sobre las miserias humanas, en una obra de apostolado y de piedad” (Aniceet Cool, 1962, P. 7). Debido a la extensión e importancia de la obra proporcionamos el índice original del contenido, poniendo de manifiesto la clara orientación religiosa de la misma.

El autor P. Fischer en el prologo argumenta la misma “pero nos faltaba una deontología del apostolado religioso de los sanitarios. Y ésta es precisamente la laguna que viene a llenar sobradamente la traducción al español de la obra del padre Fischer, escrita en alemán: El personal clínico como auxiliar en la cura de almas” [...] “una deontología del apostolado religioso de los sanitarios, dirigido principal y directamente al Ayudante Técnico Sanitario [...]” (P. Fischer, 1960, P.6-7). En el índice pone de manifiesto abiertamente la relación formación Enfermera y Religión Católica.

El autor Aldo Leoni en su manual además del contenido general en Moral Profesional al igual que anteriores autores, en el capítulo I punto II pone de manifiesto la misión moral específica del Profesional Católico. Aportamos el índice de la obra con los contenidos de la misma.

	Págs.	
17. ¿Qué elementos concurren a la moralidad del acto humano?	32	
18. ¿Qué es la conciencia moral?	34	
19. Se puede obrar con dureza ética?	35	
20. ¿Cómo puede saber si tal acto se basa en una opinión bien fundada?	35	
21. ¿Qué es una ley?	36	
22. ¿Cómo se clasifican las leyes?	36	
23. ¿Cuál es la obligación de las leyes?	37	
PRIMERA PARTE		
Deberes de la enfermera para consigo misma	41	
CAPÍTULO I.		
<i>La salud física, intelectual y moral de la enfermera.</i>		
I. SALUD FÍSICA.		
24. ¿La enfermera debe gozar de buena salud?	43	
25. ¿Qué debe evitar y qué debe hacer seriamente la enfermera desde el punto de vista de la salud?	43	
26. ¿Tiene otros motivos para cuidar su salud física?	46	
II. SALUD INTELECTUAL	47	
27. ¿La función de la enfermera exige una inteligencia especializada?	47	
28. ¿La enfermera tiene el deber de cultivar su inteligencia?	48	
29. ¿El deber de cultivar la espíritu consciente solamente es una idealidad?	49	
30. Pero ¿dónde encontrar tiempo para hacer todo esto?	50	
III. SALUD MORAL	51	
31. Además de una salud física e intelectual, ¿qué se necesita para que una enfermera sea completa?	51	
CAPÍTULO II		
<i>La vida espiritual de la enfermera</i>		53
I. CONOCIMIENTO DE LA RELIGIÓN	53	
32. La enfermera ¿puede contentarse con un conocimiento somero de la religión?	53	
33. ¿Hay diferencias entre religiosidad y devoción?	54	
34. ¿En qué debe, pues, fijarse la enfermera en su conocimiento de la religión?	55	
II. DIFERENCIAS RELIGIOSAS	56	
35. ¿De qué deberes religiosos se proponen tratar aquí?	56	
A) Santificación de los días de fiesta	57	
36. ¿Qué comprende la santificación de las fiestas?	57	
37. ¿A qué nos obliga el descanso dominical?	58	
38. Denos algunas explicaciones con motivo de la asistencia a la Misa del domingo y de las fiestas de próceres	60	
39. ¿Qué son algunos motivos que excusen de la asistencia a la Misa, útiles para ser conocidos por las enfermeras?	61	
40. ¿Cuáles son los criterios que pueden y deben establecerse en esta materia?	62	
B) La mortificación.	62	
41. ¿Es razonable la Iglesia al prescribir el ayuno y la abstención en ciertas épocas y días?	62	
42. ¿Cuál es el alcance exacto del ayuno y de la abstención?	64	
43. ¿Qué clase de personas están excluidas del ayuno y de los mortificados?	68	
44. ¿Qué clase de personas están exentas de la abstención?	68	
C) La Confesión y la Comunión	69	
45. ¿Qué debe saber la enfermera sobre la confesión?	69	
46. ¿Cuáles son las prescripciones de la Iglesia respecto a la Comunión Fascul?	73	
47. ¿Qué debe pensar la enfermera sobre la comunión frecuente para ella y sus enfermos?	74	
48. ¿Cuáles son las condiciones requeridas para la comunión?	75	

Págs.	
49. ¿Es prudente por parte de la Iglesia impedir la recepción de la comunión a los fieles al menos una vez al año?	78
50. ¿Por qué es importante que la enfermera practique todos sus frutos?	79
51. ¿Oración y ejercicios de piedad	80
52. ¿Cómo debe conservar la enfermera su vida espiritual?	80
52. ¿Por qué ejercicios la enfermera se esforzará en dedicar a Dios algunos momentos de su jornada?	82
SEGUNDA PARTE	
Deberes de la enfermera hacia las personas del medio social en que trabaja	85
CAPÍTULO I.	
Deberes hacia los superiores e inferiores	87
83. ¿En qué sentido hablamos de los deberes de la enfermera hacia los superiores?	87
54. ¿Qué entendéis aquí por superiores?	87
55. ¿Cuál es el deber primero de una enfermera católica hacia todos sus superiores?	88
56. ¿Cuál es el segundo deber de la enfermera católica hacia todos sus superiores?	89
57. ¿Qué exige especialmente la obediencia de las enfermeras?	91
58. ¿Qué hay otros deberes de la enfermera hacia sus superiores más que el respeto y la obediencia?	91
59. ¿Qué cualidades debe mostrar la superiora en sus relaciones con los inferiores?	93
CAPÍTULO II.	
Deberes de la enfermera hacia sus compañeras	97
60. ¿Qué virtudes realizan los consejos que se pueden dar a las enfermeras a propósito de sus relaciones con las compañeras?	97
61. ¿Qué cualidades debe mostrar la enfermera en sus relaciones con las compañeras?	97
62. ¿Qué pensar de la amistad entre compañeras?	100
362	363
Págs.	
63. ¿Cómo se distingue una buena amistad de una amistad peligrosa?	100
64. La caridad hacia las compañeras, ¿no exige la pérdida o el ocultamiento de la personalidad?	101
65. ¿Conviene que la enfermera practique otras virtudes en las relaciones con las compañeras?	102
CAPÍTULO III.	
Deberes respecto al sacerdote y al médico	104
66. ¿Cuál es la norma que debe regir la conducta de la enfermera respecto al sacerdote y al médico?	104
67. ¿Cómo debe comportarse la enfermera respecto al sacerdote?	104
68. ¿Cuáles son los deberes de la enfermera hacia el médico?	106
69. ¿Cómo debe comportarse la enfermera al hospital?	107
70. ¿Cómo debe comportarse con el médico a domicilio?	108
71. ¿Qué hacer cuando el médico ordena un acto que nuestra conciencia reprende o prohíbe la moral católica?	109
72. ¿Cuáles son los deberes especiales de la enfermera encargada de un servicio de laboratorio?	112
CAPÍTULO IV	
Deberes de la enfermera con los allegados del enfermo	114
73. ¿Qué entendéis por allegados del enfermo?	114
74. ¿Cómo se comportará la enfermera en el hospital o clínica con los allegados del enfermo?	114
75. ¿Cómo se comportará con los allegados del enfermo en el domicilio?	117
76. ¿Hay peligros especiales a los que está expuesta la enfermera a domicilio?	121
77. ¿Cuáles son los deberes de la enfermera, so-	

Págs.	
bre todo visitadora, con relación a la institución o al servicio en el que trabaja?	122
78. La enfermera, ¿puede ejercer un hermoso apostolado en las familias de sus enfermos?	123
PARTE TERCERA	
Deberes de la enfermera para con el enfermo	125
CAPÍTULO I	
El hombre que nace	127
79. ¿Por qué es importante esta tercera parte del manual?	127
1. <i>El derecho del niño a nacer</i>	128
80. ¿Por qué habla del derecho del niño a nacer?	128
81. La propagación de la vida, ¿está dejada al libre capricho de los padres?	128
82. ¿Qué es el matrimonio?	128
83. ¿El matrimonio es una institución humana?	129
84. ¿Se puede pensar que el matrimonio ha sido instituido por Dios?	129
85. ¿Qué leyes inglesas han dado Dios al matrimonio?	130
86. ¿Cómo se prueba la ley natural de la unidad del matrimonio?	130
87. Probad la ley natural de la perpetuidad	131
88. Probad la ley natural de la indisolubilidad	132
89. ¿Cuál es la razón última de estas leyes del matrimonio?	132
90. ¿Qué se puede pensar de los esposos que privan al acto conugal de su poder creador?	132
91. ¿Qué consecuencia debemos deducir de la respuesta precedente?	133
92. ¿El Estado debe prohibir el matrimonio a ciertas personas y hacerlas mutilar para que sean estériles?	134
93. ¿Es, pues, necesario aprobar los matrimonios de ciertas personas taradas cuya posteridad no puede ser más que desgraciada?	134
364	365
Págs.	
94. ¿Qué podemos pensar del método Oginio (Kraus-Smudder), que consiste en no tener relaciones conyugales, sino en los tiempos agénésicos?	135
95. ¿Cuál es el deber de la enfermera en la cuestión matrimonial? ¿Qué las relaciones matrimoniales sobre las cuales tendrá que dar su parecer frecuentemente?	136
96. ¿Qué hará la enfermera cuando se suscite la cuestión de la limitación de los hijos?	138
97. ¿Qué juicio puede ser dado por la enfermera respecto a la continencia ilustrada "método Oginio"?	139
98. ¿Qué debe pensar la enfermera de la eugenesia?	139
99. ¿Qué debe pensar la enfermera de la fecundación artificial?	141
100. ¿Qué otras opiniones y prácticas en la Encíclica "Caritas in veritate" denuncian la Iglesia como enfermera respecto al tema?	143
101. ¿Qué se entiende con el nombre de "nño"?	143
102. ¿Qué entendemos bajo el nombre de "atentado contra la vida"?	143
103. ¿El feticidio y el aborto directamente provocados deben considerarse como homicidio?	144
104. ¿Bajo qué condiciones es permitido provocar el aborto?	144
105. ¿Cómo defendió ocasionalmente la enfermera el derecho del niño a nacer?	146
2. <i>El derecho del niño a "renacer"</i>	148
106. ¿Qué entendéis por el derecho del niño a "renacer"?	148
107. ¿Qué debe saber toda enfermera comadrona al propósito del bautismo de la infancia?	149
108. ¿Qué debe hacer después de haber administrado el bautismo de urgencias?	155
109. ¿Cuál es el oficio de la enfermera comadrona en el bautismo solemne que se celebra en la Iglesia?	156
110. ¿Qué pensar de la práctica de salir a Misa pocos días después de haber dado a luz?..	157

<table border="0"> <tr><td>Capítulo II</td><td style="text-align: right;">Págs.</td></tr> <tr><td>El hombre que sufre</td><td style="text-align: right;">159</td></tr> <tr><td> 1. El derecho del hombre a curarse</td><td style="text-align: right;">159</td></tr> <tr><td> 111. ¿Cuál es el campo normal de la actividad de un enfermo?</td><td style="text-align: right;">159</td></tr> <tr><td> 112. ¿Qué es un enfermo?</td><td style="text-align: right;">159</td></tr> <tr><td> 113. ¿Qué derecho tiene la enfermera en el tratamiento del enfermo?</td><td style="text-align: right;">159</td></tr> <tr><td> 114. ¿Se puede obligar a una persona a sufrir una enfermedad?</td><td style="text-align: right;">160</td></tr> <tr><td> 115. ¿En cuáles categorías quedan los enfermos?</td><td style="text-align: right;">161</td></tr> <tr><td> 116. ¿Qué posición tomará la enfermera católica ante los enfermos mentales?</td><td style="text-align: right;">161</td></tr> <tr><td> 117. ¿Qué es la autogestión y qué función tiene la autogestión para ayudar a esos enfermos?</td><td style="text-align: right;">164</td></tr> <tr><td> 118. ¿Qué pensará hipnotismo médico al servicio de los enfermos?</td><td style="text-align: right;">164</td></tr> <tr><td> 119. ¿Qué pensará de la lobotomía o leucotomía?</td><td style="text-align: right;">165</td></tr> <tr><td> 120. ¿Cómo debe actuar la enfermera frente a los toxicómanos?</td><td style="text-align: right;">165</td></tr> <tr><td> 121. ¿Cómo calificar un abuso químico de esos drogadictos?</td><td style="text-align: right;">166</td></tr> <tr><td> 122. ¿Qué pensar de la conciencia y del espíritu de los enfermos mentales?</td><td style="text-align: right;">167</td></tr> <tr><td> 123. ¿Cómo se puede clasificar a los enfermos físicos?</td><td style="text-align: right;">169</td></tr> <tr><td> 124. ¿Cuál es la cualidad primordial que debe tener toda enfermera digna de este nombre?</td><td style="text-align: right;">170</td></tr> <tr><td> 125. ¿La enfermera puede exponerse al contagio y arriesgar su vida?</td><td style="text-align: right;">171</td></tr> <tr><td> 126. La enfermera debe exponerse al contagio y arriesgar su vida?</td><td style="text-align: right;">172</td></tr> <tr><td> 127. ¿Cuál es la segunda cualidad que debe tener toda enfermera responsable?</td><td style="text-align: right;">172</td></tr> <tr><td> 128. ¿Qué debe hacer para la enfermera el secreto profesional?</td><td style="text-align: right;">174</td></tr> <tr><td> 129. ¿Querríais poneros algunos ejemplos en que el secreto profesional no entre en juego?</td><td style="text-align: right;">176</td></tr> </table>	Capítulo II	Págs.	El hombre que sufre	159	1. El derecho del hombre a curarse	159	111. ¿Cuál es el campo normal de la actividad de un enfermo?	159	112. ¿Qué es un enfermo?	159	113. ¿Qué derecho tiene la enfermera en el tratamiento del enfermo?	159	114. ¿Se puede obligar a una persona a sufrir una enfermedad?	160	115. ¿En cuáles categorías quedan los enfermos?	161	116. ¿Qué posición tomará la enfermera católica ante los enfermos mentales?	161	117. ¿Qué es la autogestión y qué función tiene la autogestión para ayudar a esos enfermos?	164	118. ¿Qué pensará hipnotismo médico al servicio de los enfermos?	164	119. ¿Qué pensará de la lobotomía o leucotomía?	165	120. ¿Cómo debe actuar la enfermera frente a los toxicómanos?	165	121. ¿Cómo calificar un abuso químico de esos drogadictos?	166	122. ¿Qué pensar de la conciencia y del espíritu de los enfermos mentales?	167	123. ¿Cómo se puede clasificar a los enfermos físicos?	169	124. ¿Cuál es la cualidad primordial que debe tener toda enfermera digna de este nombre?	170	125. ¿La enfermera puede exponerse al contagio y arriesgar su vida?	171	126. La enfermera debe exponerse al contagio y arriesgar su vida?	172	127. ¿Cuál es la segunda cualidad que debe tener toda enfermera responsable?	172	128. ¿Qué debe hacer para la enfermera el secreto profesional?	174	129. ¿Querríais poneros algunos ejemplos en que el secreto profesional no entre en juego?	176	<table border="0"> <tr><td>Capítulo III</td><td style="text-align: right;">Págs.</td></tr> <tr><td>El hombre que muere</td><td style="text-align: right;">199</td></tr> <tr><td> 1. Peligro de muerte</td><td style="text-align: right;">199</td></tr> <tr><td> 146. ¿Cuál es, en general, el gran deber de la enfermera cuando la muerte amenaza la vida de su enfermo?</td><td style="text-align: right;">199</td></tr> <tr><td> 147. ¿Cuál debe ser la gran preocupación de la</td><td style="text-align: right;">200</td></tr> <tr><td> C) La absolución</td><td style="text-align: right;">267</td></tr> <tr><td> D) La satisfacción</td><td style="text-align: right;">268</td></tr> <tr><td> E) La misericordia</td><td style="text-align: right;">269</td></tr> <tr><td> F) Preparación</td><td style="text-align: right;">270</td></tr> <tr><td> B) Acción de gracias</td><td style="text-align: right;">271</td></tr> <tr><td> 6. El Santo Víatico</td><td style="text-align: right;">272</td></tr> <tr><td> 7. La Extremunción</td><td style="text-align: right;">282</td></tr> <tr><td> 8. La indulgencia plenaria antes de la muerte</td><td style="text-align: right;">285</td></tr> <tr><td> 9. Oraciones por los agonizantes</td><td style="text-align: right;">302</td></tr> <tr><td> 10. La Misa para los enfermos</td><td style="text-align: right;">324</td></tr> <tr><td> 11. Los funerales</td><td style="text-align: right;">385</td></tr> <tr><td> 12. Oraciones diversas</td><td style="text-align: right;">388</td></tr> <tr><td> Índice analítico</td><td style="text-align: right;">349</td></tr> <tr><td> Índice general</td><td style="text-align: right;">359</td></tr> </table>	Capítulo III	Págs.	El hombre que muere	199	1. Peligro de muerte	199	146. ¿Cuál es, en general, el gran deber de la enfermera cuando la muerte amenaza la vida de su enfermo?	199	147. ¿Cuál debe ser la gran preocupación de la	200	C) La absolución	267	D) La satisfacción	268	E) La misericordia	269	F) Preparación	270	B) Acción de gracias	271	6. El Santo Víatico	272	7. La Extremunción	282	8. La indulgencia plenaria antes de la muerte	285	9. Oraciones por los agonizantes	302	10. La Misa para los enfermos	324	11. Los funerales	385	12. Oraciones diversas	388	Índice analítico	349	Índice general	359
Capítulo II	Págs.																																																																																		
El hombre que sufre	159																																																																																		
1. El derecho del hombre a curarse	159																																																																																		
111. ¿Cuál es el campo normal de la actividad de un enfermo?	159																																																																																		
112. ¿Qué es un enfermo?	159																																																																																		
113. ¿Qué derecho tiene la enfermera en el tratamiento del enfermo?	159																																																																																		
114. ¿Se puede obligar a una persona a sufrir una enfermedad?	160																																																																																		
115. ¿En cuáles categorías quedan los enfermos?	161																																																																																		
116. ¿Qué posición tomará la enfermera católica ante los enfermos mentales?	161																																																																																		
117. ¿Qué es la autogestión y qué función tiene la autogestión para ayudar a esos enfermos?	164																																																																																		
118. ¿Qué pensará hipnotismo médico al servicio de los enfermos?	164																																																																																		
119. ¿Qué pensará de la lobotomía o leucotomía?	165																																																																																		
120. ¿Cómo debe actuar la enfermera frente a los toxicómanos?	165																																																																																		
121. ¿Cómo calificar un abuso químico de esos drogadictos?	166																																																																																		
122. ¿Qué pensar de la conciencia y del espíritu de los enfermos mentales?	167																																																																																		
123. ¿Cómo se puede clasificar a los enfermos físicos?	169																																																																																		
124. ¿Cuál es la cualidad primordial que debe tener toda enfermera digna de este nombre?	170																																																																																		
125. ¿La enfermera puede exponerse al contagio y arriesgar su vida?	171																																																																																		
126. La enfermera debe exponerse al contagio y arriesgar su vida?	172																																																																																		
127. ¿Cuál es la segunda cualidad que debe tener toda enfermera responsable?	172																																																																																		
128. ¿Qué debe hacer para la enfermera el secreto profesional?	174																																																																																		
129. ¿Querríais poneros algunos ejemplos en que el secreto profesional no entre en juego?	176																																																																																		
Capítulo III	Págs.																																																																																		
El hombre que muere	199																																																																																		
1. Peligro de muerte	199																																																																																		
146. ¿Cuál es, en general, el gran deber de la enfermera cuando la muerte amenaza la vida de su enfermo?	199																																																																																		
147. ¿Cuál debe ser la gran preocupación de la	200																																																																																		
C) La absolución	267																																																																																		
D) La satisfacción	268																																																																																		
E) La misericordia	269																																																																																		
F) Preparación	270																																																																																		
B) Acción de gracias	271																																																																																		
6. El Santo Víatico	272																																																																																		
7. La Extremunción	282																																																																																		
8. La indulgencia plenaria antes de la muerte	285																																																																																		
9. Oraciones por los agonizantes	302																																																																																		
10. La Misa para los enfermos	324																																																																																		
11. Los funerales	385																																																																																		
12. Oraciones diversas	388																																																																																		
Índice analítico	349																																																																																		
Índice general	359																																																																																		

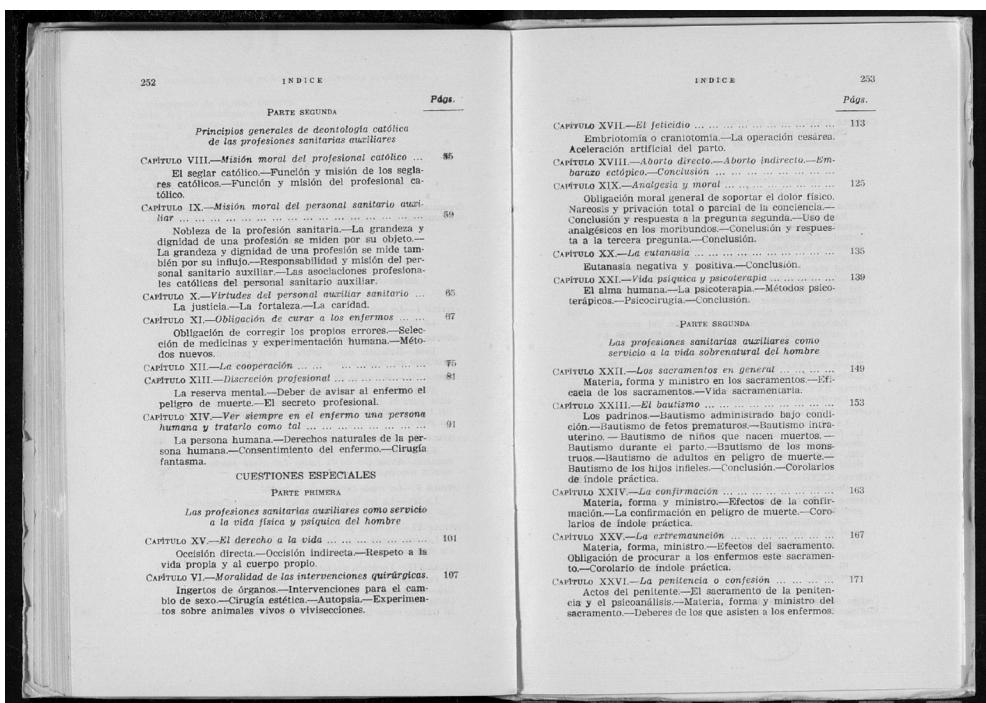
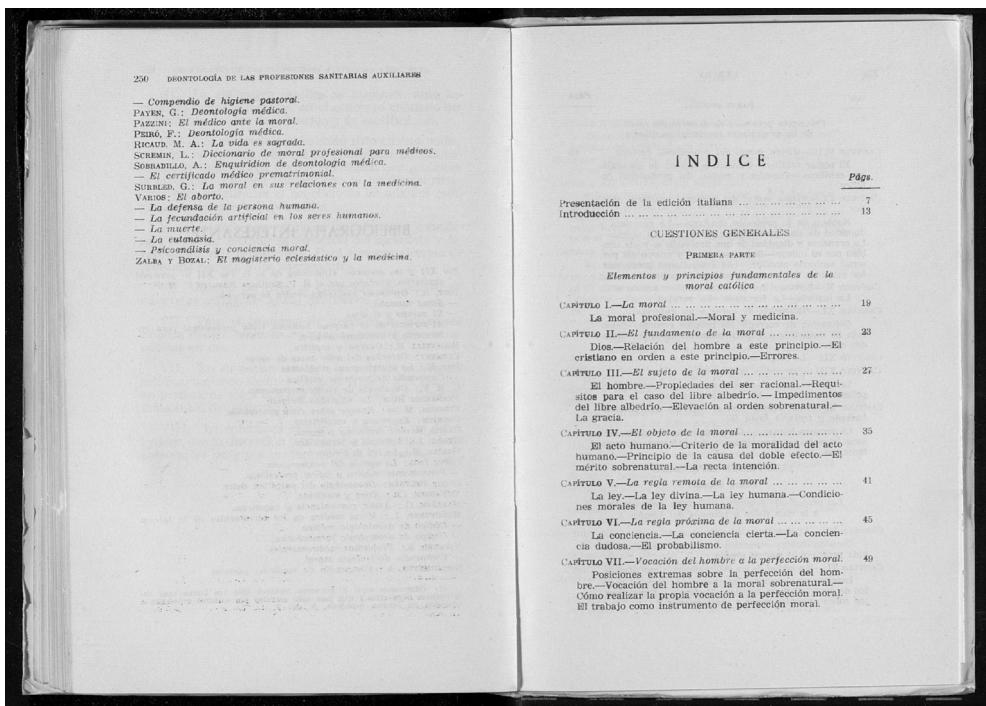
FIGURA 2

Fuente Primaria. *Índice original obra de Aniceet Cool*. Biblioteca Nacional de Madrid.

ÍNDICE	
	Págs.
PRÓLOGO	5
EL SANITARIO COMO AUXILIAR EN LA CURA DE ALMAS	17
La responsabilidad	17
La personalidad	19
La defensa	20
La dignidad	21
I.—LOS SANTOS SACRAMENTOS	23
El Bautismo	23
La preparación para el Bautismo solemne	28
El rito del Bautismo solemne	30
La Confesión y el acto de perfecta contrición	38
Modo de avivar la verdadera contrición	40
LA COMUNIÓN DE LOS ENFERMOS	42
Puntos generales	42
Requisito para la Comunión de los enfermos	45
Oraciones antes de la Comunión	48
ÍNDICE	
	Págs.
Rito de la Comunión de los enfermos	49
Oraciones para después de la Comunión	58
La Extremaunción	59
Oración antes de la Extremaunción	62
El rito de la Extremaunción	63
Indulgencia de la Buena Muerte	63
Fórmula de la Bendición Apostólica con indulgencia plenaria "In Articulo Mortis"	73
Absolución	77
Cabe al lecho del moribundo	78
El comportamiento cabe al lecho del moribundo	79
Junto a un moribundo no católico	82
Jaculatorias y consuelos	83
Recomendación del alma	85
Al expirar	93
II.—LOS SACRAMENTALES EN GENERAL	97
Los sacramentales junto al lecho del enfermo	99
III.—ORACIONES CABE AL LECHO DEL ENFERMO.	105
Oraciones de la mañana	107
Oraciones de la noche	108
Oraciones diversas	110
IV.—LAS ORACIONES DEL SANITARIO	133
V.—APÉNDICE	138
ACABÓSE DE IMPRIMIR EN MADRID, EN LOS TALLERES DE GRÁFICAS HALAR, EL DÍA 24 DE MARZO DE 1960, FESTI- VAD DE SAN GABRIEL ARCÁNGEL.	

FIGURA 3

Fuente Primaria. *Índice original obra de P. Fischer*. Biblioteca Nacional de Madrid



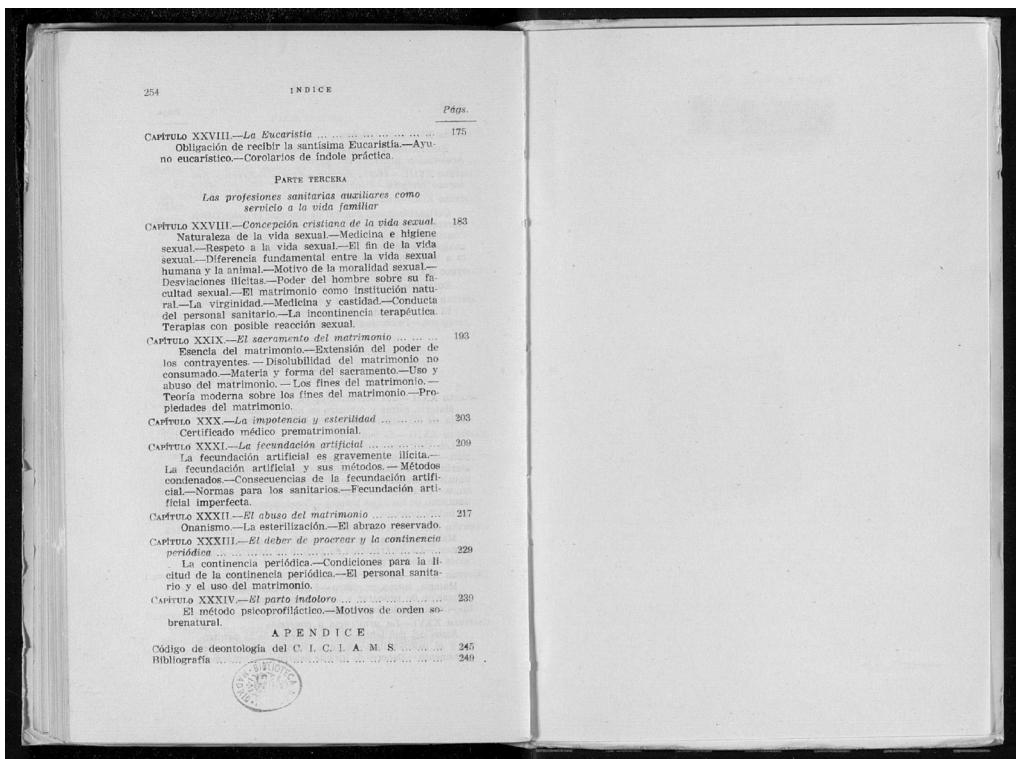


FIGURA 4

Fuente Primaria. *Índice original de la obra de Aldo Leoni*. Biblioteca Nacional de Madrid

El *Manual de las Hijas de la Caridad*, en la carta prólogo de Carlos L. Souvay declara “el Señor de la Caridad espera de la irradiación de vuestro celo en este ministerio de la salvación de las almas colocadas por Él mismo en vuestro camino, a fin de que vosotras las conduzcáis a Él” (Manual Hijas de la Caridad, 1942: 9). En el índice de materias podemos apreciar la orientación religioso-vocacional de esta orden religiosa dedicada al cuidado de los pobres y/o enfermos.

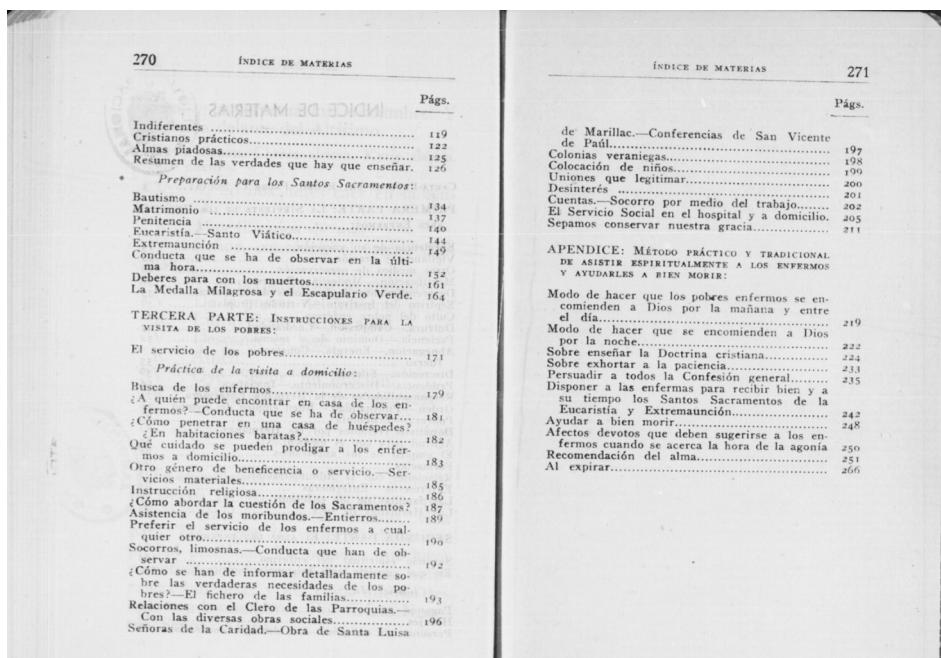
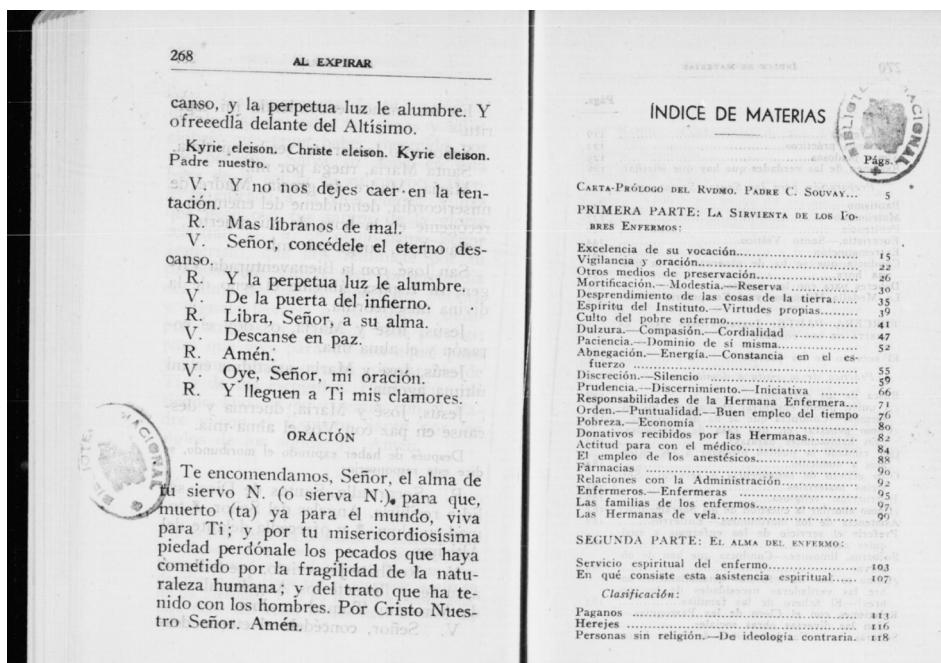


FIGURA 5

Fuente Primaria. *Índice original del Manual de las Hijas de la Caridad*. Biblioteca Nacional de Madrid.

Asimismo, el autor José Álvarez Sierra y Manchón en colaboración con el Dr. Jorge Murga y Serret (1965), expone la implicación de las indicaciones Católicas en la asistencia a los enfermos en su capítulo II, dentro de un manual con amplios contenidos biomédicos y técnicos para la formación enfermera de la época, “pese a todos los detractores y textos sectarios, la influencia del Cristianismo en la asistencia de los enfermos ha sido positiva y a ella se debe casi todo su esplendor [...]” (Sierra y Manchón, 1965: 9).

Para finalizar este apartado, el autor Manuel Gutiérrez Alonso dedica su obra exclusivamente a dar una serie de normas y orientaciones de carácter religioso para la Enfermeras al servicio de la Seguridad Social, declara “además de las cualidades físicas, intelectuales y morales que exige tu profesión de Enfermera, exige también espíritu de apostolado discreto y prudente, respetuoso con la conciencia del enfermo, activo y lleno de caridad”. (Gutiérrez Alonso, 1966: 3), explica el vínculo de la Enfermera y ciertos Sacramentos como el bautismo, la asistencia a moribundos, y una serie de virtudes y cualidades, entre ellas la caridad, seguida por la bondad, la abnegación, la vocación, sin olvidar que para ello se requiere salud, ciencia y conciencia.

3.2. Enfoque de la enseñanza enfermera

Con la recopilación de los Programas Formativos, que anexamos en la tabla I y II, aprobados para las Carreras Auxiliares de la Medicina y para los estudios de ATS,

TABLA 1
DESCRIPCIÓN DE LA NATURALEZA DE LOS ESTUDIOS ENFERMEROS
Asignaturas y Áreas de Conocimientos de los Programas de Estudio

Fuente: Gaceta de Madrid y Boletín Oficial del Estado (varios números).

Adaptado de Domínguez Alcón 1986

Asignaturas/Áreas de conocimientos	1939-1952	Asignaturas/Áreas de conocimientos	1939-1952
Anatomía	Sí	Medicina Preventiva	Sí
Fisiología	Sí	Matemáticas aplicadas	Sí
Patología (general, médica quirúrgica)	Sí	Física	Sí
Medicina-cirugía de urgencia	Sí	Química aplicada	Sí
Psiquiatría	Sí	Sociología	Sí
Obstetricia	Sí	Farmacología	Sí
Materno-Infantil	Sí	Técnica y cuidado de enfermos	Sí
Higiene-Bacteriología	Sí	Psicología	Sí
Enfermedades transmisibles	Sí	Medicina social	Sí
Dermatología	Sí	Educación física	Sí
Dietética.	Sí	Historia de la profesión.	Sí
<i>Moral Profesional</i>	Sí	Formación política.	Sí
<i>Religión</i>	Sí	Hogar.	Sí
Biología-Histología.	Sí	Enfermería fundamental	Sí
Microbiología-Parasitología.	Sí	Ciencias de la conducta y psiquiatría.	Sí
Puericultura-Pediatria.	Sí	Enfermería médico-quirúrgica.	Sí
Salud pública.	Sí	Geriatría.	Sí
Terapéutica física.	Sí		

conjuntamente al contenido biomédico y técnico, precisamos la reveladora presencia de la materia de Moral Profesional y Religión, y destacamos que además se cursaba con carácter obligatorio.

TABLA 2

*DESCRIPCIÓN DE LA NATURALEZA DE LOS ESTUDIOS ENFERMEROS
Asignaturas y áreas de conocimientos de los Programas de Estudio Universidad de Madrid
(1952-1977). Biblioteca Nacional de Madrid*

Asignaturas/Áreas de conocimientos.	1953			1955			1977		
	Primer Curso	Segundo Curso	Tercer Curso	Primer Curso	Segundo Curso	Tercer Curso	Primer Curso	Segundo Curso	Tercer Curso
Anatomía	X			X			X		
Fisiología	X						X		
Patología (general, médica quirúrgica)	X			XX					
Medicina-cirugía de urgencia.				X					
Psiquiatría	X						X		
Obstetricia.	X						X		
Materno-Infantil	X								
Higiene-Bacteriología.	X			X					
Enfermedades transmisibles.	X			X					
Dermatología.									
Dietética.	X			X					
<i>Moral Profesional</i>	XXX			XXX			XXX		
<i>Religión</i>	XXX			XXX			XXX		
Biología-Histología.	X								
Microbiología-Parasitología.				X					
Puericultura-Pediatria.	X						X		
Medicina Preventiva.	X								
Matemáticas aplicadas.	X								
Física.	X								
Química aplicada.	X								
Sociología.	X						XX		
Farmacología.	X						XX		
Técnica y cuidado de enfermos.	XX			X					
Psicología	XX			XX					
Medicina social.				X					
Educación física.	XXX			XXX					
Historia de la profesión.	X			X					
Formación política.	XXX			XXX					
Hogar.	XXX								
Enfermería fundamental							X		
Ciencias de la conducta y psiquiatría.							XXX		
Enfermería médico-quirúrgica.							XX		
Salud pública.							XX		
Terapéutica física.							X		
Geriatria.							X		

La tabla I nos muestra las asignaturas que se cursaban con carácter obligatorio entre los años 1939 y 1953, poniendo de manifiesto la presencia de las asignaturas de Moral Profesional y Religión dentro del Plan de Estudios de Enfermeros de la época.

Del análisis de la tabla II, la cual representa al periodo entre 1952 y 1977, correspondiente a los estudios de Ayudante Técnico Sanitario, reflejamos marcando con una "x", el curso y el año en el cual se impartía la asignatura, y ponemos de manifiesto que las asignaturas de Moral Profesional y Religión, se daban durante todo el periodo, en los tres cursos formativos y con carácter obligatorio.

4. CONCLUSIONES

En este artículo se ha identificado la *correspondencia* entre la *ideología y la política educativa franquista* a través del carácter, naturaleza y finalidad asignados a los estudios de Enfermería. Este *principio general*, que la Normativa Jurídica y el Conocimiento Histórico nos confirman a través de las relaciones entre los fenómenos: educativo, social e ideológico, ha constituido el basamento de nuestra investigación. Asimismo, con el análisis gadameriano de los contenidos de las materias obligatorias, de Religión y Moral Profesional, en los estudios enfermeros, hemos construido un debate específico, hasta ahora inexplorado, acerca de los *Contenidos* y sus *Destinatarios*, llevándonos a concluir que, los estudios de Enfermería durante el Franquismo, se determinan como una enseñanza "sin un fin en sí misma".

Este debate sobre la *correspondencia entre ideología y política educativa* desvela, a su vez, la determinante influencia de la Iglesia Católica en los estudios enfermeros durante el Franquismo, en contraste con otros estudios, de las hoy denominadas Ciencias de la Salud. Todo ello, obliga a una *redefinición social* de estos estudios, que además, ven modificada su secular denominación por la *unificada y desnaturalizada* de: Ayudante Técnico Sanitario. Así, de entre las finalidades u objetivos, distintos y posibles, de estos estudios, emerge como conclusión preeminente la continuidad del paradigma cristiano-vocacional-caritativo y moralizante, que comporta, a su vez, la sumisión intelectual y la discriminación por razón de sexo. De esta manera, la autoría y la intención argumental del *contenido de los textos formativos enfermeros*, analizados en esta investigación, pone de manifiesto que la piedra angular de lo que podríamos denominar *naturaleza del debate ideológico-educativo franquista enfermero* se identifica, a la luz de los resultados obtenidos, con el establecimiento de una política-educativa *ad hoc* para las enfermeras, relegando otros objetivos educativos relacionados con el desarrollo de aptitudes de reflexión crítica y científica.

5. BIBLIOGRAFÍA

5.1. Fuentes primarias

- Leoni, A. (1962). *Deontología de las profesiones sanitarias*. Madrid: Ed. Conculta.
- Álvarez S. y Manchón, J. (1965). *Historia de la profesión (enfermera-practicante-matrona) 2º curso*. Madrid: Ed. Graficas Onofre Alonso.

- Aranguren Iraizoz, M.J.; et al (1975). *Formación de la enfermera. Perspectivas de una formación*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Aznar Embrín, S. (1941). *La misión social de la enfermera*.
- Bonel, M. (1940). *Episodio de una Enfermera*. Zaragoza: Ed. El Noticibro.
- Box, A. (1947). *Manual teórico práctico para practicantes y enfermeras (2 tomos) 2^a edición*. P. 19-46. Madrid: Ed. Reus centro de enseñanza y publicación S.A.
- Conferencia del Vizconde de Eza. *El alma femenina española* (1940). Madrid.
- Cool, A. (1962). *Manual de la enfermera católica*. Madrid: La milagrosa.
- Decreto del Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de 8 de septiembre de 1955. *Programa Oficial de Ayudante Técnico Sanitario (Unificación de carreras de practicantes, matronas y enfermeras) 1^º, 2^º y 3^º curso. Común a todas las Facultades de Medicina*. Madrid, 1959.
- Escuela de Ayudantes Técnicos Sanitarios "San Francisco de Asís". 1973. *Código de Deontología de las Enfermeras*. Madrid.
- Escuela de Ayudantes Técnicos Sanitarios de Nuestra Señora de la Esperanza*. Valencia, Imp. S. Almerich, 1959.
- Esteban Romero, A. (1953). Pio XII enaltece la misión de las enfermeras. *Revista Firmes*, año 1, nº 3.
- Fischer, P. (1960). *El auxiliar sanitario en la cura de almas*. Madrid: Studium.
- García Sierra, A. (1945). *Las carreras auxiliares médicas 5^a ed.* Madrid: Edit.
- García Tornel, L. (1952). *Manual del practicante y de la enfermera 5^a edición*. 2 Tomos. 589 págs. Barcelona: Bosch Casa Editorial.
- Gutiérrez Alonso, M. (1966). *Normas y orientaciones de carácter religioso para las enfermeras al servicio de la Seguridad Social*. Madrid.
- Huellín Martaza, R. (1942). *La enfermera en el hogar y en la clínica. Manuales Prácticos Molinos*. Buenos Aires, Argentina: Molino.
- Mendijur, L. (1964). *Enfermeras, enfermeros y moral*. Madrid: Ed. Studium.
- Manual de las hijas de la caridad* (1942). Madrid. Ed. La milagrosa.
- Miranda, M.R. (1956). *Orientación de moral profesional*. Madrid: Publicaciones Murga.
- Murga y Serret, J. (1963). *La enfermera española. 10^a edición*.
- Pérez, I. (1942). *Deontología moral sanitaria del auxiliar del médico*. Bilbao-Madrid: Ed. Imprimatur.
- Programa de estudios para Damas Auxiliares Voluntarias Cruz Roja Española.
- Programa de la Escuela de Enfermeras (ATS) dirigida por las R.R. Hospitalarias del Sagrado Corazón de Jesús*. Madrid, octubre de 1959.
- Pumilier, F.S. (1949). *Manual del practicante. TOMO I*. Madrid: Librería editorial científico médica española.
- Reglamento de Régimen Interno Escuela de ATS Sevilla*. Sevilla, 1968.
- Reglamento del cuerpo de Damas Auxiliares Voluntarias Cruz Roja Española*. Madrid. 1962.
- Reglamento del cuerpo de Damas Auxiliares Voluntarias Cruz Roja Española*. Madrid. 1969.
- Reglamento del cuerpo de Damas Auxiliares Voluntarias Cruz Roja Española*. Madrid. 1971.
- Rey, J. 1^º, 2^º y 3^º curso de la 2^a edición (1960-1961), 3^a edición (1963-1965), 4^a edición (1967-1970) 5^a edición (1970-1973) y 6^a edición (1972). *Moral profesional del Ayudante Técnico Sanitario*, Santander, Editorial Sal Terrae.

- Rico Avelló C. (1962). *Escuela de Ayudantes Técnicos Sanitarios Femeninos*. Madrid: Gráficas González.
- Sáenz de Cenzano, F. (1942). *Manual del practicante. 3^a edición*. Zaragoza: Tip. Octavio y Félez.
- Universidad de Barcelona. 1971. *Estudios de Ayudantes Técnicos Sanitarios*. Barcelona.
- Universidad de Madrid. 1962. *Ayudantes Técnicos Sanitarios. (Unificación de carreras de practicantes, matronas y enfermeras). Curso 1^o*. Madrid. Ed. Departamento de publicaciones de la Facultad de Medicina de Madrid.
- Universidad de Madrid. 1962. *Ayudantes Técnicos Sanitarios. (Unificación de carreras de practicantes, matronas y enfermeras). Curso 3^o*. Madrid. Ed. Departamento de publicaciones de la Facultad de Medicina de Madrid.
- Universidad de Madrid. 1965. *Ayudantes Técnicos Sanitarios. (Unificación de carreras de practicantes, matronas y enfermeras). Curso 1^o, 2^a edición*. Madrid. Ed. Departamento de publicaciones de la Facultad de Medicina de Madrid.
- Universidad de Madrid. 1966. *Ayudantes Técnicos Sanitarios. (Unificación de carreras de practicantes, matronas y enfermeras), Curso 3^o, 2^a edición*. Madrid, Ed. Departamento de publicaciones de la Facultad de Medicina de Madrid.
- Universidad de Madrid. 1966. *Técnicos Sanitarios. (Unificación de carreras de practicantes, matronas y enfermeras). Curso 2^o, 2^a edición*. Madrid. Ed. Departamento de publicaciones de la Facultad de Medicina de Madrid.
- Universidad de Madrid. 1969. *Ayudantes Técnicos Sanitarios. (Unificación de carreras de practicantes, matronas y enfermeras), Curso 1^o, 3^a edición*. Madrid. Ed. Departamento de publicaciones de la Facultad de Medicina de Madrid.
- Universidad de Madrid. 1969. *Ayudantes Técnicos Sanitarios. (Unificación de carreras de practicantes, matronas y enfermeras). Curso 3^o, 3^a edición*. Madrid. Ed. Departamento de publicaciones de la Facultad de Medicina de Madrid.
- Universidad de Madrid. 1970. *Ayudantes Técnicos Sanitarios. (Unificación de carreras de practicantes, matronas y enfermeras), Curso 2^o 4^a edición*. Madrid. Ed. Departamento de publicaciones de la Facultad de Medicina de Madrid.
- Universidad de Madrid. 1970. *Ayudantes Técnicos Sanitarios. (Unificación de carreras de practicantes, matronas y enfermeras). Curso 2^o, 3^a edición*. Madrid. Ed. Departamento de publicaciones de la Facultad de Medicina de Madrid.
- Universidad de Madrid. 1971. *Ayudantes Técnicos Sanitarios (Unificación de carreras de practicantes, matronas y enfermeras). Curso 3^o, 4^a edición*. Madrid. Ed. Departamento de publicaciones de la Facultad de Medicina de Madrid.
- Usandizaga, M. (1964). *Manual de la enfermera y del practicante. 8^a edición*. Madrid: Ed. Mayfe.
- Usandizaga, M. (1970). *Manual de la enfermera y del practicante. 9^a edición*. Madrid: Ed. Mayfe.
- Vicario Peraita, E. (1968). *Legislación de Ayudantes Técnicos Sanitarios, apéndice 1965, 66 y 67*. Burgos: Talleres Gráficos Diario de Burgos.

5.2. Fuentes Secundarias

“En torno al Libro Blanco”, en *Cuadernos para el Dialogo*, nº 66, 1969.

Álvarez Nebreda, C. (2008). *Catálogo bibliográfico de publicaciones enfermeras (1541-1978)*. Madrid: Colegio Oficial de Enfermería de Madrid.

- Álvarez Nebreda, C. (2010). *Catálogo de publicaciones periódicas enfermeras (1864-1977)*. Madrid: Colegio Oficial de Enfermería de Madrid.
- Bedmar Moreno, M., Montero García, I. (2010). Visión histórico-educativa en la España del franquismo. Influencias y repercusiones a través de los testimonios de vida de nuestros mayores. 2010. *Revista de Investigación Educativa*. 28 (1), 141-156.
- Cantero González, M.L., Hernández Conesa, J.M., Beinet Montesinos, J.V. (2010). *Formación e Identidad Enfermera en el Franquismo*. Murcia: Colección Arte y Ciencia de la Sanación. Historia de la Educación. Diego Marín-Editor.
- Castilla del Pino Cordón, F.; Gimferrer, P.; Giner, S.; González Ruiz, J.M.; Gubern, R.; Ivars, J.F.; Mones, J.; Monleón, J.; París, C.; Tamares, R.; M. Tuñón de Lara, M.; Vázquez Montalbán, M. (1977). *La cultura bajo el Franquismo*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- Chao Rego, J. (1976). *La iglesia en el Franquismo*. Madrid: Felmar.
- Domínguez Alcón, C. (1986). *Los cuidados y la profesión enfermera en España*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Donahue, P. (1996). *Historia de la enfermería*. Barcelona: Doyma.
- Equipo reseña. 1977. *La cultura española durante el franquismo*. Bilbao. Ediciones Mensajero.
- Ferrandes Torres, M. *Interpretación política de la Historia de España. Adaptado al programa oficial*. Ed. Nuevas gráficas S.A.
- Guillamón Álvarez, F.J. (1990). *Metodología de la Historia, en Aspectos Metodológicos de la Investigación Científica*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Hernández Conesa, J.M. (1996). La construcción de la enfermería como disciplina científica: una aproximación desde su historia y sus fundamentos teóricos. *Tesis Doctoral*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Hernández Conesa, J.M. (2011). Interpretación doctrinal comparativa entre el "Manuale dell' Infermere Oosia Istruzione sul di Assistere i Malati" de Ernesto Rusca y "Notas sobre Enfermería. Qué es y Qué no es" de Florence Nightingale. *Tesis Doctoral*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Hernández, F. (Coord.). (1996). *Historia de la enfermería en España. Desde la antigüedad hasta nuestros días*. Madrid: Síntesis.
- Jaques, G. (1971). *El franquismo: Historia y balance 1939-1969*. Edición Ruedo ibérico.
- Junquera, M.T. (1933). *Conferencia dictada en la Escuela de Enfermera del Hospital Central de la Cruz Roja Española en Madrid. 6 de Abril de 1933*. Bajo el título: "Lo que puede y debe ser la Enfermera".
- Maillo, A. (1989). *Historia crítica de la Inspección Escolar en España*. Madrid: Unión de Inspectores Técnicos de Educación.
- Mayordomo, A. (Coord.); López Martín, R.; Martí Ferrández, J.J.; Bascuñana Cortes, J.; Aguiló Díaz, C. (1999). *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Morodo, R. (1985). *Los orígenes ideológicos del Franquismo: Acción española*. Madrid: Alianza editorial.
- Pulido Mendoza, R., Hernández Conesa, J.M., Beneit Montesinos, J.V. (2011). *La formación Enfermera de la Cruz Roja Española*. Murcia: Colección Arte y Ciencia de la Sanación. Historia de la Educación. Diego Marín editor.

- Rebollo Catalán, M.Á.; Vega Caro, L.; García Pérez, R.. 2011 El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos en el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 311-323.
- Revel, J.; Chartier, R. (1978). "Annales", en Le Goff, Jaques (ed.), *La nouvelle histoire*. París.
- De la Cierva, R. (1975). *Historia del Franquismo. Orígenes y configuración (1939-1945)*. Barcelona: Planeta.
- Sellán Soto, M^a.C. (2010). *La profesión va por dentro. Elementos para una historia de la Enfermería Española contemporánea. 2^a Edición*. Madrid: FUDEN.

Fecha de recepción: 31 de enero de 2012.

Fecha de revisión: 3 de febrero de 2012.

Fecha de aceptación: 2 de septiembre de 2012.

Escudero, Inmaculada; León, José A.; Morera, Yurena (2013). Are discourse comprehension and cognitive processes influenced by the type of language (English and Spanish)? A cross-language study based on elaborative inferences generation. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), 223-237.
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.139071>

ARE DISCOURSE COMPREHENSION AND COGNITIVE PROCESSES INFLUENCED BY THE TYPE OF LANGUAGE (ENGLISH AND SPANISH)? A CROSS-LANGUAGE STUDY BASED ON ELABORATIVE INFERENCES GENERATION

Inmaculada Escudero

(UNED)

José A. León

(Universidad Autónoma de Madrid)

Yurena Morera

(Universidad de la Laguna)

ABSTRACT

The aim of this study was to determine whether discourse comprehension processes, focusing on the type of inferences activated during reading, would be influenced by the language (English and Spanish) as supported by linguistic relativity theories. 20 U.S. and 20 Spanish undergraduates took part in this study using a think-aloud task. The results suggest that inference generation was not restricted by language differences. In contrast, these data support the idea that inference activation reflects a universal cognitive processes pattern.

Keywords: cross-languages, comprehension processes, inference generation, linguistic relativity theories, think-aloud task.

Correspondencia:

Inmaculada Escudero. e-mail: iescudero@psi.uned.es. Tel.: 34 91 398 94 65. Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. UNED. Juan del Rosal, 10. 28040-Madrid (Spain)

Acknowledgments: This research was partly supported by a faculty research grant from the Spanish Ministry of Science and Technology (PSI2009-13932). We thank Dr Augusto Buchweitz (CCBI, Carnegie Mellon University) for their helpful comments on an earlier draft of this article.

¿ESTÁN LOS PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS EN LA COMPRENSIÓN DEL DISCURSO INFLUIDOS POR EL TIPO DE LENGUA (INGLÉS VS ESPAÑOL)? UN ESTUDIO TRANSLINGÜÍSTICO BASADO EN LA GENERACIÓN DE INFERENCIAS ELABORATIVAS

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es determinar si los procesos de comprensión del discurso, en especial los diversos tipos de inferencias que se activan durante la lectura, están o no influidos por la lengua materna (inglés vs. español), tal y como apuntan algunas teorías sobre el relativismo lingüístico. En este estudio, consistente en una tarea de pensamiento en voz alta, participaron 20 estudiantes universitarios norteamericanos y 20 españoles. Los resultados obtenidos sugieren que la activación de inferencias no está restringida a las diferencias idiomáticas. Por el contrario, los datos apoyan la idea de que la activación de inferencias refleja un patrón universal en los procesos cognitivos.

Palabras clave: estudios translingüísticos, procesos de comprensión, generación de inferencias, tarea de pensamiento en voz alta, teorías lingüísticas relativistas.

During the past two decades, there has been significant research on inference generation in reading. Inferences, conceived as “encoded (implicit) features of the meaning of a text” (McKoon & Ratcliff, 1989, p. 335) have been considered as the core of comprehension processes (Schank, 1975). The most common assumption is to consider that inference generation is a complex and necessary activity in day-to-day comprehension processes. Given its complexity, inference generation has been explained from various theoretical viewpoints and analyzed by different methods and measures. The extent of the inference depends on a number of different factors. While some inference processes seem to be automatic and effortless others, by contrast, seem to be dependent on the goals, strategies, and contextual situations of the readers. These include the level of reading skill, language skill, previous knowledge, and reading purpose (Escudero & León, 2007; Fincher-Kiefer, 1995; León & Pérez, 2001; Narváez, van den Broek & Barrón, 1999). Nevertheless, over the past 60 years other theoretical perspectives, such as linguistics and anthropology, have developed and argued the possible impact that a language has on cognition. The theories that posit some shaping or determining effect of language on thought are typically grouped under the term of linguistic relativity theories (see Gumperz & Levinson 1996, for a review). From another perspective, psychologists who study the online effects of language on thought processes advocate that there is no scientific evidence that languages dramatically shape their speakers ways of thinking (e.g., Pinker, 1994). In this study we intended to determine whether inference generation, as a product of discourse comprehension, would be impacted by the influence of language, as advocated by linguistic relativity theories; or, by contrast, whether inference generation is a universal cognition process that works independently of the language, as an inherent feature of our mind.

HOW LANGUAGE MAY AFFECT COMPREHENSION PROCESSES AND COGNITION

Languages differ from one to another in terms of how they describe the world. Does the language we speak influence the way we think? This question, out of favor for many years, is most commonly associated with Sapir (1921) and Whorf (1956). Whorf, for example, proposed that the categories and distinctions of each language enshrine a way of perceiving, analyzing, and acting in, the world. Insofar as languages differ, their speakers too should differ in how they perceive and act in objectively similar situations. The understanding that a language impacts the cognition of its speakers is an old and heated debate between different points of view, especially linguistics, psychology and anthropology (see Gumperz & Levinson 1996; Lucy 1992, for overviews). The theories on these aspects are typically grouped under the umbrella term of linguistic relativity theories, or also as the Sapir-Whorf Hypothesis (SWH).

In recent years, linguistic relativity theories have been regaining the interest of researchers (see Gentner & Goldin-Meadow, 2003, for a review). Recent investigations have mostly centered on perceptual arenas such as space, time and motion. For example, studies have focused on how different languages describe spatial relations. Results show important differences between English, Spanish, Finnish, and Dutch, among other languages (e.g., Bowerman, 1996; Clark, 2004; Levelt, 1989; Levinson, 1996). For example, Levelt (1989) comparing deictic terms across languages concludes that English and Dutch speakers *perceive* distance to ego differently than Spanish and Japanese speakers. But when English and Dutch speakers express distance information, they must represent that information in their messages in bipartite form, whereas Spanish and Japanese speakers must use a tripartite code (Levelt, 1989). Languages also differ from one another in their descriptions of time, as described by Boroditsky's (2001) and Scott's (1989) comparison of English and Mandarin languages; in their grammatical distinction between objects and substances (Lucy & Gaskins, 2001); and languages also differ in how objects are grouped into grammatical categories. For example, recent studies carried out by Boroditsky, Schmidt & Phillips (2003) suggest that the grammatical genders assigned to objects by a language do indeed influence people's mental representation of objects in Spanish and German speakers.

Languages also differ from one another in their description of motion. Different authors and an important collection of different data strongly suggest differences between the users of Satellite-framed languages (S-languages), such as Germanic languages (e.g., Dutch, English, German, Icelandic, Swedish, and Yiddish) and Verb-framed languages (V-languages), such as Romance languages (e.g., French, Spanish, Italian, and Portuguese). S- and V-languages speakers attend to the components of motion events in different ways while producing or interpreting linguistic communication about motion. For S-language speakers, manner is an inherent component of directed motion along a path, and the semantic space of manner is highly differentiated. For V-language speakers, manner is much less salient and attention is focused on changes of location and settings in which motion occurs. The determining linguistic factor seems to be the availability of a main-verb slot for manner verbs in S-languages, in contrast to a main-verb slot for path verbs in V-languages (e.g., Aske, 1989; Slobin, 1996, 1997; Slobin & Hoiting, 1994).

From another perspective, classic studies in anthropological linguistics suggest that there are also substantial differences in semantic categories in social arenas such as kinship (Danziger, 2001; Foley, 1997; Romney & D'Andrade, 1964). There are direct studies of the cognitive effects of social semantics. Boroditsky and Schmidt (2000) found effects of linguistic gender on people's encodings of objects. For example, they taught Spanish-English and German-English bilinguals English names for objects (such as "Mary" for a table) and found that people retained the names better when the gender was consistent with the gender of the noun in their first language. In addition, bilinguals' English descriptions of the objects were consistent with the gender in their first language.

From a different perspective, cognitive psychologists and linguists agree that linguistic universal processes do exist, but report evidence to the contrary (e.g. Heider, 1972; Li and Gleitman, 2002; Malt, Sloman, Gennari, Shi & Wang, 1999). Different languages such as English, Spanish, German, Japanese or Finnish draw on the same mental or neural substrate. As Bates, Devescovi & Wulfeck (2001) point out, "they do not 'live' in different parts of the brain". However, these authors also argued that "they can differ in the way this mental/neural substrate is taxed or configured, making differential uses of the same basic mechanisms for perceptual processing, encoding and retrieval, working memory, and planning" (p. 371). The online effects of language on thought processes have been noted by psychologists, though not perceived as centrally important to the classical issues of language and cognition. For example, Pinker (1994) writes that "there is no scientific evidence that languages dramatically shape their speakers' ways of thinking" (p. 57). Other authors have not found any evidence that linguistic distinctions do influence non-linguistic similarity and memory for scenes (Li & Gleitman, 2002; Munnich, Landau & Dosher, 2001).

One of the reasons for such controversy is that research on linguistic relativity is incomplete without tending to the cognitive processes that are brought to bear, online, in the course of using language. For example, Slobin (2003) writes that the voluminous literature on linguistic relativity has concerned itself primarily with the search for influences of particular languages on nonlinguistic cognition, in situations in which language is not being used. This represents a long tradition in which anthropologists, psychologists, and linguists alike have sought to relate grammatical and semantic systems of a language to the worldview, epistemology, or culture of the community of speakers of a language. There is another problem related to the methods applied to analyze differences between languages: the diversity of approach within cross-linguistic research has given rise to diversity in methods, which could be affecting a better comparison between studies (see Berry, 2000; Berry, Poortinga, Segall & Dasen, 1992; Escudero, 2004; Kim, Park & Park, 2000, for a review). Basically, cross-linguistic studies can be divided into two perspectives. One of these perspectives treats language like a between-subject variable, so it applies the same experimental design in two or more languages to determine how the linguistic differences affect the performance of a task. The second perspective, in turn, treats languages like experiments in their nature, exploring particular properties of a certain language, with the objective to formulate questions that cannot be answered in another language.

Slobin (1987) hypothesizes, in his "thinking for speaking," that when constructing utterances in discourse, one fits ones' thoughts into available linguistic forms.

Nevertheless, there are not very many previous cross-language pieces of research that help us determine if discourse differences produce varying inference patterns in the same context. Most of comparative studies come from the fields of Linguistics and Psycholinguistics, and most have not focused on cross-language aspects concerning text comprehension processes. Only few studies have attempted to analyze cultural differences in the context of telling stories (e.g., Chafe, 1980; Tannen, 1980, 1983, 1984, 1988) or recall (e.g. Mandler, Scribner, Cole & De Forest, 1980). By contrast, we hypothesized “reading for understanding”—that is, the time in which linguistically codable dimensions must be accessed and heeded through inferences that are necessary for text comprehension, while he or she is thinking aloud. In our current work, we seek to test whether verbally describing the text strengthens language effect. We work with two languages, English and Spanish (S versus V- languages). In addition, we further explored if different types of written discourse also strengthen the language effect. In this view, we think that is possible to compare anticipatory and consequence effects related to cognitive processes such as inferences, comprehension and interpretation processes as a critical interface between language and cognition.

A FUNCTIONAL FRAMEWORK FOR ANALYZE THE IMPACT OF LANGUAGE AND TYPE OF TEXT THROUGH INFERENCES

Inferences express cognition in our mind through the language used by the reader. Inferences constitute an ideal tool for studying cognition and comprehension processes while subjects read a text and think aloud. To investigate the inference processes during reading, different pieces of research have applied different measures. While many studies have used speeded techniques in which one element is probed for activation during reading (see Haberlandt, 1994 or Singer, 1994 for a review), others chose verbal protocol methods such as question answering (e.g. Graesser, 1981; Graesser & Clark, 1985; Long, Oppy & Seely, 1997) and think-aloud tasks (e.g. Escudero, 2004; Trabasso & Magliano, 1996; Trabasso & Suh, 1993; Zwaan & Brown, 1996). In think-aloud research, readers have demonstrated a variety of reactions during reading, including conscious inference-making, text integration, and text interpretation (see León & Escudero, 2003 or Pressley & Afflerbach, 1995 for a review). In particular, think-aloud has been used as a method that reveals inferences and mental processes that occur during comprehension. In addition, think-aloud tasks ought to show the information available in working memory and also information that is consciously used and encoded (Ericsson & Simon, 1993).

Most constructionist frameworks adopt the idea that a finite set of inference categories could be produced during comprehension (e.g. Graesser, Singer & Trabasso, 1994; van den Broek, Fletcher & Risdien, 1993). As far as stories are concerned, van den Broek *et al.* (1993) distinguished between backward, forward and concurrent inferences. Trabasso and Magliano (1996) adopted a similar approach and, in addition, categorized explanations as backward inferences, associations as being concurrent, and predictions as forward inferences, thus establishing important connections between time and the type of inference generated. The authors proposed three types of inferences that can be activated during the comprehension of a sentence: (1) explanation, (2) prediction, and (3) association.

Explanatory, associative, and predictive inferences are functionally different. According to Trabasso and Magliano (1996), explanation and prediction each serve to integrate sentences across the text. Explanatory inferences are "backward" oriented in narrative time and serve the purpose of linking the focal sentence (the sentence being read) with either text information or prior knowledge-based inferences. Explanatory inferences often provide reasons as to why something occurs. The readers form expectations about the causal antecedents. Explanatory reasoning is the primary means by which coherence in understanding is achieved. In narrative discourse, an explanation could provide a basis, rationale, motive, idea, condition, pretext, or the "why and wherefore" of events, states and actions. But explanations are also assumed to be the main form of understanding in scientific and naive reasoning about physical reality (Chi, de Leeuw, Chiu & LaVancher, 1994; León, 2009). In contrast, predictive inferences are oriented to the "future" and they are identified as expectations based on prior knowledge and the information contained in the focal sentence. Predictions, like explanations, are manifestations of causal cognition and comprehension processes. Lastly, associations can provide information about who does what to whom and with what, when, and where. Predictions also provide information on features, properties, relations, and functions of people, objects, or concepts (Trabasso & Magliano, 1996). They are concurrent with the information in the focal sentence and they are usually based on the activation of the reader's relevant world knowledge rather than on the use of prior information in the text. In this study, we adopted the analysis framework proposed by these authors because we were particularly interested in the fact that more than 70% of readers' responses corresponded to these kinds of inferences.

EXPERIMENT

This study investigates reading processes assessed by verbal protocols in written discourse into two languages. More specifically, how elaborative inferences are used to construct the meaning of text written into Spanish and English languages. The research question addressed in this research is: do Spanish speakers use the same cognitive processes or differently from English speakers?

METHOD

Participants. Forty subjects took part in this study. Twenty were English speakers and at the time undergraduate students (first-year Psychology) at the University of Minnesota, U.S. The other twenty subjects were Spanish undergraduate students (first-year Psychology) at the Autónoma University of Madrid. All participants received two academic credits for their participation.

Materials. Initially, 60 texts were taken from newspaper articles, novels, encyclopedias, handbooks, scientific journals, and stories used in previous experiments by other researchers. The texts included, at least, one causal relation. Two preliminary studies were done in order to select the experimental texts. Sixty subjects responded to a questionnaire. In the first preliminary study, subjects had to categorize each text

(narrative, expository or argumentative) without being informed about their source, and had to evaluate their difficulty. The texts selected had at least 65% categorization agreement and the same level of difficulty. In the second preliminary study, we ran a reading time task to ensure that there were no significant differences between these types of texts.

A total of 20 texts were selected: 9 narratives, 4 argumentative texts (news) and 7 expository texts (encyclopedias and handbooks). The texts were presented to Spanish and U.S. students in their mother language. The original versions of texts were in English. The translations into Spanish were intended to reflect the same structure and style of the original texts. We took special care to avoid any cultural or national bias when compiling the texts, as this could alter the results of the task. All texts used had the same number of sentences (10) and the same sentence lengths.

Procedure. Participants were tested individually in a quiet lab room. A simple, no directive, think-aloud instruction was used following Trabasso & Suh (1993) and Zwaan & Brown (1996). The participants spoke into the microphone of a tape recorder. The texts were presented in random order so that each subject read 20 texts. All of the texts were presented on the computer screen one sentence at a time. This presentation format (sentence by sentence), and the fact that the students were not allowed going back to previous sentences basically follows the verbal protocol assessment criteria set out by Ericsson & Simon (1993). Thus, it was possible to more accurately determine at which point in the text inferences were generated. Moreover, this format of presentation creates pauses between sentences, which the participants can use to verbalize information in working memory pertaining to the prior sentence. Subjects were first given a practice text with the aim of familiarizing them with the task. Once the practice stage had been completed, the students proceeded to work through the experimental texts.

Assessment and classification of verbal protocols. The think-aloud protocols were tape-recorded and transcribed in the language they were generated, and were segmented into clauses. Each group of clauses (Spanish and English) was evaluated by expert native speakers. These clauses constituted our unit of analysis. In total, the participants (40) collectively generated 2886 clauses, which were classified into 12 categories. After having expanded our categorization scheme, we conducted interrater reliability tests. Four experts separately analyzed a sample of approximately 200 clauses. Initial reliability was .87 (Cohen's Kappa). Disagreements were solved through consensus. Next, a second reliability test was performed on another sample of approximately 200 clauses. Interrater reliability was .94 (Cohen's Kappa) and disagreements were solved through consensus.

To analyze the protocols we used the categorization scheme developed by Trabasso & Magliano (1996), Zwaan & Brown (1996) and Narváez, van den Broek & Barrón (1999). Thus, we found many categories in common in these previous studies. Trabasso & Magliano proposed three kinds of inferences: explanations, associations and predictions. Zwaan & Brown (1996) proposed evaluations, paraphrases, and metacommments, which are further developed into several subcategories (hedges, word problems, sentence problems, prediction substantiations, mater-of-fact statements, and

analytical statements). Narváez and colleagues (1999), using a categorization scheme similar to Zwaan & Brown (1996), established the following categories: associations, explanations, predictions, evaluations, text-based coherence breaks, knowledge-based coherence breaks, and repetitions.

Trying to integrate the previous criteria, we established two main groups: Statements considered inferences, which we called *Inferences Statements*, and Statements that implied other kind of information, such as exclamations, comprehension problems or repetitions. These statements compose the *Other Statements* group. The categories included in each group are as follows:

Inferences Statements. The answers corresponding to these categories are considered inferences. 1889 clauses out of the total 2886 clauses (65.5 % of the total) were categorized as inferences in our study. This result is in consonance with other studies (e.g., Trabasso and Magliano, 1996). Although some of these categories have already been discussed in the theoretical review, new categories will be also examined (cohort effect, forward expectations and confirmation of predictions). We will now make a brief definition of each category.

- **Associations:** This category was defined by Trabasso and Magliano (1996). They are those concepts, ideas or examples that subjects activate during reading. They are often the result of the activation of previous knowledge. For example, while the subject read “A large transatlantic liner was sailing through the cold waters of Alaska” he said *Um! It reminds me of the story of the Titanic*. Their main purpose is to enhance the situational model, adding more detail, and the associations can refer to certain characteristics, aspects, connections and the role of different characters, objects or concepts that appear in the text.
- **Explanations:** They are inferences concerning causal antecedents (e.g. a cause, a reason, or a motive) for a certain event or action mentioned in the text (Trabasso & Magliano, 1996). For instance, in the sentence “The pressure inside a sealed bottle of soda water”, a reader said: *Maybe just because the temperature is higher too*. Their main purpose is to integrate different sentences of the text.
- **Predictions:** They are inferences about ‘what will happen later’ in the text. They can imply expectations concerning facts, aims, actions, results, or emotions (Trabasso & Magliano, 1996). Thus, in the example “He was looking at it when the train suddenly braked” the reader said: *The soup will spill over his legs*.
- **Cohort effect:** This cohort concept was developed by van den Broek, Young, Tzeng & Linderholm (1999). This is a kind of association inference but more complex (supra-association). This is a joint activation arising from one or several concepts in the text and from another series of associated concepts and/or a mental model associated with them. So, in the sentence “David took the Philadelphia flight to go to a meeting”, the reader said: *I imagine he is a businessman of a big company and has an important international meeting*, where “businessman” or “company” could be considered here as a concept that prompts the activation of cohort concepts such as briefcase, stress, office, travel, money, and so on.
- **Forward expectations:** They involve the anticipation of a probable prediction but with a relatively low degree of specificity without producing a definition or

without anticipating an action or a specific or concrete state. For example, in the sentence "Something unusual had been detected and they were waiting for the result of the tests", the reader said: *Oh, maybe something wrong will happen*. These categories are not complete predictions but they could be indicating an initial process to build a predictive inference. For this reason, this kind of inference is considered expectation, because the final construction is yet to be completed.

- **Backward expectations or Confirmation of predictions:** They are predictions made from a sentence that are later confirmed in the text. Their purpose is to integrate various sentences and to establish coherence in the text. Thus, they are also defined as backward expectations, since they refer to information which has already been presented. In the sentence "While passengers were asleep, the ship suddenly hit an iceberg" a reader told us: *That's exactly what I said would happen*. As the previous case, this category could be confirming that a predictive inference was constructed during reading and that this inference was not detected by the think-aloud task. Categories like this could indicate that the readers generate more inferences or more mental activity than is possible to observe with this methodology. This category is similar to the defined one by Zwaan & Brown (1996) and that receives the name of "predictions substantiations".

Other Statements. A substantial portion of the clauses (997, 34.5% of the total) did not fit into any of the inference categories described above. This category involves statements corresponding to metacommments as defined by Zwaan & Brown (1996). We divided them into six groups:

- **Comprehension problems:** They are statements about the difficulty to comprehend part of the text, perhaps a word, a sentence or a group of sentences. This could be due to the nature of the text itself or to the absence of previous knowledge. For example, there is a comprehension problem when a subject read the sentence "Nitrogen-fixing bacteria enrich the soil by producing nitrates to green plants" and answered: *I don't understand what it means. Indeed, I don't know what is a nitrogen-fixing bacteria...I've never heard before*. In other studies this category has been divided into two subcategories: text-based coherence break and knowledge-based coherence break (e.g. Narváez *et al.*, 1999), or also into word problems and hedges (e.g. Zwaan & Brown, 1996).
- **Paraphrasing:** This is putting a sentence or an idea in other words while retaining the original meaning and a part of structure of the original sentence. In the text sentence "The leaf fell into the water" a reader answered: *So, there is a leaf into the water*.
- **Repetition:** This is the literal repetition of words or sentences appearing in the text and which therefore involves the reproduction of a part of the structure.
- **Exclamations:** As its own name indicates, they are exclamations activated by the subject during reading.
- **Empathy:** This concerns the statements made by the reader showing his/her ability to put himself/herself in the place of the character in the text, to infer and experience the character's thoughts, feelings and attitudes, taking and judging them as if they were his/her own. In the example "When she saw what had

happened, Jennifer got really upset", an answer pertaining to this category was *I understand her...I use to spend a lot of time dressing when I have a party...It will annoy me in the end.*

- **Evaluations:** They are observations made by the reader about the content of the text, the actions of the characters or the results or sequence of the various events. They also indicate the reader's emotional state or reaction to the context of the text. Thus, in the sentence "They had taken valium with bourbon at the party" the answer *So, there, I don't understand why they killed him...I think it's not an excuse*, could be considered as an evaluation.

Design. In order to analyze the verbal protocols produced by students during the think-aloud task, first we carried out a qualitative analysis (*t student*) to classify them into categories. These categories let us make future comparative analysis. Second, with the objective to analyze if these categories were or not different between languages we carried out a Manova 2 (group: U.S. and Spanish participants) x 12 (verbal protocol categories), being group a between-subjects variable and the type of texts and categories within-subjects variables. This data are expressed by means (weighted) per clause and text.

RESULTS

All statistical analyses were conducted with a mixed Anova 2 (Group) x 12 (Categories), being Group the between-subject variable and Categories the within-subject variable. There were significant effect of Category variable [$F(11,418)=190.36$, $p <0,001$, $MSE=6.68$]. There were no significant differences in the Group variable [$F (1,38)=.16$, $p=.901$, $MSE=13.31$]. Also there were no significant differences in Group x Category interaction, [$F (11,418) =.929$, $p=.512$, $MSE =6.68$].

Analysis of verbal protocols categories

The comparison of means between all categories shows that some categories were significantly higher or lower than others (see Table 1 for details and Figure 1). Grouping data regarding inference statements, *Predictions* were more significant frequent than the rest of inference statements ($p<.001$). *Explanations* were also more significantly frequent than the other inference statements ($p<.001$), except *Predictions*. *Associations* and *Forward expectations* were significantly more frequent than *Cohort* ($p<.001$). Also, *Confirmation of predictions* was significantly more frequent than *Cohort* ($p=.001$). Regarding the other statements, *Exclamations* were significantly more frequent than *Comprehension problems*, *Empathy*, and *Evaluations* ($p<.001$), *Repetitions* ($p=.001$) and *Paraphrases* ($p=.003$). In conclusion, inferences statements were more frequent than the other statements. In fact, *Predictions* and *Explanations* represented almost half of the total statements.

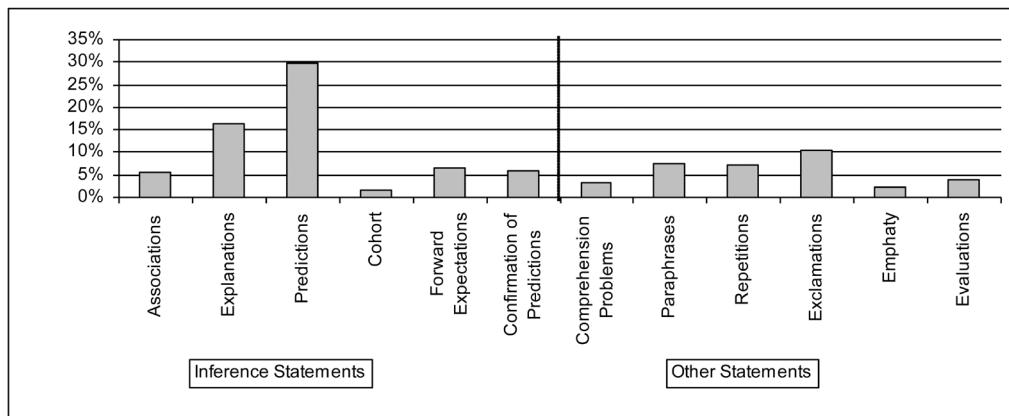


FIGURE 1
PROPORTIONS (%) OF INFERENCE STATEMENTS AND OTHER STATEMENTS PER CLAUSE, SEGREGATED BY CATEGORIES

Cross-language comparison of inference generation

There were no significant differences in the Group variable. These data confirm the idea that language differences in relation to this variable do not affect inference generation. Thus a very similar pattern or behavior was obtained in the participants' answers.

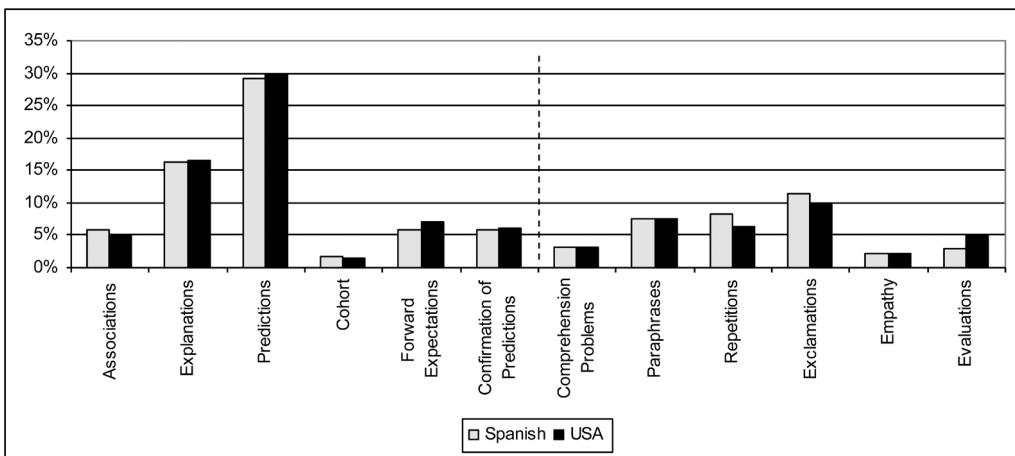


FIGURE 2
PROPORTIONS (%) OF INFERENCE STATEMENTS AND OTHER STATEMENTS PER CLAUSE, SEGREGATED BY CATEGORIES AND GROUP

DISCUSSION

In this study we characterize the importance of language for the properties of cognitive processes. However, we do not argue that thought and actions are entirely determined by language. In this sense, definitively providing answers to less deterministic versions of the 'does language shape thought' question has proven to be a necessary task. It is important to test whether these linguistic differences have cognitive consequences. We could postulate the existence of a universal criterion in inference generation, at least with respect to a think aloud task. Nevertheless, we must be careful drawing conclusions from this data, and render clear what is the universal characteristic of inferences. In spite of the clarity of the results, this study is not conclusive. But one of the positive results is the approach put forth in our study. As an indication for future studies, there is a need for a wider cross-language approach, to corroborate these results with other languages (e.g., Asian, Arab, etc.).

In the current study, we applied an analysis of language, language that is spoken (English and Spanish). The assessment seems not to influence comprehension processes, confirming the notion that of universal processes, at least in respect to English and Spanish and based on think aloud tasks. In language, comprehension is generally ahead of production. Still, researchers rarely investigate whether subjects really understand specific terms, or whether they are just making reasonable pragmatic inferences about what speakers probably mean. How can researchers examine these alternatives, and carefully document when readers understand the linguistic forms used? The use of "reading for understanding" in this study may provide an alternative link between research on language and thought, and that on comprehension processing through inference study. Thus, our findings provide evidence that the discourse structure can influence inference processing independently of the language used by the reader. Further enlightenment of questions like this would be essential for a better understanding of language and thought, and for opening an important path for future research.

REFERENCES

- Aske, J. (1989). Path predicates in english and spanish: A closer look. *Proceedings of the Fifteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 1-14.
- Bates, E., Devescovi, A., & Wulfeck, B. (2001). *Annual Review of Psychology*, 52, 369-396.
- Berry, J.W. (2000). Cross-cultural psychology: A symbiosis of cultural and comparative approaches. *Asian Journal of Social Psychology*, 3, 197-205.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., & Dasen, P. R. (1992). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Boroditsky, L. (2001). Does language shape thought? Mandarin and english speakers' conceptions of time. *Cognitive Psychology*, 43, 1-22.
- Boroditsky, L., Schmidt, L. A., & Phillips, W. (2003). Sex, syntax and semantics. En D. Gentner & S. Goldin-Meadow (Eds.), *Language in mind: advances in the study of language and thought* (pp. 61-78). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Bowerman, M. (1996). The origins of children's spatial semantic categories: cognitive versus linguistic determinants. En J. Gumperz & S. Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity* (pp. 145-176). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

- Chafe, W. L. (1980). *The pear stories: Cognitive, cultural and linguistic aspects of narrative production*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Company.
- Chi, M. T. H., Leeuw, N. de, Chiu, M. H., & LaVancher, C. (1994). Eliciting self-explanations improves understanding. *Cognitive Science*, 18, 439-477.
- Clark, E. V. (2004). How language acquisition builds on cognitive development. *Trends in Cognitive Sciences*, 8, 472-478.
- Danziger, E. (2001). Relatively speaking: Language, thought and kinship in Mopan Maya. *Nueva York*: Oxford University Press.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Escudero, I. (2004). Procesamiento de inferencias elaborativas en la comprensión del discurso y según el tipo de texto (Tesis Doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Escudero, I., & León, J. A. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. *Revista Signos*, 40, 311-336.
- Fincher-Kiefer, R. (1995). Relative inhibition following the encoding of bridging and predictive inferences. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21, 981-995.
- Foley, W. (1997). *Anthropological linguistics: An introduction*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Gentner, D., & Goldin-Meadow, S. (2003). *Language in mind: Advances in the study of language and thought*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Graesser, A. C. (1981). *Prose comprehension beyond the world*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Graesser, A. C., & Clark, L. F. (1985). *Structures and procedures of implicit knowledge*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Company.
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Gumperz, J., & Levinson, S. (1996). *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Haberlandt, K. F. (1994). Methods in reading research. En M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp.1-31). San Diego, CA: Academic Press.
- Heider, E. R. (1972). Universals in color naming and memory. *Journal of Experimental Psychology*, 93, 10-20.
- Kim, U., Park, Y. S., & Park, D. (2000). The challenge of cross-cultural psychology: The role of the indigenous psychologies. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31, 63-75.
- León, J. A. (2009). Neuroimagen de los procesos de comprensión en la lectura y el lenguaje. *Psicología Educativa*, 15, 1, 61-71.
- León, J. A., & Escudero, I. (2003). Protocolos verbales en el estudio de las inferencias: Una metodología emergente. En J. A. León (Coord.), *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender* (pp. 100-119). Madrid: Pirámide.
- León, J. A., & Pérez, O. (2001). The influence of prior knowledge on the time course of clinical diagnosis inferences: A comparison of experts and novices. *Discourse Processes*, 31, 187-213.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Levinson, S. (1996). Frames of reference and Molyneux's question: crosslinguistic evidence. En P. Bloom & M. Peterson (Eds.), *Language and space* (pp. 109-169). Cambridge, MA: MIT Press.
- Li, P., & Gleitman, L. (2002). Turning the tables: Language and spatial reasoning. *Cognition*, 83, 265-294.
- Long, D. L., Oppy, B. J., & Seely, M. R. (1997). A "global-coherence" view of event comprehension: Inferential processing as question answering. En P.W. van den Broek, P. J. Bauer, & T. Bourg (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation. Bridging fictional and actual events* (pp. 361-384). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lucy, J. (1992). *Grammatical categories and cognition: A case study of the linguistic relativity hypothesis*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lucy, J., & Gaskins, S. (2001). Grammatical categories and the development of classification preferences: a comparative approach. En M. Bowerman & S. Levinson (Eds.), *Language acquisition and conceptual development* (pp. 257-283). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Malt, B., Sloman, S., Gennari, S., Shi, M., & Wang, Y. (1999). Knowing versus naming: similarity and the linguistic categorization of artifacts. *Journal of Memory and Language*, 40, 230-262.
- Mandler, J. M., Scribner, S., Cole, M., & De Forest, M. (1980). Cross-cultural invariance in story recall. *Child development*, 51, 19-26.
- McKoon, G., & Ratcliff, R. (1989). Semantic associations and elaborative inference. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 15, 326-338.
- Munnich, E., Landau, B., & Anne Dosher, B. (2001). Spatial language and spatial representation: a cross-linguistic comparison. *Cognition*, 81, 171-208.
- Narváez, D., van den Broek, P., & Barrón-Ruiz, A. (1999). Reading purpose, type of text, and their influence on think-aloud and comprehension measures. *Journal of Educational Psychology*, 91, 488-496.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct: How the mind creates language*. Nueva York: Morrow.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Romney, A. K., & D'Andrade, R. G. (1964). Cognitive aspects of English kinship terms. *American Anthropologist*, 66, 146-270.
- Sapir, E. (1921). *Language*. Nueva York: Harcourt, Brace and World.
- Schank, R. C. (1975). The structure of episodes in memory. En D. G. Bobrow & A. M. Collins (Eds.), *Representation and understanding: Studies in cognitive science*. Nueva York: Academic Press.
- Scott, A. (1989). The vertical dimension and time in Mandarin. *Australian Journal of Linguistics*, 9, 295-314.
- Singer, M. (1994). Discourse inference processes. En M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 479-515). San Diego, CA: Academic Press.
- Slobin, D. I. (1987). Thinking for speaking. *Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 435-444.

- Slobin, D. I. (1996). Two ways to travel: Verbs of motion in English and Spanish. En M. Shibatani & S. A. Thompson (Eds.), *Grammatical constructions: Their form and meaning* (pp. 195-217). Oxford: Oxford University Press.
- Slobin, D. I. (1997). Mind, code, and text. En J. Bybee, J. Haiman, & S. A. Thompson (Eds.), *Essays on language function and language type: Dedicated to T. Givón* (pp. 437-467). Amsterdam: John Benjamins.
- Slobin, D. I. (2003). Language and thought online: Cognitive consequences of linguistic relativity. En D. Gentner & S. Goldin-Meadow (Eds.), *Language in mind: Advances in the study of language and thought* (pp. 157-192). Cambridge, MA: MIT Press.
- Slobin, D. I., & Hoiting, N. (1994). Reference to movement in spoken and signed languages: Typological considerations. *Proceedings of the Twentieth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 487-505.
- Tannen, D. (1980). A comparative analysis of oral narrative strategies: Athenian Greek and American English. En W. L. Chafe (Ed.), *The pearl stories: Cognitive, cultural and linguistic aspects of narrative production*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Company.
- Tannen, D. (1983). I take out the rok-dok!: How Greek women tell about being molested (and create involvement). *Anthropological Linguistics*, 359-374.
- Tannen, D. (1984). Spoken and written narrative in english and greek. En D. Tannen (Ed.), *Coherence in spoken and written discourse*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Company.
- Tannen, D. (1988). Hearing voices in conversation, fiction and mixed genres. En D. Tannen (Ed.), *Linguistics in contexts: Connecting observation and understanding*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Company.
- Trabasso, T., & Magliano, J. P. (1996). Conscious understanding during text comprehension. *Discourse Processes*, 21, 255-287.
- Trabasso, T., & Suh, S. (1993). Understanding text: Achieving explanatory coherence through on-line inferences and mental operations in working memory. *Discourse Processes*, 16, 3-34.
- van den Broek, P., Fletcher, C. R., & Risden, K. (1993). Investigations of inferential processes in reading: A theoretical and methodological integration. *Discourse Processes*, 16, 169-180.
- van den Broek, P., Young, M., Tzeng, Y., & Linderholm, T. (1999). The landscape model of reading: Inferences and the online construction of a memory representation. En H. van Oostendorp & S. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 71-98). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Whorf, B. (1956). *Language, thought and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge: MIT.
- Zwaan, R. A., & Brown, C. M. (1996). The influence of language proficiency and comprehension skill on situation-model construction. *Discourse Processes*, 21, 289-327.

Fecha de recepción: 3 de diciembre de 2011.

Fecha de revisión: 3 de diciembre de 2011.

Fecha de aceptación: 25 de marzo de 2012.

Medina Rivilla, Antonio; Domínguez Garrido, M^a Concepción; Sánchez Romero, Cristina (2013). Evaluación de las competencias de los estudiantes: modelos y técnicas para la valoración. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), 239-255.
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.157601>

EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DE LOS ESTUDIANTES: MODELOS Y TÉCNICAS PARA LA VALORACIÓN

Antonio Medina Rivilla

Universidad Nacional de Educación a distancia. (UNED)

M^a Concepción Domínguez Garrido

Universidad Nacional de Educación a distancia. (UNED)

Cristina Sánchez Romero

Universidad Nacional de Educación a distancia. (UNED)

RESUMEN

La competencia es un elemento esencial que concierne a los modelos educativos innovadores en el escenario europeo, situada como un horizonte básico para la formación de los estudiantes, a la vez que polémico para quienes estiman que la formación de los universitarios ha ir más allá que la adquisición de las mismas. Estas competencias genéricas y profesionales, son necesarias en el planteamiento didáctico de los modelos de educación continua, orientados al aprendizaje a lo largo de la vida. Presentamos una investigación evolutiva sobre la adquisición de competencias profesionales, aplicada a estudiantes de Psicopedagogía durante un período de tres años, que ha consolidado el modelo, los métodos y las situaciones de evaluación de las competencias de los mismos, reflejando y afianzando el dominio de aquellas cuando se integran en los proyectos de vida y práctica profesional.

Palabras clave: modelos de evaluación; competencias; técnicas, innovación.

Correspondencia:

Antonio Medina Rivilla. Universidad Nacional de Educación a distancia. (UNED). Catedrático de Universidad. Área de Didáctica y Organización Escolar. amedina@edu.uned.es

M^a Concepción Domínguez Garrido. Universidad Nacional de Educación a distancia. (UNED). Facultad de Educación. Catedrática Universidad. Área de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Cristina Sánchez Romero. Universidad Nacional de Educación a distancia. (UNED). Facultad de Educación. Profesora Contratada Doctora del Departamento de Didáctica, Org.Esc y DD.EE.

EVALUATION OF STUDENT COMPETENCES: ASSESSMENT TECHNIQUES AND MODELS

ABSTRACT

Competence is an essential element in innovative educational models in the European area, and a basic framework for teaching, yet also a controversial issue for those who believe that teaching students should go beyond competence acquisition. General and specific competences are necessary in continuous education models focused on life-long learning. This paper presents a developmental study on the acquisition of professional competences by Psychopedagogy students during a period of three years. It shows that the model, methods, and competence assessment have consolidated, thus reflecting how these may be mastered when they are integrated into life projects and professional practice.

Keywords: assessment; competences; techniques; learning, innovation.

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones analizadas Cajide y cols (2002), Hernández y cols (2005), Hernández (2006), Galán (2007), García y Morillas (2011), Jornet y cols (2011), subrayan la coherencia entre el modelo de formación y evaluación de las competencias y que ha de ser flexible, comprensivo e integrado.

La evaluación de las competencias ha de llevarse a cabo, apoyada en criterios de calidad y dominio de tales competencias con claro conocimiento y referencia a los estudiantes y al equipo de docentes.

La evaluación del dominio de las competencias se ha de realizar en un contexto de conocimiento reflexivo y de profundo avance, mediante la autoobservación, el análisis de las necesidades y la valoración y seguimiento de las metas a alcanzar.

Esta modalidad evaluativa se sitúa en la autoevaluación, la participación activa en el proceso de aprendizaje y la concepción de la formación como un proceso a lo largo de la vida; anticipándose a la vivenciación de experiencias profesionales y personales.

La evaluación de las competencias implica “generar información relevante y emplear un instrumento privilegiado para gestionar la adquisición integrada del conocimiento y la acción”, Mateo (2007) expresa que la evaluación se integra en el aprendizaje como una aportación de gran valor, logrando que se asiente aquel mediante actividades evaluadas y pertinentes.

La consolidación de la cultura de evaluación de las competencias de los discentes en sus modalidades genéricas y profesionales representa una visión creativa y crítica, pero es esencialmente una aportación a la formación integral, el dominio de nuevos conocimientos, actitudes y valores, que se proyectarán en la toma de decisiones más acertadas para resolver los problemas profesionales, requiriéndose nuevas perspectivas, criterios, pruebas y juicios empleados en los procesos de auto, co y heteroevaluación.

Se refuerza el aprendizaje de las competencias al lograr aplicar actividades formativas con amplia proyección en el campo de empleo de tal competencia y utilizando criterios de evaluación de gran amplitud y de naturaleza holística.

Otras investigaciones similares vienen a confirmar los hallazgos sobre la necesidad de evaluar las competencias desde la perspectiva discente, destacando aspectos como la percepción del contenido y la autonomía del aprendizaje cuando desarrollan las tareas académicas con la autorregulación que promueve un aprendizaje autónomo (Hernández y cols, 2006).

Una de las respuestas a la autorregulación y autonomía ha sido el programa CAPA (*Competencias de autorregulación y procesos de aprendizaje*) (Hernández y cols, 2006), que ha pretendido diseñar mediante narrativas los proceso de adaptación de los estudiantes del primer curso de la universidad, los desafíos de la nueva experiencia, las anécdotas, etc. El programa aporta la evaluación de estas competencias de autorregulación y aprendizaje autónomo.

La perspectiva de la autoevaluación se identifica con el nivel de compromiso de los participantes, la toma de conciencia para profundizarse en el autoanálisis del proceso y en las claves para el dominio de la competencia y la valoración de la misma (Trevitt, Breman y Stocks, 2012).

En esta misma línea, la investigación de la evaluación externa o heteroevaluación es tratada por los trabajos de Echeverría (2002) quien desarrolla la evaluación de competencias mediante las modalidades de autoevaluación y heteroevaluación, combinando técnicas cuantitativas (cuestionarios) con cualitativas (diarios, entrevistas, e-portfolio), aplicando las técnicas cualitativas prioritariamente, frente a cuestionarios, registros de seguimiento en la heteroevaluación, pero orientadas desde un enfoque holístico.

Njora y cols (2004) sugieren aplicar: test de selección múltiple, portfolio, escenarios, autoevaluación y supervisión.

Esta investigación evidencia que la autorregulación y la autoadaptación del proceso formativo son la base del método de evaluación comprensiva de las competencias.

Lewis y cols (2011, p. 93) diseñan 35 categorías, que orientan el conjunto de tareas a realizar por los estudiantes, al crear un método comprensivo, que valora el nivel de rango de la competencia para desarrollar la práctica profesional, estimando los siguientes aspectos:

- Desarrollo básico para formar al estudiante de cursos superiores y master para tomar decisiones adecuadas y
- Fundamentación, en principios que promueven el uso de medios de enseñanza apoyados en la reflexión y el arte, que se orientan al diseño de buenas prácticas de evaluación, creativo, flexible, práctico y riguroso, completado con rúbricas adecuadas para evidenciar el dominio de las competencias pretendidas.

Las áreas de competencias del programa a evaluar son:

- Investigación y evolución del saber psicológico, profesionalidad (ética, diversidad y vocación), diagnóstico y evaluación, intervención y relaciones y comunicación (interpersonal y profesional).

Martínez y Echeverría (2009: p. 141) concluyen en su estudio que la evaluación de las competencias ha de ser de carácter formativo, procesual y basada en evidencias, sugiriendo que los instrumentos más pertinentes a aplicar son:

- Protocolos de observación.
- Portfolios.

- Situaciones de pruebas.
- Entrevistas de balance, etc.

Estos autores (2009: p. 125) plantean la pertinencia de partir de programas formativos con adecuadas estrategias pedagógicas, nuevos enfoques curriculares y papeles innovadores del docente y estudiantes, como base para desarrollar las competencias.

Por tanto, al evaluar las competencias se ha de valorar de modo integrado el conjunto de dimensiones que las configuran: Conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes, valores y nivel de compromiso, que se sintetizan en el estilo y modo con el que cada estudiante las aprende y domina en un proyecto de formación global, tomando como referente el e-portfolio, o en nuestro caso el contenido global y sumatorio del conjunto de tareas, acciones, nuevas formas de aprendizaje archivadas en foros, chat, correos electrónicos, que nos propician modelos de individualización y personalización de los procesos formativos, singulares, a la vez que de procesos socializadores y de identificación de las más diversas modalidades de vivenciación y participación socio-educativa.

EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN (PSICOPEDAGOGÍA)

La evaluación de las competencias discentes de carácter profesional implica estimar el dominio de los saberes más relevantes, su aplicación para resolver los problemas de la profesión y el avance en los valores y actitudes más coherentes con la deontología exigida para su desempeño.

La evaluación del dominio de las competencias se ha de entender y llevar a cabo en un contexto de conocimiento reflexivo y profundo avance, mediante la autoobservación, el análisis de las necesidades y la valoración y seguimiento de las metas a alcanzar.

Nosotros hemos realizado la evaluación de las competencias mediante la aplicación de diferentes instrumentos, por un lado la utilización del cuestionario (pretest-posttest) y por otro la narrativa invertida en el foro virtual, estimando el avance alcanzado en ellas y las interpretaciones que los estudiantes daban del dominio y del significado del proceso formativo, en coherencia con las líneas de investigación propuestas como la de Salmon (2000) y Ezeiza y Palacios (2009), quienes emplean hasta cinco foros para valorar las acciones entre estudiantes y docentes.

Hernández (2006), Echeverría (2006), Le Boterf (2010), Tejada (2010), evidencian que valorar el dominio que los estudiantes alcanzan en las competencias profesionales es conocer, comprender y tomar decisiones para la mejora de tales competencias, empleando modelos de evaluación adecuados para constatar el avance integrado que tales estudiantes consiguen en las dimensiones constitutivas de cada competencia y en la globalidad de las pretendidas en el título.

Las mayores coincidencias en la importancia de las competencias entre los miembros de la comunidad psicopedagógica se dan en los ámbitos de:

- Conocimiento de los procesos de aprendizaje, diagnóstico de necesidades educativas y atención a la diversidad, innovación y asesoramiento curricular y modelos de desarrollo de programas.

En esta misma titulación (Psicopedagogía), autores como Angulo y cols (2006) subrayan que el alumnado de Psicopedagogía valora las siguientes competencias en el siguiente orden:

- Prestar ayuda adecuada a las personas para resolver conflictos.
- Orientación a las familias.
- Tutorizar al alumnado (personal, educativa y profesionalmente)
- Apoyar el desarrollo de las personas en su proyecto vital.
- Dominar estrategias de mediación y diálogo en las que coinciden con las valoraciones dadas por los docentes y profesionales del ámbito psicopedagógico.

La modalidad evaluadora aplicada se integra en la evaluación criterial y la formativa, en el marco de la cualitativa (Rodríguez Diéguez, 2004), avanzando en tipos de pruebas que armonizan el portfolio, los estudios de casos, problemas profesionales y tareas de autodesarrollo Pérez y cols (2008), Villar y Alegre (2010), Calvo-Bernardino y Mingorance-Arnaiz (2010), Medina, Domínguez y Sánchez (2009, 2012), quienes propugnan que las prácticas evaluadoras se conviertan en un proceso de investigación e innovación para la toma de decisiones, al estimar el nivel de dominio de las competencias discentes, con elevada insistencia en la autoevaluación, (Labin, Duffy, Meyers, Wandersman y Lesesne, 2012) tomando más protagonismo en el currículum y en los objetivos de aprendizaje (Trevitt, Breman y Stocks, 2012)

PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

La valoración del avance en las competencias trabajadas: "Identidad Profesional, Innovadora, Interactiva-Comunicativa, Metodológica, Dominio de TIC, Evaluadora, fueron elegidas en armonía con los estudiantes, tutores y docentes de la asignatura, y han puesto de manifiesto durante más de un trienio, que la valoración de estas competencias requiere modalidades evaluadoras innovadoras, adaptadas a los retos profesionales de los estudiantes.

Las competencias fueron elegidas entre el equipo de docentes (3) y tutores (7) dependiendo de las disponibilidades de cada tutor y las expectativas de los estudiantes implicados en la innovación.

Durante este período hemos podido constatar el modelo, las pruebas y medios tecnológicos, así como la taxonomía de las tareas, desde la intensa colaboración tutorial y el trabajo en grupo entre todos los implicados en la red de innovación docente. (Figura 1)

Esta la línea de las evaluaciones de las competencias se sitúa en la propuesta de Villa y Poblete (2004), al considerar que se ha de integrar el mayor número de juicios y de niveles de dominio de la competencia, al completar la evaluación del docente (heteroevaluación), con la evaluación de pares y/o en equipo y la autoevaluación; avanzando en la estimación del nivel del dominio de las competencias: *nivel de iniciación, desarrollo y plenitud* de las competencias evidenciado al resolver los problemas más representativos de la futura profesión, los autores citados valoran el avance en las competencias atendiendo a los siguientes aspectos:

- Profundización,
- Autonomía,
- Complejidad,

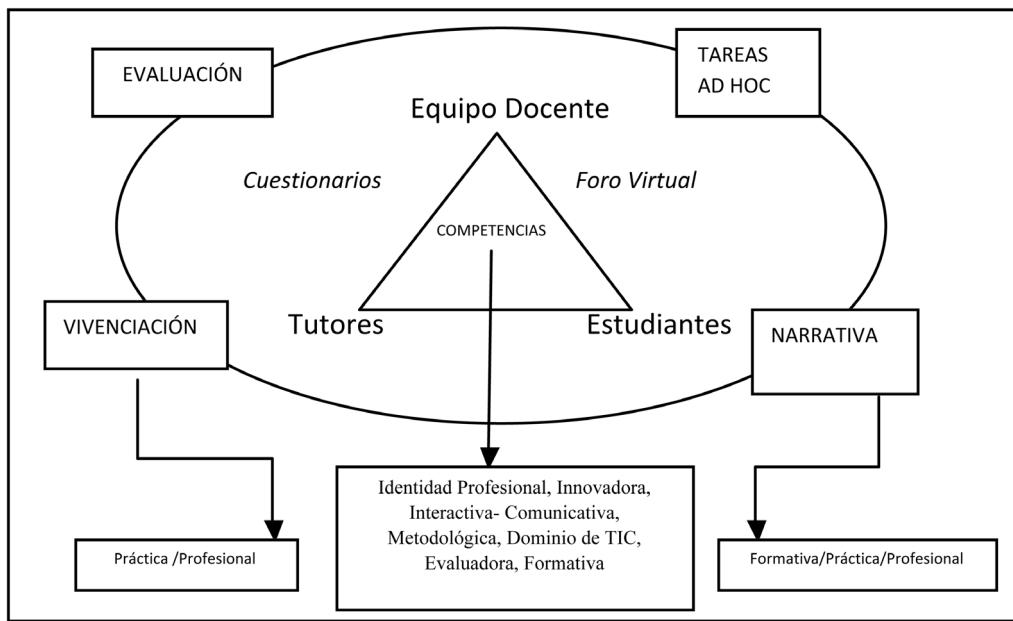


FIGURA 1

en las cuales se pone de manifiesto el proceso seguido por los estudiantes al realizar las tareas propuestas.

Spencer y Spencer (1999) consideran las competencias como una característica del individuo causalmente relacionada con un estándar de efectividad o un comportamiento superior al realizar un trabajo o enfrentarse a una situación determinada. Y entre otros

Shimmin (1989) propone evaluar el nivel de adaptación de los individuos a situaciones nuevas y de su capacidad para aprender competencias, como base para la preparación al aprendizaje permanente.

PARTICIPANTES

La población de la investigación está definida por los estudiantes de Psicopedagogía y la muestra participante la constituyen aquellos que se han implicado en el proceso de innovación educativa llevado a cabo. (Tabla 1)

TABLA 1
MUESTRA PARTICIPANTE EN LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

	Tutores	Estudiantes	Estudiantes en los centros
Curso Académico 2007-2008	7	30	260
Curso 2008-2009	5	27	240
Curso 2009-2010	4	25	230

Los estudiantes han optado por desarrollar y evaluar las competencias y centrarse en su avance, estimando la intensidad de dominio y la proyección de aquellas en su formación integral. Entre los participantes destacan los familiarizados con las innovaciones en las instituciones educativas y actuaciones en el desarrollo de proyectos de mejora en diversos centros educativos, valorándose el avance en las competencias a partir de la implicación en las organizaciones educativas.

INNOVACIÓN Y DURACIÓN

La duración del proceso innovador ha sido un trienio, los grupos-equipos de estudiantes interesados han variado cada curso, pero permaneciendo el modelo, método, tareas y pruebas más adecuada para estimar el dominio semestral y anual de las competencias pretendidas.

El contexto generado por las innovaciones desarrolladas en el Espacio Europeo de Educación Superior ha destacado la formación y evaluación de las competencias como aspecto nuclear. El problema central ha sido estimar la pertinencia y dominio de las competencias profesionales más relevantes, que los estudiantes de Educación, prioritariamente los de Psicopedagogía, desarrollan al realizar el proceso de especialización y construir un modelo evaluativo de tales competencias, elaborando y aplicando los métodos y técnicas adecuadas a esta evaluación.

Hemos identificado mediante el método Delphi, las competencias más significativas que los estudiantes han de afianzar para responder a las funciones más relevantes, que se espera que los futuros expertos en Psicopedagogía, sean capaces de desempeñar, creando una línea propia y sirviendo de base para consolidar un código deontológico y asentar el estilo de innovación que los caracterizará.

Nos preocupa desvelar la pertinencia de los métodos empleados, la labor tutorial como asesoría, la adecuación de la plataforma y de los restantes medios tecnológicos empleados, infiriendo la integración y uso de todos estos aspectos en la evaluación y logro de las competencias de carácter profesional.

METODOLOGÍA

La evaluación de las competencias se encuentra en un escenario de progreso, pero problemático, por la amplitud y evolución de este ámbito, así como por su sentido, la necesaria integralidad, multidimensionalidad y complementariedad para constatar el dominio global de cada competencia, teniendo en cuenta la interrelación, armonización y oportunidad de logro.

El problema de investigación se ha centrado en “Identificar modelos de evaluación de las competencias de los estudiantes para el mejor desempeño de las mismas en los ámbitos de Psicopedagogía”.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN:

- Construir un modelo de evaluación que estime el proceso de dominio de las competencias discentes, tanto genéricas como profesionales.

- Identificar las competencias de mayor impacto en el desempeño profesional para los estudiantes de Psicopedagogía.
- Analizar el logro del dominio de las competencias alcanzadas.
- Detectar el impacto que el dominio de las competencias tendrá en el desarrollo profesional de los estudiantes y en la mejora de las comunidades formativas.
- Diseñar métodos, técnicas y procedimientos adecuados para evaluar las competencias.
- Descubrir la modalidad tutorial más adecuada para valorar el proceso de mejora y el desarrollo de las competencias.
- Valorar la pertinencia de los medios tecnológicos para propiciar la evaluación de las competencias (foro, videoconferencias, chat).

El **sistema metodológico** aplicado en coherencia con la naturaleza del problema y los objetivos pretendidos ha sido el de la integración metodológica, basada en la complementariedad de métodos didácticos y heurísticos, así como cuantitativos y cualitativos.

La metodología de **encuesta** se ha concretado en el diseño de un cuestionario “ad hoc”, elaborado mediante el método Delphi y mejorado anualmente con las aportaciones de los colaboradores tutores, las opiniones de los estudiantes y los debates orientados a intensificar la validez de contenido, consultados cuestionarios análogos, empleados en investigaciones similares por otros equipos (Ramos y cols, 2009)

La fiabilidad se ha obtenido mediante la aplicación del alfa de Cronbach, alcanzando globalmente una puntuación de 0.92 y de 0.95 en las categorías o competencias evaluadas.

Hemos complementado la metodología cuantitativa (encuesta) con la cualitativa (**narrativa**), enriquecidas con **grupos de discusión**, realizando análisis de contenido de los textos y de la taxonomía de las tareas desarrolladas en los foros. Se ha valorado la participación de estudiantes, tutores y profesorado en las videoconferencias, en las jornadas de innovación anuales y en las diversas situaciones de mejora constitutivas del proyecto global de innovación.

Y a su vez, ampliado la validez interna mediante debates y análisis contrastados, así como los trabajos presentados a jornadas, al avanzar tanto en cada una de las dimensiones como en las preguntas constitutivas del cuestionario, considerando los siguientes criterios: pertinencia, coherencia, contextualización, analogía, claridad semántica, adaptación pragmática, etc.

Nos ha preocupado la complementariedad metodológica y hemos seleccionado las dimensiones clave del cuestionario como base para la transferencia y formulación de las preguntas más representativas, que han constituido los puntos a dialogar en parejas, pequeños equipos y foros en la red.

Se ha intensificado la transferencia de los resultados encontrados en los grupos de discusión y la interpretación de las narrativas, conscientes de su valor de sentido y su simbología, se ha mejorado la redacción de las preguntas, su rigor y el nivel de las concepciones expresadas.

En síntesis los **instrumentos de recogida de datos** han sido:

- La construcción de un cuestionario en su modalidad (Pretest-Postest) según escala Liker.
- Grupos de discusión de la taxonomía de tareas ad hoc.
- Narrativas presentadas en el foro virtual.

RESULTADOS

Presentamos algunas matrices relevantes de la evolución y dominio alcanzado en las competencias por los estudiantes en este proceso de innovación y la adecuación del modelo, métodos y técnicas de evaluación, seleccionando la competencia focal en los diferentes estudios de casos seleccionados:

COMPETENCIA DE IDENTIDAD PROFESIONAL

TABLA 2

RESULTADOS Y EVOLUCIÓN DEL MODELO DE EVALUACIÓN, MÉTODOS Y TÉCNICAS PARA ESTIMAR LA COMPETENCIA DE IDENTIDAD PROFESIONAL

Identidad Profesional	Cuestionario	Grupo de discusión /Foro/Chat	Narrativas/Informe tutorial
Curso Académico 2007-2008	<p>La respuesta global sobre la incidencia del uso de la plataforma virtual en el futuro profesional ha sido elevada (Media: 5; Máxima Puntuación: 6)</p> <p>La utilización de los recursos didácticos, de carácter comunicativo, en la plataforma tienen repercusión en la capacitación profesional de los estudiantes. El foro, se valora con la puntuación de 5.</p>	<p>Los grupos han expresado que el proceso formativo seguido ha incrementado la identidad profesional de los estudiantes y han avanzado en una visión positiva, en mejora continua en la consolidación de una imagen personal y profesional satisfactoria.</p>	<p>Las expresiones escritas de los agentes confirman la pertinencia del proceso seguido para incrementar la competencia de identidad profesional y se expresa en numerosos textos.</p> <p>Voz del Tutor: "El modelo establecido por medio de los recursos humanos y tecnológicos permite el intercambio de experiencias teóricas y prácticas que enriquecen las competencias para el desarrollo del ejercicio profesional".</p>
Curso 2008-2009	<p>La evolución de las respuestas de los estudiantes a los interrogantes nucleares del cuestionario en este proceso, confirma y mejora los anteriores hallazgos. La media ha sido de (5.49)</p> <p>Los estudios de Psicopedagogía y especialmente la asignatura (Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum), se estiman nucleares para lograr la identidad profesional (5.2)</p> <p>El dominio del saber didáctico y la resolución de problemas característicos del proceso formativo tienen una gran incidencia en la identidad profesional del psicopedagogo a juicio de los estudiantes (5.5)</p>	<p>Entre las frases más representativas de los participantes en los grupos de discusión y las reflejadas en los foros, destacamos las voces siguientes: "La construcción de la identidad profesional supone asumir un modo determinado de situarse ante la construcción del conocimiento". "El desempeño de funciones formativas con responsabilidad y valores positivos, resolviendo los problemas y mejorando las situaciones de enseñanza-aprendizaje, se convierte en el pilar básico de la identidad profesional".</p> <p>"Adoptar una actitud analítica e investigadora para potenciar la visión práctica, formativa y profesional."</p>	<p>Las narrativas permiten evidenciar la aportación del saber didáctico para la preparación y el ejercicio de la futura profesión. La identificación de los problemas, la realización de las tareas propuestas, la participación en las videoconferencias han servido para avanzar en el dominio de esta competencia.</p> <p>Los textos expresados en los foros han contribuido a estimular la reflexión de cada participante en el reto de la futura vida profesional y se han expresado por este medio de modo favorable para la mejora de tal identidad profesional.</p> <p>Voces de los estudiantes: "la identidad profesional es una de las características más valiosas del formador/a que requiere un esfuerzo permanente de trabajo y proyección social".</p>

Curso 2009-2010	<p>En la línea evolutiva y dependiendo de los participantes, la competencia de identidad profesional es una de las más valoradas por los estudiantes con una media en este caso de (5,15). Destaca como en los anteriores cursos el saber didáctico y el dominio del mismo con puntuaciones altas: (5,26) y (5,34)</p> <p>La resolución de problemas para la mejora de la práctica profesional obtiene una media de (5,12)</p>	<p>Las aportaciones en los foros nos muestran la importancia de la formación y actualización permanente por parte de los estudiantes para la resolución de problemas profesionales.</p>	<p>Las narrativas respecto a esta competencia han destacado las siguientes aportaciones personales de nuestros estudiantes:</p> <p>“Es importante para mi propio desarrollo personal y profesional, seguir avanzando en mi carrera, preparar y participar en proyectos innovadores, trazarme nuevos objetivos y nuevas metas para progresar en este nuevo camino que he emprendido...”</p>
Estudio Evolutivo y complementariedad metodológica	<p>La evolución seguida por los estudiantes en las respuestas del cuestionario ha sido positiva y se ha mejorado la competencia de identidad profesional tanto por el sistema de innovación global como, por las tareas definidas ad hoc, y por el uso adecuado de la plataforma.</p> <p>Los grupos de discusión, en los diferentes momentos subrayan la importancia de la identidad profesional y el dominio de las prácticas formativas como componentes fundamentales para la mejora de la identidad profesional. Los estudiantes a lo largo de este proceso confirman el valor del saber didáctico y el desempeño de tareas que impliquen una mayor reflexión y un intercambio positivo de experiencias y prácticas educativas.</p> <p>Las narrativas, los textos tutoriales, las nuevas ideas en los foros y la participación en las video-conferencias muestran el valor que los estudiantes y el profesorado tutor conceden al estudio de esta asignatura para avanzar en la identidad profesional.</p>		

Mostramos una tabla, síntesis de los resultados evolutivos del cuestionario sobre varias competencias en los períodos académicos analizados.

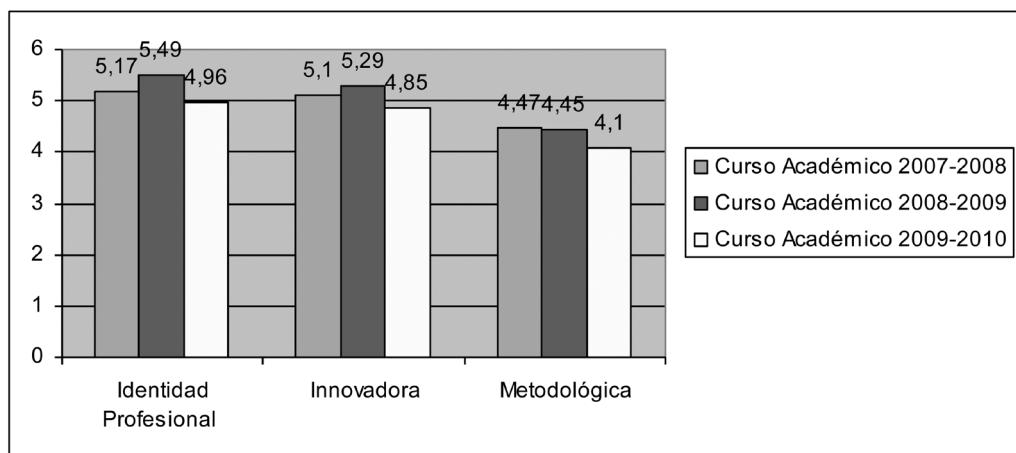


GRÁFICO 1
MEDIA DE TRES COMPETENCIAS CLAVES EN DIFERENTES CURSOS ACADÉMICOS

TABLA 3
RESULTADOS DE LOS VALORES OBTENIDOS SOBRE LAS COMPETENCIAS Y SU
EVOLUCIÓN EN LOS SIGUIENTES CURSOS

Competencia/Curso Académico	Identidad Profesional	Innovadora	Metodológica
Curso Académico 2007-2008	5,17	5,1	4,56
Curso Académico 2008-2009	5,49	5,29	4,45
Curso Académico 2009-2010	4,96	4,85	4,1

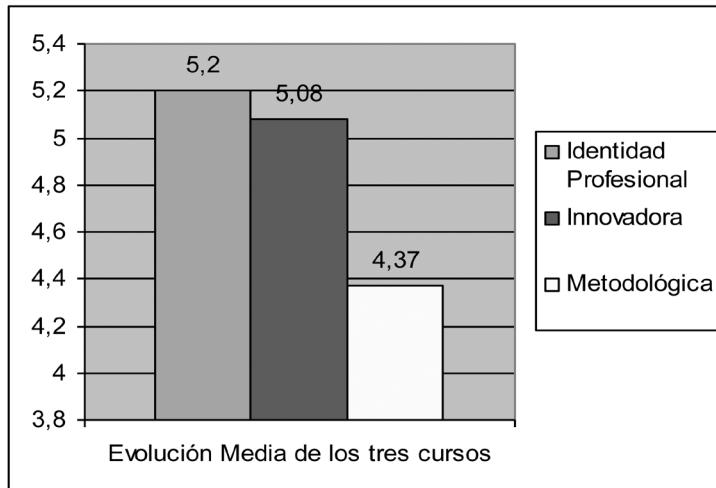


GRÁFICO 2
EVOLUCIÓN DE LA MEDIA DE LAS COMPETENCIAS CLAVES ANALIZADAS POR CURSO

Estos valores del estudio evolutivo nos indican que el modelo de evaluación aplicado y las técnicas de recogida de datos son pertinentes para estimar el dominio alcanzado por los estudiantes en estas competencias y su evolución indica que se produce un descenso de las puntuaciones obtenidas en el último curso

Los grupos de discusión e informes tutoriales ponen de manifiesto la valoración que las citadas competencias obtienen con estimaciones similares y aportan datos cualitativos adecuados para conocer el proceso evaluativo de cada una de ellas.

Se afianza la necesidad de promover innovaciones a través del análisis de las prácticas evaluadoras y la construcción de un modelo de evaluación holístico e integrado para valorar el dominio de las competencias. (Medina y cols, 2011).

Presentamos el siguiente cuadro para evaluar el dominio de las competencias mediante la realización de tareas.

CUADRO 1
CONSOLIDACIÓN DE LAS COMPETENCIAS ANALIZADAS

COMPETENCIA	TAREAS A DESARROLLAR	CONSOLIDACIÓN
Identidad Profesional	Resolución de problemas. Actualización Permanente. Anticipación Reflexiva.	Práctica profesional
Innovadora	Implementar la participación en proyectos innovadores en confianza, apoyo y colaboración con otros colegas.	Indagación participativa
Metodológica	Diseñar modelos formativos considerando a los estudiantes como protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Utilizar nuevos métodos, estrategias y procesos formativos.	Metodología Integradora
Interactivo-Comunicativa	Prácticas de mejora de la empatía, autonomía, confianza, comunicación y colaboración con otros agentes a través del discurso didáctico.	Interacción didáctico-comunicativa
Medial-Tecnológica	Implementar escenarios creativos de aprendizaje con TIC y plataformas virtuales.	Reciclaje formativo en el uso de TIC
Evaluadora	Desarrollar la evaluación en sus modalidades de hetero y autoevaluación para el dominio de las competencias.	Evaluación Integradora

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación realizada ha permitido estimar el proceso seguido y el nivel de logro de los objetivos pretendidos.

Entre las conclusiones destacamos la complejidad de la evaluación de las competencias profesionales de los discentes, especialmente desde el marco de la asignatura y la riqueza del conjunto de las pretendidas.

Los objetivos planteados han sido alcanzados en su globalidad. Destacamos que los estudiantes han desarrollado una cultura de anticipación a las exigencias e innovaciones establecidas en el EEES y ha sido la especialidad de Psicopedagogía la más implicada en este proceso. El nivel de logro de tales objetivos:

- Construir un modelo de evaluación que estime el proceso de dominio de las competencias discentes, tanto genéricas como profesionales.

La modalidad de prueba desarrollada se inscribe en la visión clásica de Scriven (1967), Rodríguez Diéguez (2004), que se concreta en la formativa, mediante la cual

la evaluación es en sí una actividad que informa meticulosamente a los estudiantes para aprender de su propio proceso de aprendizaje, comprendiendo las decisiones y profundizando en los aciertos logrados en su práctica educativa, teniendo en cuenta la globalidad de lo aprendido y avanzando mediante la reflexión de los saberes y el proceso integral de mejora.

La segunda modalidad de prueba ha sido la criterial, aplicando a cada estudiante el proceso conseguido para lograr el dominio de las competencias pretendidas Rodríguez Diéguez (2004), Le Boterf (2008), coincidiendo nuestros hallazgos con los presentados por estos autores.

- Identificar las competencias de mayor impacto en el desempeño profesional para los estudiantes de Psicopedagogía.

El estudio evolutivo sobre el dominio de las competencias evidencia el impacto que tiene la competencia de Identidad Profesional para el futuro psicopedagogo. Esta competencia seguida de la innovadora, metodológica y medial han recibido las valoraciones más altas en los diferentes instrumentos de recogida de datos, confirmándose los hallazgos evolutivos en el período presentado.

La adquisición del dominio de la Identidad Profesional tiene su base en el conocimiento didáctico y en las dimensiones del ser, saber y saber hacer, integrados en cada actuación educativa.

- Analizar el logro del dominio de las competencias alcanzadas.

Este objetivo ha sido alcanzado con las técnicas y métodos anteriores y, durante el proceso de innovación, se ha constatado que esta asignatura (Diseño, Desarrollo e Innovación del currículum) ha significado una aportación esencial para la formación y dominio de las competencias profesionales, estrictamente ligadas al avance de las prácticas formativas.

Se constata que los estudiantes han mejorado el dominio de estas competencias al llevar a cabo las tareas individualmente y con la colaboración de otros colegas.

- *Detectar el impacto que el dominio de las competencias tendrá en el desarrollo integral de los estudiantes y en la mejora de las comunidades formativas.*

El avance en las competencias se ha evaluado con un modelo holístico y de integración de métodos, técnicas y recursos tecnológicos “ad hoc”, implicando a cada estudiante en su mejora y en el de las comunidades.

- Diseñar métodos, técnicas y procedimientos adecuados para evaluar las competencias.

Este objetivo ha sido alcanzado y se ha aplicado en coherencia con otros trabajos: Le Boterf (2008, 2009), Medina (2009), Perrenoud (2004). Hemos seguido métodos de investigación cuanti-cualitativos y generado técnicas específicas para evaluar las competencias construyendo un cuestionario “ad hoc”, aplicado como pretest-postest y mejorado anualmente. El énfasis se ha centrado en los grupos de discusión y en el análisis de contenido de los textos de los foros, chat, correos y trabajos elaborados por los estudiantes. Se han desarrollado narrativas que reto-

man las voces de los estudiantes y tutores, dando gran valor a la autoevaluación, Trevitt, Breman y Stocks (2012)

Entre las técnicas se ha aplicado la entrevista completada con el uso de medios clásicos, unidades didácticas y con nuevos diseños en las webs, análisis de las videoconferencias y aportaciones de algunos estudiantes a los Congresos de innovación docente. (Innovadoc, 2009)

Estos instrumentos de recogida de información para estimar el avance de los estudiantes en las competencias se han ampliado con pruebas clásicas: Resolución de problemas, estudio de casos, temas abiertos y pruebas ad hoc (elección de la respuesta más completa entre cuatro opciones).

- Descubrir la modalidad tutorial más adecuada para valorar el proceso de mejora y el desarrollo de las competencias.

El proceso seguido y la implicación tutorial ha evidenciado su pertinencia para estimar el logro de las competencias. Se ha constatado en coherencia con otros trabajos, Medina, Domínguez y Sánchez (2009) que la función tutorial tiene un carácter empático-collaborativo, apoyada en la evaluación formativa pertinente para valorar el dominio de las competencias de los estudiantes. La acción evaluadora se ha concretado en comprender las dimensiones de las competencias profesionales y singularmente acompañar en las experiencias y aplicación de los saberes a los diversos escenarios educativos.

La función tutorial incorpora la co-evaluación e incentiva la autoevaluación de los estudiantes, situándolos como protagonistas y creadores de una nueva cultura de avance en el pensamiento y en la práctica profesional.

- Valorar la pertinencia de los medios tecnológicos para propiciar la evaluación de las competencias (foro, videoconferencias, chat)

Se ha empleado la plataforma y sus recursos así como la videoconferencia y el manejo de las webs y redes sociales, conscientes de sus posibilidades, que se confirman con los hallazgos de otras investigaciones, Wegerif (2008), Barroso y Cabero (2010), Medina, Domínguez y Sánchez (2010), que han puesto de manifiesto la estimación de las tareas y el uso de cuestionarios on-line, adecuados para la evaluación de las competencias discentes.

Entre los medios, el foro nos permite valorar las posibilidades de individualización y localización del proceso, así como el análisis del contenido del discurso de los estudiantes, la realización de tareas, la pertinencia de sus aportaciones y la originalidad de las soluciones ofrecidas a las cuestiones propuestas (Iñiguez, 2011)

Las TIC son un recurso, que empleado en toda su amplitud, nos permite estimar la evolución de los estudiantes y las mejoras alcanzadas en el desarrollo de las competencias profesionales, subrayando su carácter global.

En síntesis, el dominio de las competencias alcanza su razón de ser cuando se integra en el proyecto de vida y en la práctica profesional de los estudiantes a lo largo de su formación.

Se ha logrado un alto nivel de asunción de responsabilidades para la mejora de cada estudiante, el desarrollo sostenible de las comunidades y las realidades educativas y sociales.

Los grupos de discusión, las narrativas y las expresiones en los foros manifiestan el sentido final, a saber, el desarrollo de competencias, que trabajadas de forma integrada contribuyen a mejorar el estilo de vida de los estudiantes y de las organizaciones.

REFERENCIAS

- Angulo, J., Corpas, C., García, J. D., & González, I. (2006). Las competencias de la titulación de Psicopedagogía a nivel andaluz: Investigando la opinión del profesorado, del alumnado y de los profesionales de la Orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 575-593.
- Barroso, J., & Cabero, J. (2010). Valoraciones de los alumnos sobre el E-learning en las universidades andaluzas. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 31. Recuperado de <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec31/>
- Cajide, J., Porto, A., Abeal, C., Barreiro, F., Zamora, E., Expósito, A., & Mosteiro, J. (2002). Competencias adquiridas en la Universidad y habilidades requeridas por los empresarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 449 – 467.
- Calvo-Bernardino, A., & Mingorance-Arnáiz, A. C. (2010). Evaluación continua de conocimientos vs. de competencias: Resultados de la aplicación de dos métodos valorativos diferentes. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 361-383.
- De la Rosa, O., & Angulo, L. M. (2006). Modelo de Excelencia de Programas Formativos en Línea (MEPFL). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 233-251.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la Competencia de Acción Profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 7-43.
- Echeverría, R. (2006, octubre). Equipos de Alto Desempeño: Un modelo de intervención. Ponencia presentada en el Seminario “¿Cómo llevar a su Equipo al Alto Desempeño?”. Escuela de Psicología, Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago, Chile.
- Ezeiza, A., & Palacios, S. (2009). Evaluación de la competencia comunicativa y social en foros virtuales. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15 (2). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_2.htm
- Galán, A. (2007). *El perfil del profesor universitario. Situación actual y retos de futuro*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- García, M. P., & Morillas, L. R. (2011). La planificación de evaluación de competencias en Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 113-124.
- Hernández-Pina, F., Martínez, P., Rosario, P., & Espín, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- Hernández-Pina, F., Rosario, P., Cuesta, J. D., Martínez, P., & Ruiz, E. (2006). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de universidad: evaluación de una intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 615-613.
- Íñiguez, L. (Ed.) (2011). *Análisis del discurso. Manual para las Ciencias Sociales*. Barcelona: UOC.
- Jornet, J. M., González, J., Suárez, J. M., & Perales, J. (2012). Diseño de procesos de evaluación de competencias: Consideraciones a cerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Revista Bordón*, 63 (1), 125-145.

- Labin, S., Duffy, J. L., Meyers, D. C., Wandersman, A., & Lesesne, C. A. (2012) A research synthesis of the evaluation capacity building literature. *American Journal of Evaluation*, 33, 307-338.
- Le Boterf, G. (2010). *Constuire les compétences individuelles et collective. Agir et réussir avec compétence*. Paris: Eyrolles.
- Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence*. Paris: Editions d'Organisation.
- Lewis, D., Virden, T., Hutchings, P. S., & Bhargara, R. (2011). Competence assessment integrating reflective practice in a professional psychology program. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11 (3), 86-106.
- Martínez, P., & Echeverría, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 125-147.
- Mateo, J. (2007). Interpretando la realidad, construyendo nuevas formas de conocimiento: el desarrollo competencial y su evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 513-531.
- Medina, A. (2009, junio). *Formación y desarrollo de competencias genéricas y profesionales*. Ponencia presentada al Congreso Internacional sobre Investigación e Innovación de la Docencia Universitaria en el EEES (InnovaDOC), Madrid, España.
- Medina, A., Domínguez, M.C., & Sánchez, C. (2009, junio). *El dominio virtual y el análisis de las competencias discentes*. Ponencia presentada a las VI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, Alicante, España.
- Medina, A., Domínguez, M.C., & Sánchez, C. (2011, junio). *Evaluación Formativa de las competencias de los estudiantes universitarios*. Ponencia presentada a las IX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Diseño de buenas prácticas docentes en el contexto actual, Alicante, España.
- Medina, A., Domínguez, M.C., Sánchez, C., & Medina, C. (2012, junio). *Diseño de una materia a través del análisis de competencias*. Ponencia presentada a las X Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: La participación y el compromiso de la comunidad universitaria, Alicante, España.
- Njora, H., Darmawan, I. N., & Keeves, J. P. (2004). Examining the validity of different assessment modes in measuring competence in performing human services. *International Education Journal*, 5 (2), 154-175.
- Pérez, A., Tabernero, B., López, V. M., Ureña, N., Ruiz, E., Caplloch, M., González, N., & Castejón, F. J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el espacio europeo de educación superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.
- Ramos, E. et al. (2009). Sistemas inteligentes para el diseño de procedimientos equilibrados para la evaluación de competencias. En M. Santamaría & A. Sánchez-Elvira (Coords.), *La UNED ante el EEES: Redes de investigación e innovación docente*. Madrid: UNED.
- Rodríguez, J. L. (2004). *Formación del profesorado en la competencia de programación*. Málaga: Aljibe.
- Salmon, G. (2000). *E-moderating: the key to teaching and learning online*. Londres: Kogan Page.
- Shimmin, S. (1989). Selection in an European context. En P. Herriot (Ed), *Selection and assessment in organization*. Londres: John & Wiley.

- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. Tyler, R. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work*. Nueva York: JohnWiley and Sons.
- Tejada, J. (2010). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 354, 731-745.
- Trevitt, C., Breman, E., & Stocks, C. (2012). Assessment and learning: Is it time to rethink student activities and academic roles?. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (2), 253-269.
- Villa, A., & Poblete, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8 (2), 1-19.
- Villar, L. M., & Alegre, O. (2010). Desarrollo de competencias de diversidad en graduados y predicción de la calidad global de un Postgrado. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1 (2), 69-103.
- Wegerif, R. (2008). Dialogic or dialectic? The significance of ontological assumptions in research on educational dialogue. *British Educational Research Journal*, 34 (3), 347-361.

Fecha de recepción: 31 de agosto de 2012.

Fecha de revisión: 31 de agosto de 2012.

Fecha de aceptación: 5 de noviembre de 2012.

Sanchidrián Blanco, Carmen; Arias Gómez, Bárbara (2013). La construcción de la identidad nacional española a través de los cuadernos escolares (1957-1959). *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), 257-274.
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.148661>

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD NACIONAL ESPAÑOLA A TRAVÉS DE LOS CUADERNOS ESCOLARES (1957-1959)

Carmen Sanchidrián Blanco y Bárbara Arias Gómez

Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Universidad de Málaga

RESUMEN

El proceso de construcción de la identidad nacional que se llevó a cabo en las escuelas durante el nacional-catolicismo, quedó reflejado en los cuadernos escolares que los alumnos elaboraron en el desarrollo de su actividad diaria. Los cuadernos son un medio en el que han permanecido todos los elementos de integración que permitieron producir, desde la escuela, el concepto de identidad nacional pretendido. En ellos se observa, cómo se trata de un hecho cognitivo y emocional que la escuela debía promover y que se creó partiendo de la interacción de los alumnos en un contexto en el que predominaban por un lado, aspectos como la autoestima individual y colectiva asociadas a la idea de España, y por otro, los sentimientos y emociones que el franquismo pudo despertar en los jóvenes.

Palabras clave: Identidad nacional española; Cuadernos escolares; Currículum escolar; Historia de la Educación.

Correspondencia:

Carmen Sanchidrián Blanco: Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Málaga. 29071-Málaga (sanchidrian@uma.es)

Bárbara Arias Gómez: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Departamento de Teoría e Historia de la Educación Campus de Teatinos. 29071 Málaga (barbararias@gmail.com)

DEVELOPMENT OF SPANISH NATIONAL IDENTITY THROUGH SCHOOL EXERCISE BOOKS (1957-1959)

ABSTRACT

A process of national identity development took place in schools during a period of national Catholicism and was reflected in school exercise books that pupils completed in their daily activities. School exercise books have thus kept all integration elements that allowed schools to develop a concept of national identity. School exercise books show that national identity was a cognitive and emotional issue which schools had to foster, and that it was created from the interaction of pupils in a context dominated, on the one hand, by factors such as personal and group self-esteem related to the concept of "Spain", and on the other, by feelings and emotions aroused by the Regime Franco among young people.

Key words: Spanish national identity; School exercise books; School curriculum; History of Education.

I. INTRODUCCIÓN

La utilización de cuadernos escolares como fuente primaria está atrayendo, desde finales de los noventa, la atención de los historiadores de la educación y de los historiadores de la cultura escrita de forma que ya existen grupos de investigación en torno a este tema por ejemplo en España, Italia o Argentina y se han celebrado congresos internacionales en torno a su potencial para la investigación, como el que dio lugar a los dos volúmenes editados por Meda, Montino y Sani (2010).

Está comúnmente aceptado que los cuadernos escolares son portadores de «huellas» que mantienen una correspondencia con la ideología, valores y prácticas pedagógicas (Sacchetto, 1986), asociadas al contexto en que fueron elaborados. Son capaces de mostrar lo que el maestro enseñaba en cada lección, ofreciendo una visión distinta a la que proporcionan los libros de texto. Desde esa perspectiva, Badanelli y Mahamud analizan los cuadernos escolares, como fuentes para la investigación en Historia de la Educación (2011) y el potencial que poseen para explicar las relaciones entre las cuestiones de género y la política educativa (2007).

En ellos se materializan los valores que se transmiten en la escuela en su esfuerzo de moldear las conductas que deben predominar en la sociedad que actúa como contexto. Guardan parte de la memoria escolar, de la práctica diaria difícil de reconstruir, de ahí que en los últimos tiempos sean considerados importantes fuentes para la recuperación de la cultura escolar (Carreño, 2010).

Una de las potencialidades que presentan estas fuentes para la investigación, es que permiten comprobar los contenidos y valores verdaderamente enseñados en las escuelas, la manera de transmitirlos y su repercusión en el aprendizaje de los niños dado que son el resultado de un proceso. Ese proceso queda plasmado y se concreta en los conocimientos, comportamientos y actitudes evaluables, que se le han presentado al alumno y que han podido ser interiorizados en mayor o menor medida.

Es indiscutible la cualidad que los cuadernos escolares poseen para mostrar las enseñanzas y prácticas llevadas a cabo en la escuela, pero no hay que perder de vista la limitación que supone no poder evaluar en qué medida el niño se impregna de esos valores. Asimismo, componen un registro de competencias personales y sociales del alumno vinculadas a un contexto histórico-educativo específico, en el que la escuela se pone al servicio del Estado.

En esta línea, es necesario insistir en la relevancia que poseen los cuadernos escolares como fuente para la investigación en Historia de la Educación, ya que son materiales cargados de información relevante sobre el día a día escolar, el tiempo, el currículum implícito, la organización y la vida escolar de los centros. A través de los cuadernos, también podemos recuperar la labor del maestro, los procedimientos y actitudes propios del proceso de enseñanza-aprendizaje (Mahamud Angulo, 2010) y reproducir el contexto histórico e ideológico en que fueron elaborados.

En esta investigación se pone de manifiesto la importancia del estudio de los textos y las imágenes que el niño dibuja en sus cuadernos a través de los cuales interioriza más fácilmente determinados conceptos abstractos. Asimismo, se hace patente la necesidad de contrastar y confirmar situaciones que se deducen del trabajo realizado a partir de los cuadernos con la utilización de otras fuentes como fuentes orales y manuales escolares. El modelo de investigación desarrollado podrá ser empleado con otros cuadernos que nos permitan introducir nuevas variables (tiempo, espacio, género, tipo de escuela, etc.).

2. OBJETIVOS

Con la revisión de los cuadernos escolares pretendemos aportar claves para el conocimiento de la enseñanza y de la ideología imperante en la escuela del nacional-católicismo.

Indagamos en el modo en que son capaces los cuadernos de conservar la memoria pedagógica, puesto que permiten vislumbrar las relaciones existentes entre los miembros que forman parte de la escuela y analizar su actividad, la forma de enseñar de los maestros de otro tiempo y su práctica diaria en el grupo escolar. Más concretamente, nos planteamos como objetivos específicos:

- Analizar los cuadernos escolares como fuente para la interpretación de las relaciones sociales, culturales e ideológicas de la sociedad propia del nacional-católicismo.
- Estudiar los elementos que influyeron en el proceso de construcción de la identidad nacional del alumno, que han quedado reflejados en sus cuadernos escolares.

3. MARCO HISTÓRICO Y CONCEPTUAL: LA ESCUELA DEL NACIONAL-CATOLICISMO

El nacional-católicismo ocupó tanto en la ideología como en la política educativa un papel cohesionador y de control ideológico. El planteamiento que se hace del sistema educativo, se basa más en el concepto de educación que en el de instrucción,

entendiendo la educación como la acción que ejerce un grupo sobre otro, para que adquieran nuevas conductas, aprendizajes sociales, afectivos y cognitivos, es decir, los patrones culturales propios de la sociedad. No es espontánea sino más bien sistemática, ejercida sobre el niño con el fin de transmitirle la conducta que, como comportamiento individual, se espera de él en el seno de la sociedad (Alted Vigil, 1984). En este marco, la instrucción sería el conjunto de conocimientos adquiridos por medio del estudio.

Esta doble concepción generará dos líneas ideológicas que actuarán sobre el sistema educativo: por un lado, la línea falangista que incorporará la estructura y organización jerárquica de la enseñanza, la organización paramilitar de los jóvenes y las agrupaciones sindicales de profesores y alumnos (Palacio Lis y Ruiz Rodrigo, 1993; Ruiz Carnicer, 1996). Por otro, con el catolicismo se consigue la presencia de la religión católica en un modelo partidario también de la disciplina y la jerarquización.

La instrucción primaria quedó definida en la Orden de 19 de agosto de 1936, que será luego considerada como uno de los cimientos del Estado, pero no porque reconociera la importancia propia de la instrucción, sino porque era el instrumento que iba a permitir el adoctrinamiento. De acuerdo con esto, la enseñanza primaria y sus contenidos se organizaron atendiendo a las siguientes características:

- Patriótica: Españolización de las juventudes, exaltación en los niños del patriotismo, glorificación de la Historia de España, de sus costumbres y Héroes.
- Militarista: Se promueven actitudes militares en los niños, se militariza la cultura.
- Educación física: Que permita la preparación militar, concebida para el logro de la virtud.
- Educación cívica: Desarrollo del espíritu de servicio, pertenencia a organizaciones juveniles como forma de ciudadanía, configuración del nuevo tipo de hombre que la nueva sociedad exige.
- Educación católica: Se rescatan tradiciones como el culto al mes de María o la asistencia a Misa en los días de precepto, entre otras (Fernández Soria, 1984).

Por todo ello, la Iglesia, más que ningún otro sector, se benefició del triunfo de los nacionales, quedando esto reflejado en una de las primeras disposiciones de la Administración franquista, la que obligaba, a partir de octubre de 1937, a los alumnos de primera y segunda enseñanza a cursar la asignatura de religión (Medina, 1977).

Se unían así firmemente política y religión, creando en la educación un monopolio que se adjudicaba casi completamente a la Iglesia. Se implantó la enseñanza confesional basada en el acuerdo con la moral y la doctrina católica, la enseñanza de la religión en todas las escuelas públicas y privadas, y el derecho de la Iglesia a la inspección de todos los centros docentes (Puelles Benítez, 1980). La circular de 5 de marzo de 1938 fue la primera que sistematizó oficialmente la estructura ideológica del nuevo sistema educativo, constituyéndose como la única referencia hasta la promulgación de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 (López Bausela, 2011, p. 165).

Con el Concordato de 27 de agosto de 1953, la Santa Sede reconoció el régimen franquista e implicó su legitimación exterior. El artículo 26 disponía que la educación impartida en todos los centros docentes del país, debían ser acordes con el dogma y la moral católica (Navarro García, 1993, p. 73).

La innovación curricular más importante se materializó en los *Cuestionarios Nacionales de la Primera Enseñanza*, aprobados en 1953. Fueron el primer documento normativo

que regulaba la actividad didáctica de los maestros, que hasta la fecha no había sido controlada en el sentido de que quedaba a criterio individual del profesor, enmarcada en los patrones establecidos en los manuales y la inspección educativa. Para facilitar la puesta en marcha de los *Cuestionarios*, no se introdujo un cambio radical de metodología, ya que el profesorado se caracterizaba por estar muy aferrado a las prácticas tradicionales (Escolano Benito, 2006).

4. METODOLOGÍA

Los cuadernos de clase son objetos de la escuela y la escuela está siempre asociada a un tiempo histórico. Por ello, consideramos que para poder realizar trabajos sobre cuadernos, es necesario ubicarlos dentro del contexto al que pertenecieron. En el período que nos ocupa, el franquismo, las prácticas que los maestros desarrollaron en sus clases y lo recogido en los cuadernos, debía responder al deseo del régimen de homogeneizar la educación.

En esta investigación utilizamos como **fuente primaria** una colección de **seis cuadernos escolares** (nos referimos a cada uno de ellos con la letra C seguida de un número romano del I al VI) elaborados en una escuela rural durante el nacional-catolicismo por un niño en el “Grupo Escolar García del Olmo”, en Cártama, provincia de Málaga, durante los años 1957, 1958 y 1959. Se trata de una escuela rural, situada en una población donde predominaban las actividades agropecuarias.

Nuestro análisis se centra en la iconografía del franquismo que el maestro utiliza en el quehacer diario de la escuela y que queda reflejada en los contenidos de los cuadernos ya que las representaciones sociales son modelos de categorización y explicación de la realidad que se materializan en objetos y símbolos sociales concretos. De esta manera se puede apreciar cómo las imágenes se relacionan con otros conceptos como la imaginería social, contribuyendo al desarrollo del modelo cultural y político propuesto (Sanchidrián Blanco, 2011, p. 298).

Para explicar el proceso de construcción de la identidad nacional, consideramos que el niño se encuentra inmerso en un mundo social lleno de significados que debe hacer suyos, de tal manera que su comportamiento se corresponda con el medio en que se encuentra. Ejercen su acción sobre él, por un lado, las influencias ambientales y por otro, la actividad que el alumno debe desarrollar. Por ello, se estudian las representaciones sociales, símbolos e iconos presentes en los cuadernos de clase, con el fin de mostrar el proceso de apropiación del conocimiento social exigido al niño en su trabajo personal. En todo momento, se analizan los contenidos de los cuadernos contrastándose con el manual que el maestro utiliza para el desarrollo de sus clases, la *Enciclopedia Álvarez* (1954).

Se opta por utilizar una metodología cualitativa de carácter exploratorio, desde la perspectiva y subjetividad de los agentes que intervienen en el proceso objeto de estudio. Esto nos ha permitido obtener un mayor conocimiento y comprobar la viabilidad de un estudio más profundo así como desarrollar los métodos que emplearemos en el mismo (Babbie, 1996, p. 115) con el fin de ofrecer una información más amplia de una misma realidad.

Se trata de interpretar los fenómenos educativos, partiendo de los cuadernos como fuentes, con el fin de estudiar los significados e intenciones de las actuaciones de quienes forman parte del proceso educativo. Se analizan los fenómenos socioculturales desde la perspectiva de los propios agentes sociales que intervienen, maestro y alumno. Se aborda el estudio desde el mundo que rodea a los sujetos, qué interpretación dan a las distintas situaciones y el significado que tienen para ellos, aspectos no observables directamente ni susceptibles de experimentación (García Llamas, 2003; Tesch, 1990).

Para alcanzar una comprensión más profunda del hecho que se estudia, y como complemento al análisis llevado a cabo sobre los cuadernos, se han realizado entrevistas al propio autor, en las que se pudieron concretar y esclarecer los aspectos que por la propia naturaleza de los cuadernos no podíamos deducir. Con ello, se tiene como resultado un estudio basado en las personas, contando con ellas, y, utilizando como testimonio del pasado, lo escrito en los cuadernos de clase. En este sentido, Bedmar y Montero (2010) apuestan por este tipo de investigación donde participan las personas implicadas, que son las que mejor pueden aportar todo aquello que se considere más significativo.

El contenido de cada uno de los cuadernos ha sido minuciosamente desagregado en unidades por categorías dotadas de significado para el estudio (Hernández Pina, 2001). Así, para cada elemento (imagen, texto, corrección, encabezamiento, margen, anotaciones añadidas, etc.) se ha elaborado una ficha indicando su situación en el mismo, fecha, materia, procedencia, contenido, color, tamaño, de forma que eso nos permitirá realizar estudios cuantitativos y cualitativos de los mismos cruzando distintos elementos. Esto nos ha permitido contar con una base de datos de la cual, en este caso, tomamos los elementos con que contamos relativos a la construcción de la identidad (imágenes, música y consignas). Una vez identificados mediante un análisis exploratorio previo los recursos de esas categorías, se lleva a cabo un estudio descriptivo a través del cual se clasifican y cuantifican según su frecuencia de aparición en los cuadernos y se analizan las situaciones representativas del fenómeno que estamos estudiando.

De esta manera, nos proponemos demostrar a través de los cuadernos cómo alumno y maestro desempeñaron un papel activo al servicio del Régimen y, en concreto, en la construcción de la identidad nacional en unos años en los que el nacional-catolicismo impregnaba la vida en la sociedad y en las aulas. Tras una necesaria referencia a lo que significó el nacional-catolicismo en la enseñanza primaria, veremos cómo se procedía a construir la identidad nacional, esto es, la forma en que el niño se posiciona como miembro de una nación y la idea de España que se deduce del contenido de los cuadernos a través de los tres elementos citados que consideramos relevantes y muy significativos.

5. RESULTADOS

5.1. Construir la identidad nacional desde la escuela

El concepto de identidad nacional explica la forma en que el niño se posiciona como miembro de una nación: "La pertenencia a una nación es un elemento relevante de la identidad personal" (Torres, 1994, p. 307).

Pasar de la identidad personal a la nacional exige un conjunto de interacciones múltiples que tiene como resultado un proceso de despersonalización, provocando que la conducta del niño sea conforme a la expectativa grupal propia de una dictadura, presente en todos los ámbitos de su vida y propuesta por la escuela.

Alumno y maestro, buscan su identidad en la idea de Nación como grupo de pertenencia (De Rosa y Mormino, 2000). Con ello, la escuela será capaz de desarrollar en el niño un compromiso de fuerte cohesión y pertenencia a España.

La consolidación de la adecuada identidad nacional se reforzaría en estos años a través de unas líneas claras de actuación:

- La transmisión de unos valores que no contemplan la diversidad regional, sino que promueven la idea de nación única, grande y libre.
- La sensación de seguridad y ausencia de incertidumbre en los individuos, basada en una fuerte identidad como colectivo.
- Un entorno económico, cultural y social en el que se mueve el individuo que se ofrece como única alternativa.

El proceso de construcción del conocimiento que tiene lugar en el niño no es un hecho que se pueda producir de forma aislada, depende de las posibilidades que éste encuentre en el medio en que se desenvuelve. Por ello, las condiciones sociales que configuran el contexto social del que el niño se impregna de normas y valores y obtiene las informaciones, serán las que tome como referencia para elaborar sus propias explicaciones sobre la realidad. Llegados a este punto, cabe considerar que dado que la representación social es una forma de organización cognitiva que utiliza el niño para dotar de sentido al contexto social y que es una representación compartida por un grupo social que da sentido a la conducta de la persona, los grupos sociales y las personas pueden elaborar su identidad gracias al sentido que otorgan a sus representaciones sociales (Echebarría Echabe, 1991; Moñivas Lázaro, 1994).

En general, en el franquismo, la escuela ofrecía al niño un hecho colectivo que lo vinculaba, como individuo, al concepto de España a través de la utilización de los símbolos y significados que se irían asociando en el proceso de su construcción individual a la idea de nación. Se enseñaban los valores culturales propugnados por la Iglesia y los del patriotismo (Bedmar y Montero, 2010) pues se pretendía recuperar la grandeza de España con el valor de la unidad y de acuerdo con lo tradicional, concretando estos valores en una España imperial, centralizada, absoluta y católica (González Calleja y Limón Nevado, 1988).

Cabe entonces preguntarse si la génesis de la identidad nacional era simultánea con la de estas otras identidades: Iglesia, Frente de Juventudes, concepto de unidad familiar... ¿Cómo integraría el franquismo el concepto de unidad familiar, el catolicismo, la pertenencia a la Iglesia, a los campamentos... con la identidad nacional?

Los aspectos que favorecen la construcción de la identidad nacional con una vinculación intensa y estable a lo largo de la vida son el cognitivo y el emocional. Se garantiza así su estabilidad, puesto que por un lado, el niño se siente como parte de la nación y, por otro, se le proporciona una forma de actuar coherente, por lo que desarrolla un sentimiento positivo hacia la misma, con actitudes favorables hacia la patria, la familia y el orden tradicional.

En la escuela, se trabaja el concepto de nación asociada a la noción de territorio, fronteras, lengua, himnos, etc. Con esta actividad, el niño se vincula emocionalmente a esos símbolos nacionales que lo representan, de acuerdo con su edad, contribuyendo a su construcción individual y psicológica dentro del colectivo.

Cuando el niño se enfrenta en la escuela a los contenidos sociales que se le presentan a través de las “asignaturas formativas” (formación religiosa, formación del espíritu nacional y Geografía e Historia, particularmente de España), los himnos y canciones, lo hace no sólo con su intelecto, sino también con sus valores, creencias y juicios; sin embargo, éstos no han sido construidos por experiencia directa con el mundo, sino a partir de las elaboraciones de otras personas, normalmente el maestro y la familia. Así, en la circular de 5 de marzo de 1938, se concretaba el proceso de homogeneización y sistematización de la enseñanza, orientando a los maestros hacia una acción *indoctrinadora* desde la escuela dictando instrucciones en torno a cuatro ámbitos: educación religiosa, educación patriótica, educación cívica y educación física (López, 2011: 165).

Se configuraba, igualmente, una imagen masculina —no nos referimos ahora a la imagen de la mujer (Sanchidrián Blanco, 2004) ya que estamos estudiando cuadernos de un niño— que respondía a los patrones de la sociedad. El hombre franquista tendría un aspecto viril e idealizado con espíritu de sacrificio, valiente y de cierto aire atlético. Los niños fueron educados para actuar en el ámbito público: serían correctos, católicos, urbanos, profesionales liberales y económicamente solventes (Somoza Rodríguez, 2005).

5.2. Análisis y discusión: comprender la idea de España en los cuadernos

La propaganda del franquismo estuvo presente a lo largo de toda la vida de los niños en las escuelas, a través de sus distintas manifestaciones. El día a día escolar estaba impregnado de propaganda política, siendo utilizada para informar y familiarizar a los niños con todos los símbolos que constituían el nacional-catolicismo. La religión, el territorio español y las imágenes de las dos figuras más representativas del Régimen, José Antonio Primo de Rivera y el Generalísimo Franco eran omnipresentes.

Los elementos propagandísticos utilizados para crear la imagen de España en los niños fueron esenciales. Destacan símbolos, como el saludo falangista, con los que se buscaba el desarrollo de actitudes acordes con la ideología y también imágenes, la música y las consignas que el maestro trabajaba en la escuela y por ello veremos estos tres elementos por separado.

Una práctica social propia de la época era el saludo falangista. El saludo falangista seguía unas normas que eran explicadas al niño en clase, como símbolo que implicaba una serie de actitudes como la postura, se trata de un saludo marcial y varonil, la sinceridad e incluso a través del mismo, se podían distinguir los buenos de los malos falangistas.

Del análisis de los cuadernos, se puede observar cómo el maestro identifica este saludo con el de las personas que se conocen, introduciéndolo en la lección del día 27 de febrero de 1957 bajo el título:

“Saludo y Honores: Lo mismo que las personas conocidas se saludan cuando se encuentran, también las falangistas tienen su saludo característico [...]. (Cuaderno escolar CI, 1957).

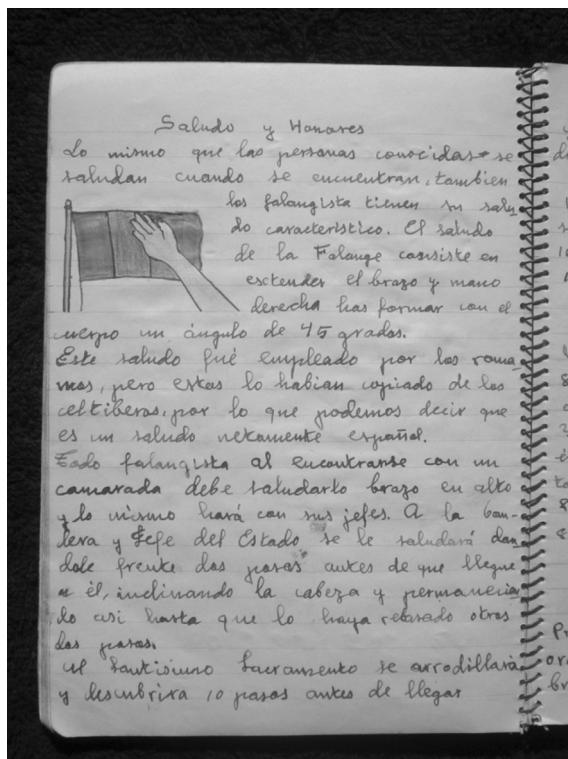


ILUSTRACIÓN 1
CUADERNO ESCOLAR CI (1957). LECCIÓN SOBRE EL SALUDO FALANGISTA

De esta manera, el maestro incorpora el saludo falangista en el aprendizaje del niño y éste lo identifica como algo necesario, cercano y natural (Rodrigo Sospedra y Pérez Rodrigo, 1950, p. 319).

Las imágenes

El maestro, en su papel de mediador en este proceso, contribuyó a imaginar la idea de España requerida por los cuestionarios oficiales. Para ello, utilizaba ilustraciones que exhibían la simbología del nuevo régimen y engrandecían los valores de la ideología imperante (Badanelli Rubio, 2008).

Se utilizaban las imágenes, igualmente, para transmitir sentimientos o emociones, como un recurso que apoyaba y complementaba los mensajes de los textos, colaborando con la formación de la mentalidad social de la época (Badanelli Rubio, 2005).

En un primer acercamiento a las imágenes que presentan los cuadernos, se pueden encontrar distintos tipos, destacando las asociadas a los símbolos oficiales, las de símbolos no oficiales, las que se relacionan con la Historia y las vinculadas con los contenidos políticos. Además, ocupan un lugar importante las de contenido religioso.

Es importante tener en cuenta la recomendación que Agustín Serrano de Haro (1944, p. 35) ofrecía a los Maestros para abordar la enseñanza de la Patria en el capítulo VI de su obra *Los cimientos de la obra escolar*, titulado "La Patria, en las entrañas". Decía así:

"Desde el primer día hay que familiarizar a los niños con la vida de España y que comiencen a oír los nombres ejemplares y las gestas heroicas, para que las cosas de Dios y de España entren como sal de bendición en la levadura germinal de su conciencia".

Entre los símbolos oficiales, podemos citar la bandera, el escudo, el yugo y las flechas, los retratos del general Franco o el de José Antonio Primo de Rivera. Todos los regímenes fascistas tienen una etapa de conspiración y otra de reconstrucción de la imagen del líder. Es por ello que la imagen de Franco representaba la necesidad del pueblo y la invención del Régimen. En esta lección de Historia de España, se presenta una estampa militar y profesional del Caudillo que goza de superioridad.

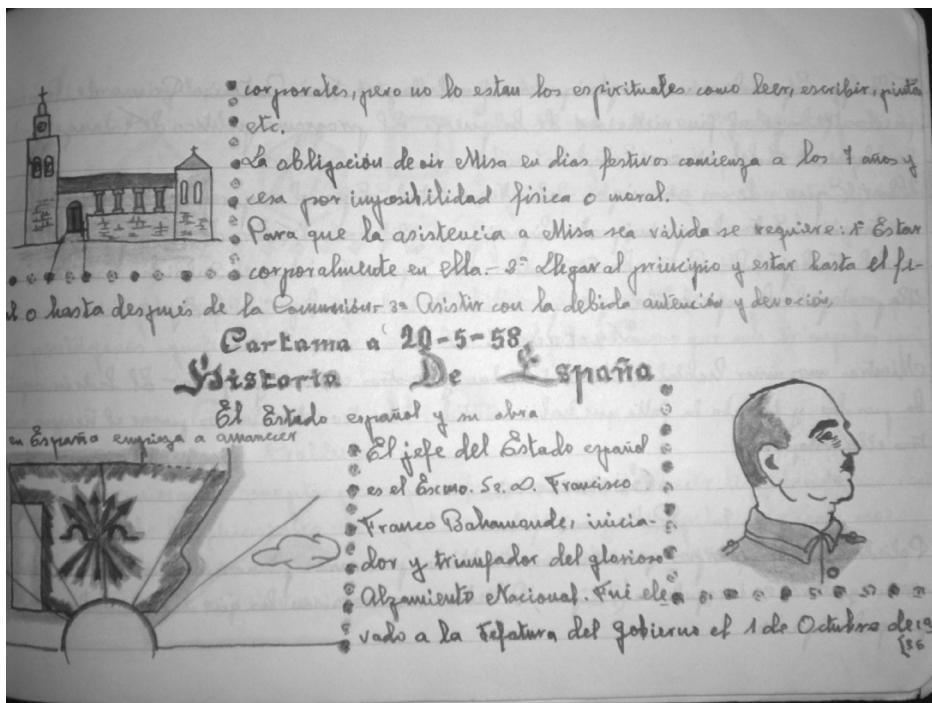


ILUSTRACIÓN 2

CUADERNO ESCOLAR CIII (1958). EL ALUMNO DIBUJA, ENTRE OTROS, UNO DE LOS SÍMBOLOS OFICIALES: EL RETRATO DEL GENERAL FRANCO

Entre los no oficiales, destacan los mapas de España. Se representa físicamente la idea de España como nación, dejando claras las fronteras y con un enfoque persuasivo. La iconografía de la época representa a España en mapas rodeados por la bandera y

figuras de los personajes más representativos (Badanelli Rubio y del Pozo Andrés, 2008). En ocasiones, se dibujan mapas físicos y otras veces los mapas incluyen representaciones de los símbolos que el alumno debía interiorizar como la cruz cristiana, el escudo nacional, o una pistola y una iglesia incendiada como resultado de lo acontecido durante la II República.

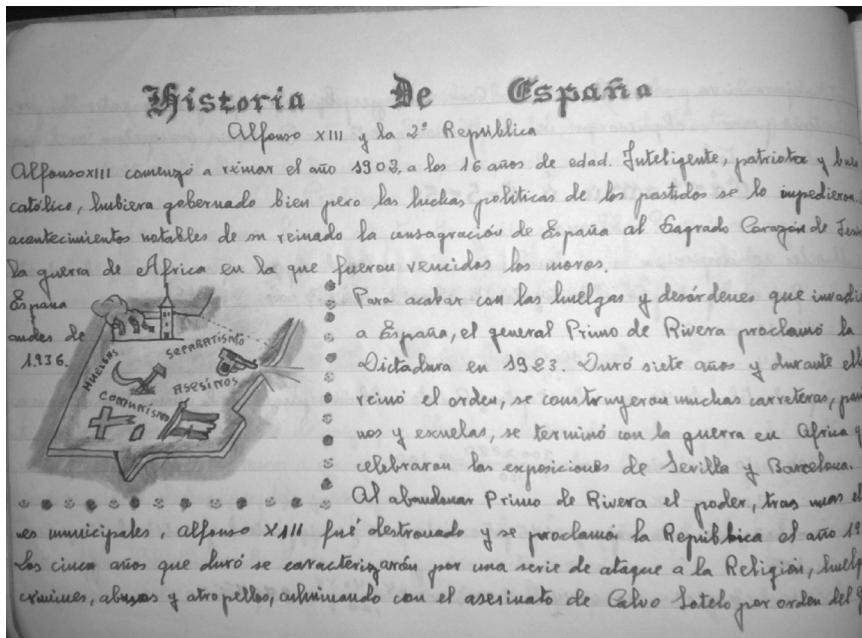


ILUSTRACIÓN 3

CUADERNO ESCOLAR CIII (1958). SE REPRESENTA EL MAPA DE ESPAÑA COMO SÍMBOLO NO OFICIAL JUNTO CON OTROS QUE EL ALUMNO INTERIORIZA Y RELACIONA CON LA ETAPA POLÍTICA ANTERIOR

Las imágenes relacionadas con contenido histórico se escenifican, fundamentalmente, de dos formas: a través de personajes de la Historia como el Cid Campeador, los Reyes Católicos, Carlos I o Felipe II y por monumentos o fortalezas como el Castillo de la Mota y el Castillo de Peñafiel. Los monumentos o fortalezas son metáforas que aluden a la transmisión de valores como fuerza, durabilidad, firmeza y permanencia del Estado.

Las imágenes que apoyan a los contenidos políticos se basan en la representación de los uniformes del Movimiento y los saludos.

También encontramos imágenes del Evangelio donde se representan escenas del mismo y símbolos como la cruz cristiana, iglesias y otros símbolos religiosos.

La música

El concepto de pertenencia a una nación no es natural, depende de la cultura, es simbólico. Y entre el conjunto de símbolos que constituyen una nación, ocupan un

importante papel los sonidos. La escuela es el núcleo desde el que se transmite y enseñan las canciones e himnos que crean la conciencia y el sentimiento patriótico. Nunca se utilizó de forma independiente, sino que se presentaba integrada con otros elementos para persuadir al individuo.

Se observa a través de los cuadernos, cómo el maestro no solamente ensayaba las canciones del Frente de Juventudes, sino que además dedicaba un tiempo de la jornada escolar a la explicación de los contenidos y letras de las canciones. Por ello, se aprecia la utilización de la música como estímulo para la construcción de una nación sonora, que implicara a todos los españoles.

Así, en una lección del día 20 de marzo de 1957 de Formación Política y después de una consigna, el niño escribe en su cuaderno:

“(Franco)

Canciones del Frente de Juventudes

Las canciones del Frente de Juventudes son muchas y muy bonitas, pero entre todas destaca por su marcialidad su himno oficial, titulado: Prietas las Filas”.

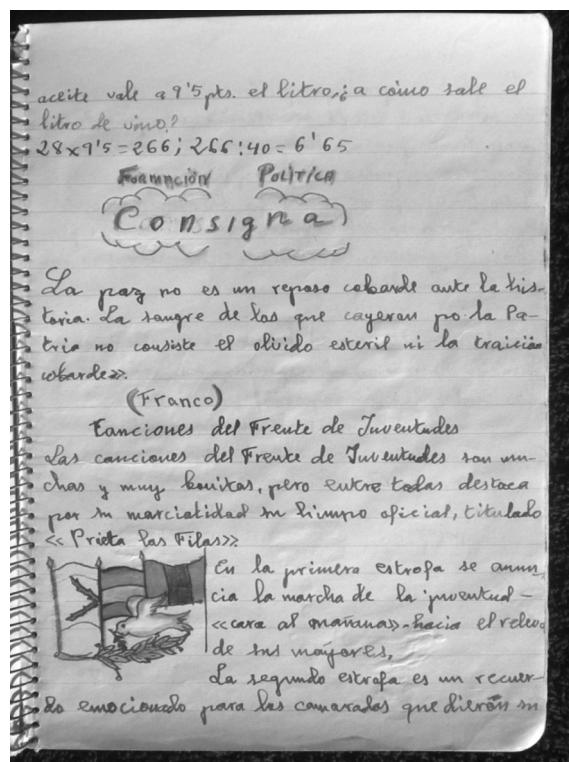


ILUSTRACIÓN 4

CUADERNO ESCOLAR CI (1957). LECCIÓN SOBRE LAS CANCIONES DEL FRENTE DE JUVENTUDES. EL MAESTRO RESUME UNA LECCIÓN DE SIMBOLOGÍA PERTENECIENTE AL LIBRO DE FORMACIÓN DEL ESPÍRITU NACIONAL

Esta lección pertenece al manual que el maestro utilizaba como apoyo a la asignatura de formación política (Rodrigo Sospedra y Pérez Rodrigo, 1950). En su Capítulo VI titulado “Canciones del Frente de Juventudes” bajo el apartado de Simbología, recoge esta lección, denominada “El himno Prietas las filas”. Analizando su contenido, y comparando el texto con lo escrito en el cuaderno, se aprecia que el maestro ha realizado una síntesis y adaptación a los niños. Una vez tratada la lección propuesta por el manual, se refuerzan los contenidos con un dictado del mismo nombre.

De acuerdo con lo anterior, la música utilizada como recurso didáctico en este modelo de escuela:

- Construye conciencia colectiva y, por tanto, nación.
- Cohesiona al grupo y refuerza ese concepto de pertenencia al mismo.
- Queda fijada con fuerza en la memoria a largo plazo, por tiempo indefinido (Ballesteros Jiménez, 1995).
- Es altamente eficaz para la persuasión de masas.
- Sirve para disminuir o anular la capacidad crítica (Fromm, 1947, p. 136).
- Es un instrumento para la diversión.

Teniendo en cuenta estas aportaciones, queda justificada la importancia que confirió el franquismo a la utilización de la música, instrumento al que no podía renunciar, puesto que con ella, parecía distraer el aire de la opresión y la fuerza que pudiera tener el régimen dictatorial, y conseguía transmitir el mito asociado a la figura de Franco o de José Antonio Primo de Rivera. Estas figuras que no se discutían y eran asimiladas y aceptadas por el niño (Huici Modenes, 1996). En general, cuanta mayor creencia haya en el mito, mayor autoatribución, con lo que se fomenta el sentimiento patriótico.

Los himnos, marchas y canciones son expresiones que buscan estimular los sentimientos haciéndolos vibrar de emoción, entusiasmo y alegría (Rodrigo Sospedra y Pérez Rodrigo, 1950, p. 341) y, además de transmitir estos mensajes al niño, el himno lleva asociadas actitudes para su representación.

LAS CONSIGNAS

Las consignas tuvieron un gran protagonismo en la transmisión de la ideología del nacional-catolicismo tal como se refleja fielmente en los cuadernos, ya que ocupan la primera actividad que realizaba el niño en él, justamente antes de emprender la lección de Formación Política. En estas ocasiones, la consigna organizaba la jornada escolar, ya que en torno a ella versaría la lección de Formación Política que se estudiaría a lo largo del día. Las actividades de aplicación que servirían como refuerzo —solía ser un dictado— también solían enfocarse en torno a la esa misma consigna. De esta manera, el maestro lograba que el alumno interiorizara los valores y el mensaje del que se impregnaba la consigna y cumplía con la función de orientar y concienciar al futuro ciudadano. De hecho todos los miércoles el alumno escribía una en su cuaderno, como eje de la lección.

Las consignas marcaban las pautas sobre las que se debía desarrollar el niño español. Con ellas el maestro mostraba el “camino correcto” que debían seguir los niños (Martín Fraile, Ramos Ruiz y Hernández Díaz, 2010).

Una consigna es una frase en forma de sentencia, breve, incisiva y de sentido completo en sí misma. Su enunciado y explicación debe adaptarse al nivel mental de los alumnos¹. Se presenta con vocabulario sugerente, emotivo y de interés juvenil o humano, que en ocasiones incita al modelo de hombre viril. Se trata de una escritura controlada por el Régimen, una “escritura disciplinada” (Montino, 2008).

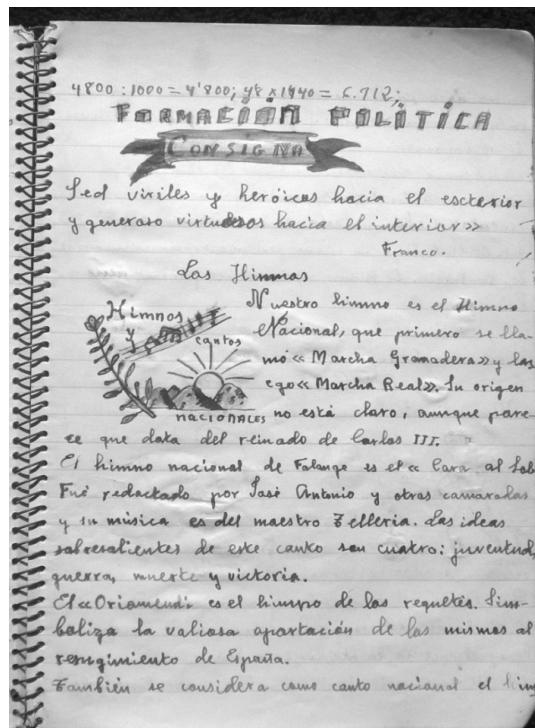


ILUSTRACIÓN 5

CUADERNO ESCOLAR CI (1957). CONSIGNA ENUNCIADA POR FRANCO, QUE ENCABEZA UNA LECCIÓN DE FORMACIÓN POLÍTICA, EN LA QUE SE ESTUDIAN LOS HIMNOS

Entre los símbolos utilizados por el nacional-catolicismo destacan los gritos falangistas que eran utilizados para que perdurasesen en el interior de las personas los mensajes diseñados para expresar ilusión y deseos de una Patria pujante y poderosa.

Eran mensajes permanentes comunes a todo buen español, que debía trabajar y luchar por la Nación y que explicaban la presencia en la escuela del grito de *España, Una, Grande y Libre*.

¹ Estas recomendaciones se obtienen a partir de un periódico “volante” llamado *Dardo* que elaboró Manuel Fernández, miembro de la O.J.E. de Granada, durante el Campamento de Santa Fe (Granada), llamado “La Alfaguara” al que asistió el maestro Alejo García García durante el verano de 1963 para realizar el curso de Instructor Elemental, necesario para obtener la titulación de Maestro de Primera Enseñanza. Este maestro trabajó en el Grupo Escolar en que estudió el autor de los cuadernos.

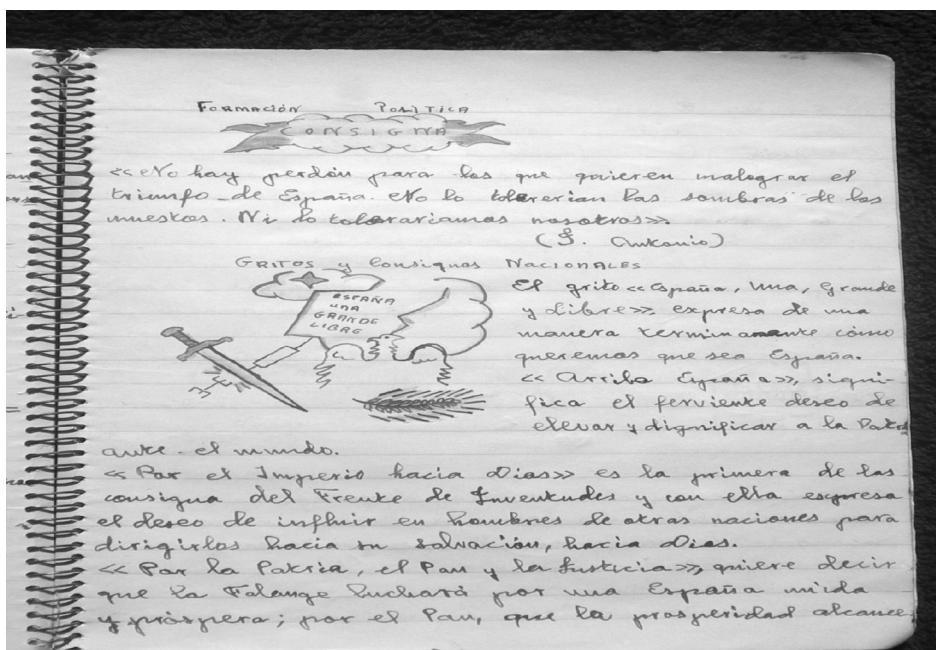


ILUSTRACIÓN 6

CUADERNO ESCOLAR CI (1957). ESTUDIO DE LOS GRITOS Y CONSIGNAS NACIONALES

6. CONCLUSIONES

En el modelo de escuela del nacional-catolicismo estaba en todo momento presente la idea de nación y los valores asociados al franquismo. Precisamente porque la escuela se situaba al servicio del Régimen, la educación estaba reglamentada, muy programada y no queda nada sin planificar. Todas las actuaciones estaban previstas y reguladas y no se permitía la improvisación.

La construcción de la identidad nacional tenía un carácter transversal, pues de ella se impregnarían prácticamente todas las asignaturas, aunque era más evidente aún, si cabe, en Historia de España, Religión y Moral. Era un sistema educativo que ofrecía un conjunto integrado y planificado de elementos, bien organizado y "coherente", pensado para contribuir al proceso de construcción de una identidad nacional muy concreta.

Para el maestro los símbolos eran la expresión sensible de algo inmaterial, representaciones gráficas, imágenes y figuras a partir de las cuales de forma material u oral, se materializaba un concepto moral y se convertía lo abstracto en representaciones observables que pudieran comprender los niños.

El franquismo consideró los símbolos un vehículo para llevar al entendimiento del niño conceptos sin cuyas imágenes resultarían imposibles de comprender. Por ello, como español, el niño debía conocer perfectamente el significado de todos los símbolos de España, aspecto que queda sobradamente demostrado por las representaciones que el alumno reproduce en sus cuadernos. A través de ellos se manifiestan y estimulan

las diferentes representaciones del pueblo español, su heroísmo, patriotismo, tradición misionera, en suma, la esencia de España.

A lo largo de este artículo, se pone de manifiesto que las imágenes, insignias, consignas, metáforas y símbolos que se utilizaron como recursos de la escuela al servicio del régimen franquista, pretendían una doble finalidad:

- Por un lado, concretar y realzar la idea de España propia del franquismo.
- Y por otro, aproximarla a los niños haciendo más accesible su interpretación para que pudieran imaginárla.

La música era utilizada como elemento para influir en el aspecto emocional y motivacional del alumno. Se combinaban música y actitudes para lograr una mayor eficacia; se creaban emociones en el niño y se potenciaban sus sentimientos para generar conductas. La música consigue esto en mayor medida, si cabe, que las imágenes o el lenguaje, puesto que, a diferencia de éstos, es algo abstracto y no requiere para la comunicación del mensaje un soporte material.

En este sentido, los estímulos captados por el oído del niño eran más efectivos que los que se percibían por otros sentidos ya que, a pesar de la efectividad que poseen las imágenes, en estos años la frecuencia de impactos visuales a las que se sometían los individuos era muy inferior, siendo más accesible la música.

La música que se reproducía en la escuela, servía al niño para reforzar las normas sociales y asimilar los símbolos y rituales que configuraban la Nación, de una forma fácil de retener, de repetir y de creer.

La repetición de los mensajes en la propaganda política del franquismo supuso potenciar el sentimiento de insignificancia del individuo ante la Nación. Desde la escuela se crearon y mantuvieron o modificaron conductas de acuerdo con la ideología imperante en la época, amparados en el estímulo de los sentimientos y emociones del niño.

Los cuadernos nos muestran, a través de la actividad diaria en el aula, la insistencia en la transmisión de la ideología del régimen, tarea en la que estaban implicados todos los elementos del sistema educativo y del Estado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alted Vigil, A. (1984). *Política del Nuevo Estado sobre el patrimonio cultural y la educación durante la guerra civil española*. Madrid: Centro Nacional de Información Artística, Arqueológica y Etnológica.
- Álvarez Pérez, A. (1954). *Enciclopedia: Intuitiva-Sintética-Práctica. Tercer Grado* (10^a ed.). Zamora: Elma.
- Babbie, E. (1996). *Manual para la práctica de la investigación social*. Bilbao: Desclée De Brower.
- Badanelli Rubio, A. M. (2005). Emociones e imágenes de la construcción de las identidades de género. En P. Dávila & L. M. Naya (Coords.), *La infancia en la historia: espacios y representación. XII Coloquio de Historia de la Educación*. (Tomo II, pp. 285-293). Donostia: Eiren.
- Badanelli Rubio, A. M. (2008). Ser español en imágenes: La construcción de la identidad nacional. *Historia de la Educación*, 27, 137-169.

- Badanelli Rubio, A. M., & Del Pozo Andrés, M. M. (2008). Desde la madre-patria española al estado de las autonomías. *Historia de la Educación*, 27, 397-432.
- Badanelli, A. M., & Mahamud, K. (2007). Posibilidades y limitaciones del cuaderno escolar como material curricular. Un estudio de caso. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 6. Recuperado de http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=201&Itemid=47
- Badanelli, A., & Mahamud K. (2011). Peeking into the classroom of post Civil War Spain. Children's classroom work, routines and dynamics. En S. Braster, I. Grosvenor, & M. Pozo (Eds.), *The black box of schooling* (pp. 81-98). Bruselas: Peter Lang.
- Ballesteros Jiménez, S. (1995). *Psicología General. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Universitas.
- Bedmar, M., & Montero, I. (2010). Visión histórico-educativa en la España del franquismo. Influencias y repercusiones a través de los testimonios de vida de nuestros mayores. *Revista de Investigación Educativa*, 28, (1), 141-156.
- Carreño, M. (2010). Memoria e historia de la Educación. En J. Ruiz Berrio (Ed.), *El Patrimonio Histórico-Educativo. Su conservación y estudio* (pp. 91-110). Madrid: Biblioteca Nueva.
- De Rosa, S., & Mormino, C. (2000). Memoria social, identidad nacional y representaciones sociales: ¿Son constructos convergentes? Un estudio sobre la Unión Europea y sus estados miembros con una mirada hacia el pasado. En A. Rosa Rivero, G. Bellelli, & D. Bakhurst (Eds.), *Memoria colectiva e identidad nacional* (pp. 451-475). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Echebarría Echabe, A. (1991). *Psicología social cognitiva*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Escolano Benito, A. (2006). *Historia Ilustrada de La Escuela en España: dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Fernández Soria, J. M. (1984). *Educación y cultura en la guerra civil (España 1936-39)*. Valencia: Nau Libre.
- Fromm, E. (1947). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós.
- García LLamas, J. L. (2003). *Métodos de investigación en educación: investigación cualitativa y evaluativa*. Madrid: UNED.
- González Calleja, E., & Limón Nevado, F. (1988). *La Hispanidad como instrumento de combate: raza e imperio en la prensa franquista durante la guerra civil española*. Madrid: CSIC.
- Hernández Pina, F. (2001). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Murcia: Diego Marín.
- Huici Modenes, A. (1996). *Estrategias de la persuasión. Mito y propaganda*. Sevilla: Alfar.
- López Bausela, J. R. (2011). *La contrarrevolución pedagógica en el franquismo de guerra. El proyecto político de Pedro Sainz Rodríguez*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Mahamud Angulo, K. (2010). Labor docente y trabajo escolar bajo el nacionalcatolicismo franquista (1945-1959). En J. Meda, D. Montino, & R. Sani (Eds.), *School exercise books. A complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries* (pp. 747-767). Florence: Edizioni Polistampa.
- Martín Fraile, B., Ramos Ruiz, I., & Hernández Díaz, J. M. (2010). Las consignas políticas-religiosas durante la etapa franquista en los cuadernos de rotación: currículum oculto y explícito. En J. Meda, D. Montino, & R. Sani (Eds.), *School exercise books. A complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries* (pp. 237-255). Florence: Edizioni Polistampa.

- Meda, J., Montino, D., & Sani, R. (Eds.) (2010). *School exercise books. A complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*. Florence: Edizioni Polistampa.
- Medina, E. (1997). *Educación y sociedad. I, La lucha por la educación en España: 1770-1970*. Madrid: Ayuso.
- Montino, D. (2008). La práctica pedagógica del diario "della vita della scuola". Dalla possibilità di una scrittura intima alla necessità di una scrittura disciplinata (1923-1943). En A. Castillo Gómez (Dir.) y V. Sierra Blas (Ed.), *Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX)* (pp. 373-390). Gijón: Ediciones Trea.
- Moñivas Lázaro, A. (1994). Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47, 4, 409-419.
- Navarro García, C. (1993). *La educación y el Nacional-Catolicismo*. Castilla-La Mancha: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Palacio Lis, I., & Ruiz Rodrigo, C. (1993). *Infancia, pobreza y educación en el primer franquismo: Valencia 1939-1951*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Puelles Benítez, M. (1980). *Educación e ideología en la España Contemporánea (1767-1975)*. Barcelona: Labor.
- Rodrigo Sospedra, A., & Pérez Rodrigo, A. (1950). *Formación del Espíritu Nacional*. Valencia: Gior.
- Ruiz Carnicer, M. A. (1996). *El SEU 1939-1965. La socialización política de la juventud universitaria en el franquismo*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Sacchetto, P. (1986). *El objeto informador. Los objetos en la escuela: entre la comunicación y el aprendizaje*. Barcelona: Gedisa.
- Sanchidrián Blanco, C. (2004, septiembre). *La construcción de la identidad de las niñas en el primer franquismo. Imágenes escolares*. Ponencia presentada al XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad, organizado por la Sociedad Española de Pedagogía, Valencia (España).
- Sanchidrián Blanco, C. (2011). El uso de imágenes en la investigación histórico-educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 29, (2), 295-309.
- Serrano de Haro, A. (1944). *Los cimientos de la obra escolar. Pedagogía práctica en el Primer Grado*. Madrid: Escuela Española.
- Somoza Rodríguez, M. (2005). De la inocencia a la violencia: La identidad masculina en los manuales escolares. En P. Dávila & L. Naya (Coords.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones* (pp. 330-339). Donostia: Eiren.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research. Analysis, types and software tools*. Londres: The Falmer Press.
- Torres, E. (1994). La construcción psicológica de la nación: el desarrollo de las ideas y sentimientos nacionales. En M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp. 305-344). Madrid: Síntesis.

Fecha de recepción: 26 de marzo de 2012.

Fecha de revisión: 26 de marzo de 2012.

Fecha de aceptación: 25 de octubre de 2012.

Mingorance Arnáiz, Cristina; Calvo Bernardino, Antonio (2013). Los resultados de los estudiantes en un proceso de evaluación con metodologías distintas. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), 275-293.
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.153291>

LOS RESULTADOS DE LOS ESTUDIANTES EN UN PROCESO DE EVALUACIÓN CON METODOLOGÍAS DISTINTAS

Cristina Mingorance Arnáiz, Antonio Calvo Bernardino

Universidad CEU San Pablo

RESUMEN

La utilización de una metodología docente basada en el fortalecimiento de distintas competencias exige la aplicación de un sistema de evaluación que permita valorar adecuadamente el logro de las competencias establecidas. Si bien, se suele decir que un sistema de enseñanza de este tipo perjudica el aprendizaje al reducir los conocimientos adquiridos. Nuestro objetivo es averiguar si la utilización de una metodología docente variada es positiva para la formación del alumno, así como si existe algún tipo de actividad que resulte más atractiva o más favorable para superar la asignatura. Para ello nos servimos de los resultados obtenidos por los alumnos de una misma asignatura a lo largo de varios cursos académicos.

Palabras clave: Formación en competencias; Sistemas de evaluación; Resultados de la evaluación.

STUDENT RESULTS IN ASSESSMENT USING DIFFERENT METHODOLOGIES

ABSTRACT

When we use a teaching methodology to strengthen different skills, we need to adapt our evaluation procedures to assess to what extend skills have been achieved. A teaching system

Correspondencia:

Ana Cristina Mingorance-Arnáiz: (mingor.fcee@ceu.es). Profesora Agregada de Economía Aplicada. Universidad CEU San Pablo. C/ Julián Romea nº 23. Madrid 28003. Teléfono 91-456-63-36 (ext 5670).
Antonio Calvo-Bernardino: (acalvo@ceu.es). Catedrático de Economía Aplicada. Universidad CEU San Pablo. C/ Julián Romea nº 23. Madrid 28003. Teléfono 91-456-63-36 (ext 5123).

focused on teaching skills may have an adverse effect on learning. Our goal is to identify if the use of different teaching methodologies has a positive impact on student learning, and if there are particular kinds of tasks that may be more appealing or appropriate for student, so that they pass exams. In order to do this, we use results obtained by students during several academic years.

Keywords: *Teaching skills, Evaluation procedures, Test marks.*

I. INTRODUCCIÓN

El objetivo esencial de este trabajo es determinar el impacto que el empleo de una metodología de formación en competencias, que contemple diversos sistemas formativos y de evaluación, tiene sobre la formación del alumno. Para ello nos preguntamos si los alumnos tienen preferencia por algún tipo de prueba concreta, y si desarrollan más unas competencias que otras. También nos planteamos si la utilización de metodologías interactivas favorece la homogeneidad en la formación o la perjudica, así como si, a medida que más signaturas han adoptado metodologías similares, los alumnos han modificado su patrón de trabajo resultándoles más sencillo el desarrollo de todas las competencias fijadas.

Para ello, hemos analizado los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas realizadas en la asignatura de Sistema Financiero Español a lo largo de los cuatro últimos cursos académicos en los que venimos utilizando una metodología adaptada a Bolonia¹.

Con el fin de conseguir una adecuada interpretación de los resultados, el artículo se divide, junto a esta introducción, en cuatro partes. En la segunda sección presentamos, brevemente, la metodología de análisis seguida en este trabajo, así como los principales interrogantes a los que pretendemos ofrecer una respuesta. En el tercer apartado presentamos la metodología docente empleada en la asignatura y los métodos de evaluación utilizados, haciendo referencia a las competencias, el sistema de evaluación, la distribución presencial y no presencial del esfuerzo del alumno, y al plan del curso. A continuación, en el siguiente apartado, analizaremos los resultados obtenidos por los alumnos, efectuando tanto un análisis horizontal, comparando los resultados de cada actividad formativa en los diferentes cursos académicos, como vertical, comparando los resultados en cada curso de las distintas actividades de evaluación realizadas. Todo ello se contempla teniendo en cuenta la valoración que el alumno hace de la metodología y el sistema de evaluación, así como de la dedicación y el nivel de aprendizaje. Terminamos el artículo destacando las principales conclusiones que se derivan de las calificaciones obtenidas por los alumnos en los distintos métodos empleados y en los diferentes cursos académicos, y respondiendo a los interrogantes inicialmente planteados.

¹ Pese a que la asignatura se adaptó a Bolonia el curso 2006-2007, sólo se consideran los resultados de los últimos cuatro cursos académicos (de 2008-2009 a 2011-2012), cuando todas las asignaturas emplean una metodología Bolonia, y las competencias de la asignatura quedan definitivamente fijadas y articuladas en el conjunto del plan de estudios.

2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS DEL TRABAJO

La metodología de aprendizaje interactivo, que pretende el desarrollo de competencias, cuenta con un elevado número de defensores, quienes argumentan entre otras cosas, que favorece la formación integral del alumno, así como su capacidad de adaptación y auto-aprendizaje. Si bien, son también muchos los detractores de esta metodología de trabajo. Así, hay quien afirma que la formación en competencias reduce el aprendizaje conceptual y consecuentemente la preparación del alumno. Con este trabajo pretendemos conocer el impacto que la formación en competencias tiene en la formación del alumno y más en concreto si, una metodología de trabajo que busque el desarrollo de competencias, y no sólo de conocimientos, puede resultar insuficiente para la adecuada formación de nuestros universitarios.

Para dar respuesta a este interrogante nos hemos planteado algunas cuestiones parciales. En primer lugar, indagamos en las competencias generales y específicas que se desarrollan y evalúan con cada prueba realizada, y en segundo nos preguntamos si los alumnos muestran preferencias por unas pruebas de evaluación frente a otras en función de las competencias evaluadas en cada una de ellas, lo que podría llevar al desarrollo adecuado de algunas, pero insuficiente de otras. Por otro lado, nos planteamos si una formación en competencias puede estar perjudicando la diversidad formativa entre alumnos o si la favorece. Nuestro último objetivo parcial, y dado que con el tiempo más asignaturas se han ido incorporando al aprendizaje interactivo, la formación en competencias y la evaluación continua, consiste en conocer si la metodología de trabajo se ha llegado a convertir en una rutina y los alumnos han adaptado su patrón de trabajo resultándoles más sencillo el desarrollo de las competencias fijadas.

Para responder a estos interrogantes hemos partido del análisis de los resultados académicos alcanzados por los alumnos de la asignatura de sistema financiero español de cuarto curso de las licenciaturas de Administración y Dirección de Empresas y de Economía, así como de la doble de Derecho y ADE². Se han analizado los resultados de todas y cada una de las pruebas realizadas a lo largo de cuatro cursos académicos, al tiempo que se ha tenido en cuenta la valoración que los alumnos hacen de la metodología, su esfuerzo y el nivel de aprendizaje, para lo que nos hemos servido de una encuesta anónima que se realiza a todos los alumnos el último día de clase³. Dicha encuesta ha permanecido constante a lo largo de todos los cursos, y ha contado con un nivel de respuesta que se sitúa ligeramente por encima del 80%⁴.

² Sistema Financiero Español es una asignatura cuatrimestral, y obligatoria, que se imparte en las titulaciones de Economía y de Empresa con diferente número de créditos (5 ECTS en Empresa y 4 ECTS en Economía), lo que ha obligado a establecer algunas diferencias mínimas en el sistema de evaluación.

³ Para el análisis de los resultados académicos se ha acudido a las calificaciones obtenidas por los alumnos en las diferentes pruebas a lo largo de cuatro cursos, de 2008-2009 a 2011-2012. El número de alumnos matriculados, y por lo tanto evaluados, varía entre los 232 y los 245, si bien, algunos se han mantenido al margen del sistema de evaluación de competencias, ya sea por la no realización de las pruebas o por no cumplir con los requisitos mínimos de asistencia, por los que el número de alumnos considerados en el estudio varía entre los 167 del curso 2009-2010 y los 236 del curso 2011-2012. Por su parte, la participación en la encuesta que nos sirve para conocer la valoración del alumno, se sitúa entre las 162 respuestas en el curso 2009-2010 y los 218 el último curso considerado en el estudio.

⁴ Tanto el cuestionario que se realiza a los alumnos, como un análisis detallado de los resultados obtenidos se puede consultar en Calvo y Mingorance (2010 y 2011).

3. METODOLOGÍA Y COMPETENCIAS EVALUADAS

Para poder comprender los resultados de los diferentes métodos de enseñanza, es necesario conocer previamente las metodologías docentes seguidas en la asignatura, las competencias que se pretenden desarrollar y el modo en que las mismas se evalúan.

Entendemos por competencia, y sin pretender ser exhaustivos en nuestra definición, “la combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que capacitan para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto, ya sea en un contexto académico, profesional o social” (Véase MEC (2006))⁵. En este sentido, formar en competencias implica, como mencionan González López y López Cámara (2010), un cambio en la forma de pensar, sentir y actuar del estudiante, obligando a cambiar el enfoque educativo que debe orientarse a quién aprende y a las demandas crecientes de la sociedad.

En cuanto a las competencias a alcanzar, éstas se han ido adaptando poco a poco, como se propone en Fernández (2006), a las exigencias del EEEs, favoreciendo cada vez más la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, y como se señala en Calvo y Mingorance (2010), las competencias que complementan los conocimientos teóricos fueron fijadas con el consenso de todos los profesores de la asignatura, y se han adaptado parcialmente, tratando de progresar en las competencias alcanzadas por los estudiantes en otras asignaturas previas, a medida que la metodología Bolonia se ha impuesto en los diferentes cursos. Se eliminaron algunas competencias y se incorporaron otras, al tiempo que se modificó el grado de consecución de algunas de las que se mantuvieron.

Entre las competencias generales, cabe destacar la capacidad de organización y planificación, el desarrollo de la responsabilidad y de la madurez personal y académica, la honestidad, el desarrollo de un cierto grado de independencia en su proceso de aprendizaje, el trabajo en equipo y el progreso en las relaciones interpersonales. Por su parte, entre las competencias específicas que complementan los conocimientos propios de la asignatura encontramos, la capacidad para analizar la situación financiera del país, así como para interpretar el funcionamiento de las instituciones y de los mercados financieros de nuestra economía, siendo capaz de juzgar su utilidad en el crecimiento económico. Del mismo modo, el alumno deberá conocer las características de los activos financieros y tomar decisiones sobre las mejores inversiones económicas. El manejo de bases de datos específicas de carácter financiero, la gestión de la información obtenida, y la capacidad para expresar de forma coherente, ordenada y razonada sus opiniones y valoraciones sobre la situación financiera del país, son considerados asimismo elementos esenciales sobre los que se asienta la estructura metodológica y de evaluación de la asignatura.

5 Para un análisis más completo del concepto de competencia puede consultarse Rodríguez Esteban y Vierira Aller (2009), donde se ofrecen diferentes definiciones de competencia, así como una interpretación de lo que la formación en competencias implica.

3.1. La metodología de enseñanza y aprendizaje empleada

Una vez definida la asignatura y sus competencias se estableció la metodología docente a seguir para lograrlas, así como los criterios de evaluación que permitiesen valorar su grado de consecución.

En relación con la metodología, la asignatura se divide en tres bloques, todos ellos, como se recoge en la figura 1, con la misma estructura, constando de una lección magistral, una serie de seminarios, y un taller con su correspondiente tutoría conjunta.

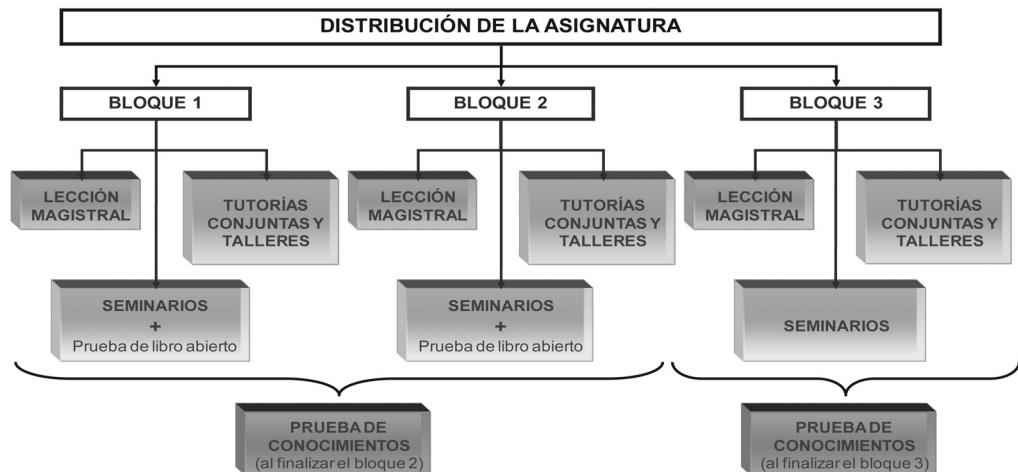


FIGURA 1
ESTRUCTURA METODOLÓGICA DE LA ASIGNATURA

Fuente: Elaboración propia

La lección magistral, con la que se abre cada bloque, es impartida por el Catedrático y responsable de la Unidad Docente. Es común para todos los alumnos matriculados en la asignatura, y ofrece una visión general del bloque, situando al alumno en el contexto de los temas que se explican en el mismo. Para garantizar su aprovechamiento, y cumplir con algunas de las competencias fijadas, al cierre de la sesión se realiza una prueba test sobre el contenido tratado en la lección expositiva.

Los seminarios guardan una relación estrecha con las clases tradicionales, y en ellos, cada profesor, con su grupo de clase, cubre los conocimientos teóricos que debe adquirir el alumno, profundizando en los aspectos más relevantes del aprendizaje de una manera dinámica y reflexiva. El profesor facilita al alumno documentación básica (libro de texto, transparencias y artículos) que le sirven para preparar las clases con antelación, lo que favorece la participación del alumno mediante preguntas que dinamizan la clase beneficiando el aprendizaje⁶.

6 Al facilitarle cierta documentación se espera que el alumno la lea con carácter previo, lo que permite que el profesor que imparte el seminario pueda centrarse en los aspectos esenciales que requieren una mayor profundización.

En los talleres, que sirven de cierre al bloque, se desarrollan los aspectos más prácticos de la asignatura. Cada taller, de cuatro horas de duración, se compone de dos partes: una primera que es la tutoría, realizada entre 10 y 15 días antes de la segunda parte que es el taller. En la tutoría se explican los conceptos teóricos necesarios para la realización de cada taller, al tiempo que se dan las instrucciones necesarias para la realización del mismo. Por su parte, en el taller, los alumnos presentan el trabajo conjunto⁷, realizado fuera del aula, bajo las directrices fijadas por el profesor, pudiendo diferir éstas de unos profesores a otros y de unos talleres a otros en función de las competencias que se pretendan potenciar en cada uno⁸.

Las tutorías conjuntas y talleres merecen, por su dinámica y diseño, una mención especial, pues si bien no constituyen actualmente una novedad en la universidad, sí que se organizan atendiendo a unos criterios y unos objetivos que son esenciales para la consecución de las competencias fijadas al principio del curso. En este sentido, cada profesor de la Unidad Docente ofrece, para cada uno de los bloques en los que se divide la asignatura, un tema de taller con tres horarios distintos, siendo la oferta total de doce talleres alternativos de los que los alumnos deben elegir exclusivamente uno⁹. Esta posibilidad de elección le permite desarrollar su madurez, pues se espera que la elección se realice en función del interés por el tema tratado en cada uno de los talleres. Además, y en la medida en que en ellos se promueve el debate y se anima a los alumnos a defender sus posiciones, siempre respetando y valorando el trabajo de los demás, se les ayuda a desarrollar su capacidad de relación interpersonal, así como a defender sus posiciones, resolver problemas y gestionar la información, entre otras competencias. Mientras la lección magistral es única para todos los alumnos matriculados en la asignatura, y los seminarios, con un mismo contenido (el material docente facilitado a los alumnos para su seguimiento es el mismo para todos los profesores), pueden diferir de unos grupos a otros en función del profesor que los imparte; los talleres difieren, tanto en contenido como en sistema de evaluación, y son los alumnos quienes libremente deciden, en función de sus intereses personales y formativos, el taller que desean realizar en cada bloque¹⁰.

3.2. El sistema de evaluación

Definida la metodología, es necesario, como se menciona en Yáñiz (2006), diseñar el sistema de evaluación que se empleará en la valoración de los estudiantes, y realizar la

7 La mayoría de los trabajos en esta actividad se desarrollan en grupos. En este sentido, son muchos los trabajos que destacan el impacto de la actuación en grupo para la formación en competencias del alumnado, así como la mejor forma de llevar a cabo la evaluación. Véase, por ejemplo, Moust *et al.* (2007).

8 Las diferencias en las competencias desarrolladas y evaluadas en los talleres impartidos por los distintos profesores son fundamentalmente de matiz e intensidad, pues el objetivo de la Unidad Docente, y así se establece al principio del curso, es formar al alumno en unos conocimientos y competencias mínimas que en cualquier caso deben ser garantizadas.

9 El horario de la tutoría es único para todos los alumnos que deciden matricularse del taller con un profesor, mientras que para favorecer la participación, y mejorar el seguimiento y evaluación del alumno, éstos se dividen en tres grupos de no más de 25 alumnos a la hora de poner en común el trabajo desarrollado.

10 Aunque el contenido y el sistema de evaluación difiera de unos talleres a otros, a la hora de diseñarlos los profesores tienen presente las competencias fijadas por la unidad docente.

planificación del curso. Ambos se dan a conocer el primer día de clase con el objetivo de que los alumnos puedan responsabilizarse de su propio trabajo. La planificación se ajusta, por un lado, a las horas de clase efectivas con las que se cuenta (descontados los festivos), y por otro, a la estructura de clases diseñada, buscando una distribución equitativa entre la carga docente asignada a cada actividad metodológica y el número de horas dedicadas presencialmente a su desarrollo.

Para lograr que los alumnos alcancen las competencias definidas, no es suficiente con una estructura metodológica como la descrita, y se hace necesario el diseño de un sistema de evaluación continuo, variado y formativo (Inda *et al.* (2008) y Segura (2009)). Así, en línea con Cano (2008), se evalúan todas las metodologías con actividades que permiten valorar tanto la adquisición de conocimientos como de habilidades y actitudes. En concreto, las lecciones magistrales se califican con pruebas tipo test, de carácter general, realizadas al final de las mismas, y que resultan esenciales para evaluar, entre otros aspectos, la capacidad para analizar y sintetizar, pero sobre todo para gestionar la información financiera facilitada por el docente.

Los seminarios y los talleres son las metodologías más completas, y también los que nos permiten evaluar un mayor número de competencias. Las competencias de aprendizaje autónomo, análisis y síntesis de la información, así como la madurez del alumno, se califican mediante dos pruebas a libro abierto sobre aspectos específicos no tratados en el aula. Los resultados de dichas pruebas, pese a formar parte de los seminarios, se consideran junto a los de las lecciones magistrales. A su vez, los seminarios cuentan con dos pruebas parciales liberatorias con preguntas de desarrollo y un test general al final del curso con las que se busca comprobar la adquisición, no sólo de conocimientos, sino también, la capacidad de formular argumentos teóricos y aplicados sobre el sistema financiero de una manera razonada, de sintetizar los conocimientos alcanzados, de comunicar adecuadamente ideas económico-financieras, y de resolver las cuestiones y problemas planteados..

Por su parte, en la valoración de las tutorías conjuntas y los talleres, hay una mayor variación; pues si bien todos los profesores realizan una prueba test al final de la tutoría conjunta, el modo en que se evalúa el trabajo realizado por el alumno en el taller cambia de unos talleres a otros. No obstante, el modo en que éstos se desarrollan y evalúan debe permitir el cumplimiento de los objetivos fijados en la guía docente, y la formación en todas las competencias. Para ello, los miembros de la Unidad Docente establecen reuniones donde se pone en común el contenido concreto del taller (cada profesor fija su propio tema evitando solapamientos, lo que permite una formación específica y particular del alumno), el modo en que se desarrollará el mismo, el trabajo que deberán realizar los alumnos y la forma en que se evaluarán las competencias a desarrollar¹¹. En todos los talleres se valora el trabajo en equipo, la comunicación escrita y oral, la capacidad de análisis y síntesis, la de razonamiento crítico y la toma de decisiones y resolución de problemas y conflictos, así como el manejo de bases de datos. También se valora el desarrollo de las relaciones interpersonales y de la justicia,

11 De este modo se garantiza que, con independencia de los talleres elegidos por los alumnos, todos ellos adquieran una formación mínima en las competencias, tanto generales como específicas, que se pretenden desarrollar.

pues el modo en que se diseñan las exposiciones hace que el resultado de cada uno de los miembros del grupo dependa del trabajo de todos sus integrantes.

TABLA 1
**COMPETENCIAS ALCANZADAS CON LAS PRUEBAS DE EVALUACIÓN CONTINUA
 DISEÑADAS**

	Prueba parcial	Libro abierto	Magistral	Tutoría conjunta	Taller	Metodología	Actitud U.D.
Aprendizaje autónomo							
Mejora del trabajo en equipo							
Relaciones interpersonales							
Ánalisis y síntesis							
Gestión información							
Adaptación nuevas situaciones							
Comunicación escrita							
Razonamiento crítico							
Toma de decisiones							
Comunicación oral							
Organización y planificación							
Trabajar en entornos de presión							
Defensa de tareas asignadas							
Compromiso ético							
Madurez y responsabilidad							
Honestidad							
Justicia							
Conocimientos							
Resolución de problemas							
Manejo de bases de datos financieras							
Competencia fundamental de la actividad							
Competencia secundaria de la actividad							

Fuente: *Elaboración propia a partir de la Guía Docente de Sistema Financiero Español (Curso 2011-2012)*

En resumen, como se deduce de la tabla 1, ni todas las pruebas pretenden evaluar todas las competencias, ni todas las competencias se pueden cubrir con todas las pruebas realizadas. Además, la intensidad con la que se evalúan las competencias puede variar de una prueba a otra, y el modo en que se hace también.

Algunos valores y actitudes como el compromiso ético, la madurez y la honestidad, tratan de inculcarse al alumno, mediante la propia actitud de trabajo y respeto que los miembros de la Unidad Docente muestran entre ellos y para con los alumnos, tanto dentro como fuera del aula, y por otro, mediante la realización de los talleres, cuyo sistema de evaluación hace que la actitud de unos alumnos influya en la nota final de otros¹².

12 La necesidad de crear grupos docentes y trabajar conjuntamente en las Unidades Docentes se ha puesto de manifiesto en muchos trabajos, entre ellos el de Ion y Cano (2011).

Una vez establecidas las pruebas con las que evaluar la adquisición de competencias, hay que asignar las ponderaciones de cada una en la calificación final del alumno, lo que se realiza teniendo en cuenta, el tiempo dedicado a su desarrollo, y las competencias que dicha actividad permite alcanzar y por lo tanto evaluar¹³.

Las lecciones magistrales y las pruebas a libro abierto tienen una ponderación en la calificación final del 10% en ambas titulaciones. Por su parte, las dos pruebas parciales de desarrollo (80%) y el test final de conocimientos generales (20%) que cubre todo el temario, tienen un peso en la calificación final del 50% en ADE y del 40% en Economía debido al menor número de horas presenciales que se dedica a seminarios en la última¹⁴. Finalmente, para calificar las tutorías conjuntas y los talleres se realiza una prueba test al cierre de la tutoría cuya puntuación es el 20% de la nota del taller, mientras el 80% restante es el resultado del trabajo que debe preparar el alumno de cara al taller, siendo el profesor que lo imparte el que lo distribuye según sus propios criterios¹⁵.

3.3. Distribución del esfuerzo del alumno y plan del curso

Dada la estructura metodológica y el sistema de evaluación, se realiza la planificación del curso, que permite a profesores y alumnos organizar y planificar su propio trabajo. La planificación se ajusta, por un lado, a las horas de clase efectivas con las que se cuenta, y por otro, a la estructura de clases diseñada, buscando una distribución equitativa entre la carga docente asignada a cada actividad y el número de horas dedicadas a su desarrollo.

Antes de establecer el plan del curso, y al mismo tiempo que se está definiendo el sistema de evaluación, la Unidad Docente, en línea con los ECTS con los que cuenta la asignatura en cada una de las titulaciones, distribuye las horas de esfuerzo total entre presencial y autónomo¹⁶. En concreto, los profesores distribuyen el esfuerzo presencial y no presencial necesario para que un alumno esté en disposición de superar la asignatura (tabla 2).

Una vez distribuido el esfuerzo presencial y no presencial, se elabora el plan del curso, haciéndose el reparto semanal de la carga de trabajo con el fin de evitar la sobrecarga de trabajo y facilitar el aprendizaje continuo del alumno a lo largo del semestre.

13 En línea con lo indicado por Muñiz y Fonseca (2008), el establecimiento de estas pruebas se ha realizado en base a un proceso paulatino de aprendizaje de los que componen la unidad docente, ya que los profesores universitarios hemos llegado a este cambio metodológico con una escasa formación en estas prácticas, como también señalan Brennan (2006) y Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2003).

14 Para evitar que los alumnos que no alcanzan la nota mínima en las pruebas escritas de conocimiento abandonen la asignatura, se les realiza, junto al test final, una prueba de la parte no liberada, pero para no romper con la idea de la evaluación continua, y procurar un esfuerzo permanente de los alumnos, la nota obtenida en la prueba parcial hace media con la que obtuvieron en la prueba que repiten.

15 El peso de los talleres en la calificación final del alumno varía en función de las titulaciones, siendo mayor la ponderación para los alumnos de Economía (50%) que para los de ADE (40%).

16 La forma en que se distribuye este esfuerzo se desarrolla en muchos trabajos. Véase, por ejemplo, Calvo y Mingorance (2011) y la bibliografía allí citada.

TABLA 2
DISTRIBUCIÓN DEL ESFUERZO DEL ALUMNO POR BLOQUES EN CADA UNA DE LAS TITULACIONES PARA EL CURSO 2011-2012

	Bloque 1		Bloque 2		Bloque 3		Total	
	ADE	Economía	ADE	Economía	ADE	Economía	ADE	Economía
Trabajo presencial	15	14	13	12	28	22	56	50
Presentación	2	2					2	2
Lección magistral	2	2	2	2	2	2	6	6
Seminario (*)	6	5	6	5	18	14	30	24
Tutoría conjunta	2	2	2	2	2	2	6	6
Taller	2	2	2	2	2	2	6	6
Prueba parcial	1	1	1	1	2	2	4	4
Prueba Final					2	2	2	2
Trabajo autónomo	25	18	26	20	47	34	94	70
Lección magistral								
Seminario (*)	18	12	19	14	39	28	76	52
Pruebas parciales	10	6	10	7	21	16	41	29
Prueba final	8	5	9	6	18	12	35	23
Taller	6	6	6	6	6	6	18	18
Horas totales de esfuerzo	40	32	39	32	71	56	150	120

Fuente: Elaboración propia a partir de la Guía Docente de Sistema Financiero Español (Curso 2011-2012)

(*) Los seminarios incluyen el tiempo dedicado a las pruebas a libro abierto.

4. PRINCIPALES RESULTADOS

Descrita la metodología docente, las competencias a desarrollar y las pruebas vinculadas a cada proceso de enseñanza, vamos a detenernos en el análisis de los resultados que, para cada actividad de evaluación, se obtienen cada curso académico. Compararemos las calificaciones de las diferentes pruebas dentro de un mismo curso, así como las de una misma prueba en los distintos cursos tratando de responder a los interrogantes inicialmente planteados. Y, basándonos en la encuesta planteada, consideraremos la valoración de la metodología de trabajo y de su aprendizaje para cada una de las actividades efectuada el alumno.

Antes de ello, conviene precisar algunas cuestiones. En primer lugar, tanto los resultados académicos como los de la encuesta abarcan cuatro cursos académicos en los que la estabilidad de los miembros de la unidad docente y de la metodología empleada es grande, por eso, y aunque de acuerdo con Andreu-Andrés y Labrador-Piquer (2011) cabe esperar que los resultados se afinen con el tiempo, consideramos que los mismos son suficientemente significativos.

En segundo, debemos mencionar que a lo largo de todos los cursos considerados los criterios de formación y evaluación han sido similares, dándose la paradoja de que alguna prueba ha sido común e idéntica todos los años. En concreto, la prueba de las lecciones magistrales, el test final ligado a los seminarios, y en algunos casos las pruebas de libro abierto. Para evitar que las preguntas se filtrassen de un curso a otro las pruebas consistieron en preguntas test con cuatro posibles respuestas. Además, en

ocasiones las mismas se proyectaban sobre la pantalla del aula una a una, y por un período corto de tiempo.

En el resto de actividades, realización y presentación de trabajos en los talleres, y preguntas de desarrollo en las pruebas vinculadas a las clases tradicionales, se han introducido modificaciones a lo largo de los cursos para evitar que las preguntas y los trabajos se filtrasen. No obstante, el carácter y estructura de los mismos, así como las competencias evaluadas han sido muy parecidas todos los años.

Por tanto, los resultados finales que vamos a ofrecer van a depender, en nuestra opinión, de dos tipos de factores: por un lado, de la calidad y del esfuerzo del alumnado en cada curso académico; y, por otro, de la mayor o menor adaptación que hayan tenido a esta metodología a medida que han ido pasando los años¹⁷.

4.1. Satisfacción general del alumno y resultados medios de las pruebas

En general, el alumno afirma sentirse satisfecho tanto con la metodología seguida, como con el modo en que se distribuyen las calificaciones entre las distintas pruebas (véase tabla 3).

TABLA 3
NIVEL DE SATISFACCIÓN DEL ALUMNO

	2008-2009	Con la metodología			Con la distribución de las calificaciones			
		2009-2010	2010-2011	2011-2012	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Muy satisfecho	8,2%	12,4%	9,8%	15,5%	10,6%	6,8%	4,3%	15,1%
Satisfecho	63,7%	61,1%	54,0%	60,3%	63,9%	60,3%	50,0%	58,9%
Poco satisfecho	8,8%	11,7%	10,4%	11,4%	8,9%	12,4%	11,1%	12,8%
Totalmente insatisfecho	19,2%	14,8%	25,8%	12,8%	16,7%	20,5%	34,6%	13,2%

Fuente: Elaboración propia.

Pese a esta satisfacción inicial, los resultados, como comprobamos en la tabla 4, son en general menos satisfactorios. La actividad en la que los alumnos han obtenido una calificación media mayor, ha sido la de las pruebas magistrales, con un 6,53, siendo la diferencia entre las propias pruebas vinculadas a las lecciones magistrales (6,49) y las que se desarrollan a libro abierto (6,54) de apenas 5 centésimas.

17 Somos conscientes de que existen otros factores que pueden influir en los resultados de los alumnos en cada actividad y en cada curso académico. Así, cabe destacar, en primer lugar, el propio estado de ánimo del profesorado al corregir las pruebas de desarrollo o el trabajo de los talleres, pues existe siempre un cierto componente de subjetividad que se contrarresta en parte, como hemos indicado, en que han sido los mismos profesores los que han impartido la materia en los cursos contemplados en el análisis. En segundo lugar, la presencia de pruebas de otras asignaturas en períodos próximos a la realización de alguna de las de nuestra materia, lo que condiciona sin duda el tiempo dedicado al trabajo no presencial. En tercero, la explicación del profesor si de ella los alumnos tienen que responder, de forma inmediata, a diversas preguntas; etc. Son todos ellos, en cualquier caso, factores de difícil internalización, y que condicionan los resultados comparativos de cualquier asignatura, por lo que nosotros los vamos a considerar exógenos, y que, por tanto, su influencia, o no se produce, o es similar para todas las actividades y todos los cursos académicos.

TABLA 4
VALORES MEDIOS TOTALES Y DESVIACIONES DE CADA CURSO RESPECTO AL TOTAL

	2008-2012	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Magistrales	6,53	0,08	-0,22	0,10	-0,04
Lecciones Magistrales	6,49	0,11	-0,43	0,27	-0,02
Libro Abierto	6,54	0,09	-0,01	-0,05	-0,02
Talleres	6,35	0,13	0,45	-0,37	-0,13
Seminarios	4,36	0,47	-0,13	-0,31	0,00
Bloques de teoría	4,10	0,34	-0,01	-0,37	0,05
Test	5,41	0,96	-0,59	-0,05	-0,22
Nota final	5,43	0,27	0,13	-0,29	-0,06

Fuente: Elaboración propia.

En la misma línea se sitúan los resultados de los talleres, con una calificación media para los cuatro cursos de 6,35. Muy lejos de esta puntuación se sitúan los seminarios, donde la calificación media es de suspenso (4,36) debido a las preguntas de desarrollo (4,10), siendo la nota media del test final de 5,41, muy próxima a la nota media final obtenida por los alumnos en la asignatura (5,43).

Así, puede decirse que bajo una metodología como la descrita, el aprendizaje del alumno, aunque suficiente para aprobar, tiene unas marcadas preferencias por las actividades no memorísticas, obteniéndose los peores resultados en los bloques teóricos¹⁸. En general, el alumno parece preferir actividades prácticas o de resolución rápida como los test, frente a aquellas que requieren una mayor dedicación en horas de estudio. De hecho, afirman dedicar más tiempo a la realización de los talleres que a la preparación de las pruebas de los seminarios, al menos en comparación con el tiempo que la Unidad Docente considera que debe dedicarse a cada actividad (Calvo y Mingorance (2011)).

En este sentido, podemos señalar que el alumno se decanta claramente por unas competencias frente a otras, destacando la capacidad de trabajado en grupo, el desarrollo de las relaciones interpersonales, la gestión de la información, la toma de decisiones y la comunicación oral. Este hecho puede deberse a que le exige un menor esfuerzo en horas de preparación, pero también a que el alumno considera que el desarrollo de estas competencias le prepara mejor para el mercado laboral.

Por otro lado, cabe señalar que existen discrepancias entre los resultados obtenidos en los diferentes cursos. Los mejores resultados medios se logran en los dos primeros cursos académicos, mientras que en 2010-2011, y ligeramente en el último de los cursos considerados, la calificación media obtenida es inferior a la del período completo. Este hecho pone de manifiesto un empeoramiento de los resultados globales.

Además, la desviación entre la nota media obtenida en cada curso y la nota media del total de los cursos académicos considerados, para cada una de las pruebas, es siempre positiva en el curso 2008-2009, mientras que se torna en negativa para todas las pruebas, con la única excepción de los talleres, el siguiente curso. Por bloques,

¹⁸ Resulta llamativo que la satisfacción del alumno no sólo con la metodología, sino también con el nivel de aprendizaje alcanzado, sea elevado. Así, más del 75% de los alumnos, y con independencia del curso académico, dice sentirse satisfecho con el aprendizaje.

las mejores calificaciones para la parte de magistrales se alcanzan el curso 2010-2011. En el caso de los talleres, destaca especialmente el curso 2009-2010 con una nota media de 6,80. Finalmente, y en la parte de los seminarios debe señalarse que sólo en el primero de los cursos considerados, 2008-2009, la nota media logra acercarse al aprobado (4,83), así como que es en el bloque del test final donde los resultados son mejores, siendo la nota media de suspenso sólo en el curso 2009-2010. En este sentido, y pese a los peores resultados que se han ido obteniendo a medida que en otras asignaturas se han utilizado metodologías similares, no podemos afirmar que exista un claro patrón de comportamiento en los alumnos. Sin embargo, sí parece que el alumno reduce su dedicación a la asignatura cuando en otras se emplean métodos similares.

4.2. Modificación del aprendizaje por cursos académicos

Llegados a este punto debemos profundizar en el análisis detallado de las calificaciones obtenidas en cada actividad y cada curso académico considerado. En general, la calificación más repetida ha sido el aprobado, e incluso el notable. Sólo en los seminarios, y en el tercer curso académico en el caso de los test, podemos decir que la nota más repetida ha sido el suspenso. Si bien, la calificación central (mediana) es siempre de aprobado con la única excepción de los seminarios, y el del test final en el segundo curso.

Para profundizar en los resultados obtenidos por los alumnos en las diferentes pruebas de evaluación presentamos la distribución de suspensos, aprobados, notables y sobresalientes, por actividad y curso académico. Hemos establecido una diferencia en el grupo de suspensos entre aquellos cuya calificación es superior al 3,5 y por tanto tienen opción a aprobar, y aquellos que por ser su calificación inferior al 3,5 no pueden aprobar en la convocatoria ordinaria.

Del contenido de la tabla 5 se puede destacar, en primer lugar, que es en las pruebas de desarrollo, correspondientes al bloque de seminarios, en las que el porcentaje de suspensos, independientemente del curso académico, es más elevado, superándose siempre el 60%. Además, y salvo en el curso académico 2010-2011 donde el número de los que no libera es muy superior, la distribución entre los que tienen acceso a liberar y los que no es prácticamente igual.

En segundo lugar, y como ya hemos adelantado, parece que los alumnos se adaptan mejor a la prueba tipo test, donde la necesidad de memorizar es menor, y donde el factor suerte puede desempeñar un cierto papel. No obstante, se observa un empeoramiento notable en los resultados del test, y mientras el primer curso académico sólo el 18% suspendía, este porcentaje se eleva al 40% o 50% el resto de años.

Por su parte, las calificaciones de los talleres, seguidas de las de las pruebas a libro abierto, son sin duda las más elevadas, no sólo por el número total de alumnos que obtienen una nota de aprobado o superior (prácticamente por encima del 80%), sino porque en ellos el número de los que alcanza el notable es importante. Así, en el caso de las segundas, el porcentaje se sitúa alrededor del 35% todos los años, al igual que ocurre en el caso de las lecciones magistrales. Por su parte, se observa una cierta relajación en el caso de los talleres, pues si bien los dos primeros cursos más del 50%

TABLA 5
DISTRIBUCIÓN DE RESULTADOS POR PRUEBAS Y CURSOS

A. MAGISTRALES				
	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Suspensos sin compensación	2,94%	9,62%	7,57%	15,15%
Suspensos con compensación	6,47%	28,85%	5,41%	11,52%
Aprobado	49,41%	27,56%	42,70%	37,58%
Notable	37,06%	31,41%	39,46%	33,33%
Sobresaliente	4,12%	2,56%	4,86%	2,42%
B. LIBRO ABIERTO				
	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Suspensos sin compensación	4,73%	10,18%	4,37%	6,33%
Suspensos con compensación	8,88%	10,78%	9,84%	13,92%
Aprobado	43,20%	34,73%	47,54%	37,97%
Notable	37,87%	37,72%	32,24%	36,29%
Sobresaliente	5,33%	6,59%	6,01%	5,49%
C. SEMINARIOS (PRUEBAS DE DESARROLLO)				
	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Suspensos sin compensación	29,93%	35,14%	45,91%	37,32%
Suspensos con compensación	29,93%	35,14%	26,42%	30,62%
Aprobado	28,57%	18,92%	18,24%	19,62%
Notable	9,52%	10,14%	6,92%	10,53%
Sobresaliente	2,04%	0,68%	2,52%	1,91%
D. SEMINARIOS (PRUEBAS TIPO TEST)				
	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Suspensos sin compensación	2,04%	21,62%	6,92%	15,79%
Suspensos con compensación	16,33%	29,05%	35,85%	23,92%
Aprobado	29,25%	35,81%	37,74%	40,67%
Notable	43,54%	12,84%	18,87%	18,18%
Sobresaliente	8,84%	0,68%	0,63%	1,44%
E. TALLERES				
	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Suspensos sin compensación	2,72%	0,68%	2,52%	2,87%
Suspensos con compensación	10,88%	8,11%	18,87%	4,78%
Aprobado	33,33%	22,30%	44,03%	52,15%
Notable	52,38%	64,19%	32,08%	39,23%
Sobresaliente	0,68%	4,73%	2,52%	0,96%

Fuente: Elaboración propia

y 60% alcanzaron la media de notable, en el tercero ese porcentaje se reduce al 30% para volver a recuperarse parcialmente en el último curso (40%).

Ahora bien, si nos preguntamos por la satisfacción del alumno con las calificaciones obtenidas, debemos afirmar, como se deduce de la tabla 6, que ésta cambia en función de la actividad. Mientras es elevada en las magistrales, y parcialmente en los talleres, donde las calificaciones son más altas, se reduce mucho cuando hablamos de las obtenidas en las pruebas de los seminarios. Este hecho contrasta con la satisfacción global con el nivel de aprendizaje alcanzado, que pese a la ligera caída que se observa en los dos años centrales, es siempre elevado.

TABLA 6

NIVEL DE SATISFACCIÓN DEL ALUMNO CON LAS CALIFICACIONES OBTENIDAS Y CON EL APRENDIZAJE

	Magistrales				Seminarios			
	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Muy satisfecho	30,2%	21,7%	15,8%	24,8%	4,0%	3,2%	1,3%	3,7%
Satisfecho	55,3%	58,0%	61,4%	59,6%	29,6%	32,9%	19,0%	27,5%
Poco satisfecho	11,2%	18,1%	19,0%	12,4%	66,5%	63,9%	79,7%	67,4%
Totalmente insatisfecho	3,4%	2,2%	3,8%	3,2%	0,0%	0,0%	0,0%	1,4%
Talleres								
	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Muy satisfecho	20,7%	11,9%	4,4%	10,1%	19,9%	20,4%	13,5%	19,6%
Satisfecho	46,9%	52,5%	39,9%	46,3%	60,8%	58,0%	63,2%	64,8%
Poco satisfecho	29,1%	33,1%	44,3%	35,8%	17,7%	20,4%	22,1%	14,2%
Totalmente insatisfecho	3,4%	2,5%	11,4%	7,8%	1,7%	1,2%	1,2%	1,4%

Fuente: Elaboración propia.

Aunque parece haber un empeoramiento generalizado en la formación del alumno, profundizaremos en los resultados de las pruebas de conocimiento (seminario) para tratar de determinar si esos resultados responden a una peor formación del alumno, o es sólo el resultado de una preferencia del alumno por dirigir su esfuerzo hacia aquellas actividades que les resulta más atractivas de realizar y en las que considera que es más sencillo aprobar, limitándose a alcanzar los mínimos en el caso de las pruebas puramente teóricas.

4.3. Resultados del bloque de seminarios: pruebas de desarrollo y tipo test

La actividad de seminarios comporta dos pruebas de evaluación diferentes: las pruebas escritas de desarrollo y la realización de un test al finalizar el semestre sobre el contenido general de la materia.

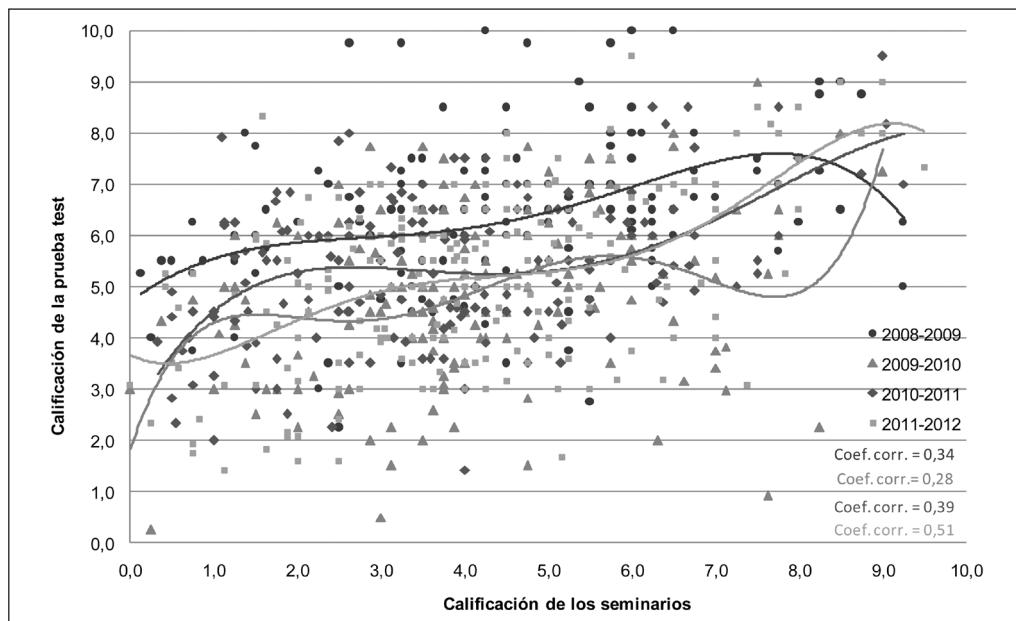
La comparación en los resultados alcanzados en las pruebas test entre cursos académicos, y entre éstas y las de desarrollo, resulta muy significativa para conocer si ha empeorado o no la formación del alumno, pues durante los cuatro cursos académicos la prueba test ha contado, como ya dijimos, con las mismas preguntas y posibles respuestas a cada una de ellas, habiéndose modificado sólo las preguntas de desarrollo.

En primer término, debemos recordar que los resultados alcanzados por los alumnos en las pruebas tipo test son siempre superiores a los obtenidos en las preguntas de

desarrollo. No obstante, es necesario profundizar en la relación existente entre las dos pruebas pertenecientes al bloque de seminarios. Así, y como se observa en la figura 2, la relación entre ambas pruebas es positiva en todos los cursos académicos, si bien pueden establecerse diferencias reseñables. En el primer curso académico (2008-2009), las calificaciones del test son en general más elevadas, pues la línea de regresión de ese curso se sitúa por encima de las del resto. Además, para las calificaciones medias de los seminarios (entre el 2 y el 6,5), la línea de regresión tiende a ser bastante plana, no pareciendo existir relación alguna entre la calificación de las pruebas de desarrollo y el test, algo que no sucede en el caso de las calificaciones extremas. Así, en los cursos 2009-2010 y 2010-2011, una baja calificación en las pruebas de desarrollo da lugar a flojos resultados en el test, que no obstante, aumentan más que proporcionalmente al hacerlo la calificación del seminario. Este hecho no se observa, sin embargo, en los otros dos cursos. Por otro lado, cuando se alcanzan altas calificaciones en las pruebas de desarrollo los resultados del test no parecen seguir un patrón claro de comportamiento, y observamos cómo, para una misma calificación en las pruebas de desarrollo, el resultado medio del test cambia mucho de unos cursos a otros.

Aunque en general los resultados del test final son mejores que los de las pruebas de desarrollo, parece que con el tiempo ha aumentado la correlación entre los resultados de ambas actividades, al tiempo que se ha producido un empeoramiento de los mismos.

FIGURA 2
RELACIÓN ENTRE LAS CALIFICACIONES DE LAS PRUEBAS DE DESARROLLO DE LOS SEMINARIOS Y LAS DE TIPO TEST



Fuente: Elaboración propia.

4. CONCLUSIONES

Del análisis realizado podemos extraer algunas conclusiones en lo que a la formación del alumno se refiere. Así, hemos observado que el alumno tiende a centrar sus esfuerzos en aquellas actividades que evalúan competencias de habilidad y destrezas, siendo en esas en las que obtiene calificaciones más altas, mientras los resultados de aquellas pruebas que requieren un mayor ejercicio memorístico tienden a ser más bajos. En este sentido, el alumno parece haberse adaptado bastante bien a una metodología interactiva, centrando sus esfuerzos en aquellas actividades que evalúan sus puntos fuertes. Si bien, el hecho de que se observe una cierta relajación en las pruebas de carácter más tradicional nos obliga a preguntarnos si no se estará perjudicando la formación del alumno con una menor adquisición de conocimientos.

Aunque la respuesta a esta pregunta puede dar lugar a opiniones muy controvridas, es, desde nuestro punto de vista, relativamente sencilla. Así, debemos decir que la formación no se ha visto perjudicada, pues se permite al alumno desarrollar ciertas competencias que resultan esenciales para su incorporación al mercado de trabajo, especialmente en una situación de crisis como la actual, y entre las que se encuentran la planificación y gestión del trabajo, la participación y trabajo en equipos, el desarrollo de las relaciones interpersonales, la toma de decisiones, la comunicación oral y la presentación de ideas, la tolerancia, el respeto y la cooperación.

Además, y aunque los resultados de las pruebas de los seminarios sean peores que las del resto de actividades, no puede concluirse que los conocimientos del alumno se estén deteriorando, pues, por un lado los alumnos afirman estar satisfechos con el nivel de aprendizaje alcanzado aunque lo estén en menor medida con las calificaciones obtenidas, y por otro, también en los talleres, lecciones magistrales y pruebas a libro abierto el alumno adquiere conocimientos y competencias específicas de la materia (véase Rodríguez Esteban y Vieira Aller (2009)). Lo que sí parece claro es la existencia de un sesgo de los estudiantes en favor del trabajo frente al estudio, y de la participación y comprensión de conceptos frente a la actitud más pasiva y de carácter memorístico de los sistemas tradicionales.

Por otro lado, y aunque tanto la metodología, como algunas de las pruebas elaboradas para evaluar la adquisición de competencias se han mantenido invariables de unos cursos a otros, no podemos concluir que los alumnos de ahora, pese a obtener peores resultados que los de los primeros cursos considerados, tengan una mala formación. Sólo podemos atribuir la desigual distribución de los resultados a factores como, el tiempo que dedican al trabajo y al estudio, la mayor o menor disponibilidad de tiempo a medida que otras materias han incorporado metodologías parecidas, e incluso el nivel de exigencia de los profesores, pues la mayoría de los alumnos cubren los mínimos. Así, y como señalan Abalde Paz *et al.* (2009), las características del alumno y el contexto de la enseñanza, resultan tan esenciales como el propio proceso de enseñanza y aprendizaje en los resultados finales.

En este sentido, la comunicación entre las diferentes unidades docentes para evitar sobrecargas de trabajo, la adaptación a las horas de esfuerzo con las que realmente cuenta la asignatura, y la comunicación permanente con el alumno, pueden ser pasos imprescindibles para mejorar, no sólo los resultados, sino también su formación.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abalde Paz, E., Barca Lozano, A., Muñoz Cantero, J. M., & Ziemer, M. F. (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.
- Andreu-Andrés, M. A., & Labrador-Piquer, M. J. (2011). Formación del profesorado en metodologías de evaluación. Análisis cualitativo. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 236-245.
- Brennan, R. L. (2006). *Educational measurement*. Washington, DC: American Council on Education/Praeger.
- Calvo, A., & Mingorance, A. C. (2010). Evaluación continua de conocimientos vs. de competencias: resultados de la aplicación de dos métodos valorativos diferentes. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 361-384.
- Calvo, A., & Mingorance, A. C. (2011). Valoración universitaria de la formación de competencias: el esfuerzo y la satisfacción de los estudiantes. *Educatio siglo XXI*, 29 (2), 283-312.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado, Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 12, 220-235.
- De Jorge, J., Gil, L., Merino, F., & Sanz, M. (2001). Evidencia empírica de los motivos del absentismo en los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 76-90.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- González López, I., & López Cámara, A. B. (2010). Sentando las bases para la construcción de un modelo de evaluación a las competencias docentes del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 403-423.
- Inda, M., Álvarez, S., & Álvarez, R. (2008). Métodos de evaluación en la enseñanza superior. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 539-552.
- Ion, G., & Cano, E. (2011). El proceso de implementación de la evaluación por competencias en la Educación Superior. Un estudio del rol de los cargos académicos. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 246-258.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2003). *The student evaluation standards*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Mnisterio de Educación y Ciencia (2006). *Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster* (Documento de trabajo). Madrid: Autor.
- Moust, J. H. C., Bouhuys, P. A. J., & Schmidt, H. G. (2007). *El aprendizaje basado en problemas: guía del estudiante*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Múñiz, J., & Fonseca, E. (2008). Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 13-25.
- Rodríguez Esteban, A., & Vieira Aller, M. J. (2009). La formación en competencias en la universidad: un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 27-47.

- Segura, M. A. (2009). La evaluación de los aprendizajes basada en el desempeño por competencias. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (2), 1-25.
- Yáñiz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 17-34.

Fecha de recepción: 28 de mayo de 2012.

Fecha de revisión: 29 de mayo de 2012.

Fecha de aceptación: 24 de octubre de 2012.

REVISTA
INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA

BOLETÍN SUSCRIPCIÓN

BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA

Para subscribirse rellene este boletín y devuélvalo a:

Dra. Esther Chiner Sanz (AIDIPE)

Facultad de Educación – Universidad de Alicante

Campus de Sant Vicent del Raspeig, Edif. CCSS.

Ap. 99 – C.P. 03080 - Alicante (ESPAÑA)

Nombre.....

D.N.I. o N.I.F.

Dirección

Población..... C.P.

País.....E-mail:..... Teléfono.....

Coste de la inscripción:

- Individual: 50 €
- Individual (estudiante, previa acreditación): 45 €
- Institucional: 70 €
- Números sueltos: 25 €
- Indicar n.º deseado:
- Números extras y monográficos: 25 €
- Indicar n.º deseado:

SUSCRIPCIÓN INTERNACIONAL

INDIVIDUAL

- Europa: 50 € + 12 € gastos de envío
- América: 50 € + 18 € gastos de envío

(Fecha y Firma)

INSTITUCIONAL

- Europa: 70 € + 12 € gastos de envío
- América: 70 € + 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 subscripción 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:

Dra. Esther Chiner Sanz (AIDIPE)
Facultad de Educación – Universidad de Alicante
Campus de Sant Vicent del Raspeig, Edif. CC.SS.
Ap. 99 – C.P. 03080 - Alicante (ESPAÑA)
Cuota de suscripción anual 50€

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), Donostia, San Sebastián (2007), Huelva (2009), Madrid (2011).

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).

